



Análise Social do Saber Profissional  
em Trabalho Técnico-Intelectual

# Relatório Final

*Projecto de Investigação Reprofor*

*(Recontextualização Profissional da Formação)*

---

**Análise crítica e dinâmica da equipa**  
**(versão reduzida)**

---

**NOVEMBRO DE 2005**

## Índice

1- Introdução .....	3
2. Dinâmica interna do seminário ASPTI e do projecto Reprofor .....	3
3- Finalidades do projecto e seus impactos públicos .....	9
3.1. Avaliação global das finalidades do projecto .....	9
3.2. Produtos externos do projecto .....	12
3.3. Contribuição dos estudos para os objectivos de investigação.....	15
4. Comentário auto-crítico aos resultados do projecto .....	17
4.1. Poder profisional, profissionalismo e ciência.....	18
4.2. Poder e Cultura Profissional.....	25
4.3. Profissionalismo e sistemas de educação formal.....	30
4.4. Problemas, usos da cultura e saberes profissionais.....	35
4.5. Prosseguir com a linha de investigação ASPTI.....	38

## **1- Introdução**

O formato de um relatório final de investigação nem sempre é uniforme e consensual. Existem relatórios que fazem uma compilação resumida dos textos parciais produzidos ao longo do tempo de um projecto. Existem outros que são meras repetições do que já foi escrito em relatórios de progresso ou em alguns dos textos produzidos. Não iremos por nenhum destes caminhos.

Pretendemos que o presente relatório seja um ponto de situação, relativamente ao que sabíamos sobre o tema em estudo no início do projecto e ao que passámos a saber, sem nos perdermos na repetição ou compilação do que já está escrito, particularmente no livro por nós editado. Trata-se, portanto, de um texto fundamentalmente de hetero-reflexão sobre os ganhos teóricos e reflexivos obtidos com este projecto e sobre o que fica em aberto, como interrogação, sem resposta ainda, para o futuro da nossa equipa de investigação. *Esta orientação supõe que os resultados do projecto estão contidos no livro editado e que este texto é já uma reflexão sobre os resultados.*

Para a realização desta tarefa serão identificadas várias dimensões de análise que porão em evidência o que se fez, face ao planeado e ao conhecimento efectivamente construído, e o que se conseguiu de mais relevante, face ao impacto do perspectivado enquanto finalidade do projecto. Enunciaremos, ainda, o que poderíamos ter feito melhor.

## **2. Dinâmica interna do seminário ASPTI e do projecto Reprofor**

(.../...)

### **3- Finalidades do projecto e seus impactos públicos**

#### **3.1. Avaliação global das finalidades do projecto**

O projecto *Reprofor*, na sua formulação inicial (quando foi sujeito a avaliação e financiamento) indicava três grandes finalidades para as quais as actividades de investigação deviam concorrer (impactos visados), afim de gerar efeitos sociais que não fossem estritamente localizados e pessoalizados : (1) ter uma mais clara percepção sobre as limitações do ensino superior para corresponder aos objectivos de um qualquer grupo profissional; (2) consolidar uma equipa de investigação universitária com uma linha de investigação própria; (3) permitir a reflexão sobre a pedagogia universitária.

O balanço que fazemos sobre estas três grandes finalidades é globalmente positivo, embora esteja concentrada nos pontos 1 e 2 e não tanto no ponto 3. De facto, a terceira finalidade ficou aquém do desejado, pois hoje somos capazes de compreender que tem uma relação de dependência face às outras finalidades, não sendo por isso concretizável em tão curto espaço de tempo. Assim podemos afirmar que a reflexão mais ampla sobre a pedagogia universitária só é possível desenvolver-se após existir uma investigação durável e continuada sobre os contextos de trabalho e conhecimento profissional, dependendo isso da consolidação e desenvolvimento de equipas de investigação dedicadas à temática. Assim, nas actuais condições de fragilidade da investigação sobre o tema, e das respectivas equipas, as acções desenvolvidas acabarão sempre por se ficar pelas experiências localizadas e pessoais, sem consequências sociais relevantes. Será uma reflexão que permanecerá na dependência dos registos narrativos e das construções identitárias pessoais dos participantes, pois falta-lhe uma linguagem conceptual e teórica que racionalize a experiência e que colectivize o saber-estar e saber-pensar em contexto.

Concretizando, a partir da experiência de trabalho com alunos de Engenharia Florestal (estudo 3) e de medicina veterinária (estudo 4), podemos dizer que apenas estamos no início, pois é necessário saber mobilizar os conhecimentos e as hipóteses de investigação formalizadas de forma a elas terem um valor útil para pensar estratégias de ensino com maior valor profissional. A sensibilidade para o problema parece existir, resta o mais difícil.

Podemos afirmar, relativamente à primeira finalidade, que hoje temos uma mais clara consciência da possibilidade de compreender a especificidade do *saber profissional*, pois progressivamente passámos de um olhar etnocêntrico de formador (centrado só nos processos de recontextualização do conhecimento científico) para um olhar centrado no contexto de acção do profissional, que visa explicitar os saberes implícitos e tácitos possuídos. Esta orientação não tem nada de novo em si mesma (é mesmo um lugar comum), mas para tal faltavam os conceitos e a linguagem conceptual que permitisse afinar o nosso olhar e análise. De facto, a descrição e explicação do saber profissional como “arte” (como é corrente ser referido na bibliografia mais especializada), ainda que reconheça a especificidade deste saber, tem tido conotações e usos simplificadores que partem do pressuposto que não é possível racionalizar (generalizar, formalizar e antecipar) a arte (a racionalidade expressiva) enquanto cultura profissional (misto de racionalidade expressiva e cognitiva), pressupondo que a primeira permanecerá inevitavelmente sempre num estado prático ou estético. Este pressuposto sempre foi por nós recusado, mas os meios teóricos para ter uma resposta à altura não existiam.

As contribuições comparadas dos vários estudos para esta primeira finalidade foram determinantes, designadamente: os estudos 1 e 2 trouxeram-nos muita informação sobre as várias dimensões em que o saber profissional se pode desdobrar e ganhar sentidos em contexto de acção; os estudos 3 e 5 trouxeram-nos informação que nos permitiu tomar mais consciência sobre as limitações do nosso olhar inicial (excessivamente concentrado nos processos de recontextualização do abstracto e nos desfasamentos entre o contextual e o abstracto); o estudo 4 trouxe-nos informação sobre as modalidades de desenvolvimento do sentido contextual, na passagem do uso do conhecimento abstracto para a acção profissional. Mais à frente no ponto 4, daremos conta destes aspectos com base numa reflexão sobre o caminho que percorremos no plano teórico e analítico.

No que se refere à segunda finalidade, a equipa deu passos enormes na consolidação desta temática de investigação. O seminário que ao longo do projecto realizámos permitiu reunir à nossa volta um diversificado número de colegas de várias universidades, ligados às Ciências Sociais, que têm reconhecido o interesse e originalidade da nossa abordagem. Repare-se que o principal constrangimento a esta orientação — de promover e estimular o desenvolver de um

espaço público sobre esta temática — resulta do facto da investigação sobre temáticas afins estar muito segmentada em campos e disciplinas diferenciados (ciências do trabalho, ciências cognitivas, ciências da educação, etc), que só se justificam a partir de pressupostos estritos de poder/autoridade académico.

(.../...)

### **3.2. Produtos externos do projecto**

O impacto público do projecto *Reprofor* pode ainda ser avaliado em termos de indicadores quantitativos, a saber: teses académicas defendidas ou em desenvolvimento (a partir de dados recolhidos por via do projecto); comunicações e painéis apresentados e organizados em reuniões científicas; artigos publicados em revistas científicas.

(.../...)

### 3.3. Contribuição dos estudos para os objectivos de investigação

*Quadro II- Contribuição de cada estudo para os objectivos do projecto*

<b>Estudos</b>	Objectivo 1 autonomia	Objectivo 2 problemas	Objectivo 3 contextual	Objectivo 4 escrita	Objectivo 5 conhecimento	Objectivo 6 “o outro”
1 (ADL)	+	++	+	+		
2 (ACA)		+	++		+	+
3 (S.Social)				++	+	
4 (Vets)		+	+		+	+
5 (Eng.Flo)	+	+	+			
6 (Hosp)	++					
7 (inter estudos)	++					
8 (educadores)		+	+		++	+

No enunciado inicial do projecto *Reprofor* eram explicitados vários objectivos de pesquisa. Esses objectivos, com algumas adaptações de linguagem mais recentes, eram os seguintes: (1) aferir e avaliar da autonomia do profissional em contextos organizacionais; (2) dar conta das “zonas de problema” quotidianos que convocam a intervenção do profissional; (3) descrever e pormenorizar procedimentos e linguagens contextuais no exercício da profissão; (4) analisar o uso da escrita e de formalizações da oralidade para dar conta dos problemas profissionais; (5) saber das modalidades de (des)articulação do abstracto com o contextual, enquanto manifestação de uma cultura e de um saber profissional historicamente situado; (6) actividades e saberes que concretizam, no plano da interacção social com o “outro”, a (des)articulação do abstracto com o contextual.

O Quadro II dá conta, de um modo descritivo, comparado e aproximado, da contribuição desigual de cada estudo para cada um dos objectivos indicados. Trata-se da contribuição que estimamos ter sido dada, até ao momento, para o trabalho de equipa, resultante da acção directa de cada um dos investigadores e da acção que foi mediada pela actividade da coordenação científica do

projecto. Os sinais “+” contidos no quadro dão conta da intensidade (número de sinais em cada coluna) e da diversidade (número de colunas assinaladas) das contribuições. A conjugação dos dois tipos de informação permite identificar os estudos que mais contribuíram para o aprofundamento teórico-empírico da temática em investigação. Pelo exposto fica claro que o objectivo 4 e 6 foram os que mereceram menor atenção e que por isso necessitarão de mais reflexão no futuro.

Tendo em conta toda a dinâmica descrita nesta secção, entendemos que o nosso seminário deverá inflectir a sua orientação claramente para as questões da cultura e do saber profissional, colocando-se sem ambiguidade na complementaridade com outras equipas de investigação. De facto, embora o seminário sempre se tivesse desenvolvido num caminho que enfatizava as questões do uso profissional do conhecimento, tivemos ao mesmo tempo que clarificar e situar a nossa problemática em relação a outras perspectivas. O capítulo 1 do livro teve, justamente, essa função de nos situarmos.

Neste momento já temos uma visão suficientemente clara sobre as zonas de intercepção que existem relativamente a outras perspectivas e tradições de investigação. Em consequência, penso que devemos decididamente circunscrever as nossas orientações e contribuições futuras mais à *Análise Social do Saber Profissional e do Trabalho Intelectual* (ASPTI) e não tanto ao tema mais vasto das “profissões” ou dos “grupos profissionais em trabalho técnico-intelectual”. Este tema mais vasto deverá estar no horizonte da rede de uma rede temática nacional sobre grupos profissionais.

Assim, mantendo a abreviatura e o logotipo *ASPTI* como referência da nossa equipa, devemos mudar a descrição do nome (de profissões para saber profissional) para nos concentrarmos naquilo que nos é mais específico.

## **4. Comentário auto-crítico aos resultados do projecto**

### **4.1. Poder profissional, profissionalismo e ciência**

#### 4.1.1. Situar o profissionalismo

O uso do conceito de profissionalismo depara sempre com um certo constrangimento resultante do facto de se pressupor um modelo ideal de classificação dos grupos profissionais centrado nas profissões liberais e nos processos históricos que permitiram a sua institucionalização. A deslocação do nosso objecto teórico de investigação para o conceito de trabalho profissional-técnico associado ao trabalho assalariado e à análise dos contextos de trabalho, como fizemos no capítulo I do livro, ajuda a lidar com este constrangimento, mas não o resolve. Assim, importa ir mais longe e clarificar o que se entende por qualificação profissional, por competência profissional, por poder profissional, etc. Vejamos o esboço de algumas hipóteses que se encontram incompletas no capítulo 1 do livro.

Numa abordagem histórica, na linha das contribuições neo-weberianas sobre o profissionalismo, poderemos dizer que o poder profissional resulta de processos históricos de afirmação social e simbólica de grupos profissionais, que ganham a capacidade para formatar o modo como a oferta de profissionalismo passa a ocorrer na sociedade. Deste modo, ocorre a protecção legal do mercado profissional e ganha-se estatuto social, rendimento e reconhecimento académico. Neste âmbito estamos basicamente a dizer que estes grupos profissionais têm uma elevada qualificação dado haver uma associação entre o título académico, o emprego e o trabalho na estrutura funcional das organizações que contratam estes profissionais.

Mesmo quando não há uma protecção legal do mercado profissional, o valor simbólico do título pode ser elevado, porque tem que se considerar o grau de legitimidade científico-académica da profissão e portanto a grande dependência das profissões mais instituídas relativamente à hierarquia académica, ainda que possa coexistir com um mercado de maior competição inter-profissional. Os exemplos históricos da medicina e da gestão mostram quanto o poder legítimo do profissionalismo depende cada vez mais da academia e da investigação científica e

tecnológica, embora estas relações também possam estar a modificar-se face às transformações que ocorrem actualmente nos paradigmas e na organização social da ciência. A exploração de hipóteses nesta orientação está fora dos nossos interesses imediatos, sendo desejável que outras equipas de investigação o façam, designadamente aquelas que estão mais próximas da Sociologia da Ciência.

#### 4.1.2. O profissional e o seu saber

Numa perspectiva que se aproxima das nossas preocupações, poderemos hipoteticamente afirmar que os campos e organizações científicas são produtores de realidade (produtores dos instrumentos para pensar e agir dentro de uma certa definição do real) cabendo, em consequência, aos profissionais-técnicos (como prático do uso do conhecimento fora dos campos universitário e científicos) saber lidar com ela sempre que se reconhece, socialmente, existirem problemas que requerem a atenção e conhecimento de especialistas a fim de: saber diagnosticar e interpretar os problemas e saber mobilizar conhecimento no curso da acção, capaz de guiar o sentido prático profissional em contexto de interacção social. Assim, em termos de uma definição geral, diríamos que:

Os **profissionais-técnicos** recontextualizam o conhecimento abstracto nos cursos da acção quotidiana (saber-fazer técnico) para saber lidar com problemas, ...

A1. permitindo a reflexão social (o porquê), através da actividade de planeamento, caracterização e diagnóstico e

A2. a avaliação e inovação social (para quê) através da actividade de assessoria e consultoria, de intervenção social, terapia e de enquadramento e controlo organizacional.

Os **profissionais-técnicos** desenvolvem um sentido prático da actividade que:

B1. é capaz, por um lado, de perceber e conjecturar sobre a singularidade dos problemas gerais na complexidade das situações e dos casos

B2. [permitindo explicitações/negociações do sentido da linguagem em contexto (o quê?: denominações, segundo Charlot), segmentações da acção e dos relacionamentos na acção/formalizações de rotinas (o como?: regulações, segundo Charlot) e de distanciamentos/objectivações das normas de conduta (o quem?: implicações identitária, segundo Charlot)] e

C1. que é capaz, por outro lado, de consencionalizar (consciência prática) as aprendizagens prático-orais ocorridas na interacção social,

C2. através de descrições, comparações e transferências de experiências (de linguagens, de acções e normas) entre diferentes contextos de acção.

De um modo mais pormenorizado, diríamos que os profissionais-técnicos parecem operar sobre diferentes modalidades de problemas, de acordo com o entendimento que existe socialmente sobre os processos de regulação social. Assim, poderemos falar em três tipos de problemas profissionais: (1) os problemas de funcionamento institucional- que são de cariz técnico instrumental e que basicamente visam atenuar, compensar ou manter, num nível tolerável, os processos sociais de exclusão; (2) os problemas de inovação- que são de cariz técnico-político e que visam modificar controladamente o real através de transformações organizacionais e ou tecnológicas, minimizando os riscos e os efeitos perversos ao reconfigurem problemas; (3) os problemas de interesses- que são de cariz técnico-ideológico e que basicamente visam saber lidar com conflitos, promovendo-se a mediação, a negociação ou a promoção (de parte!) dos interesses em presença.

Em qualquer caso, os contornos e a definição de um problema profissional não é equivalente a um problema social (tal como institucionalmente ou oficialmente está definido), sob pena de não existir ou não ser reconhecida autonomia-competência profissional própria.

#### 4.1.3. Profissionalismo e organizações

Retomando a nossa linha de raciocínio inicial, ligada ao profissionalismo clássico, podemos dizer que a oferta de profissionalismo determina a sua procura e que, em consequência, os papéis sociais que os profissionais são chamados a desempenhar são fortemente determinados por uma relação social de confiança-fé com os clientes e de cumplicidade e legitimação com a área decisional das organizações, facto que limita em muito o modo como cada indivíduo interpreta o seu papel institucional. Como mostrou o funcionalismo, este efeito integrador é tanto mais evidente quanto o associativismo profissional for actuante na produção e divulgação de uma ideologia profissional que seja transversal aos vários campos sociais em que o mesmo grupo profissional actua.

Duas questões se colocam quando passamos para a análise dos grupos profissionais menos dependentes do aparelho científico-académico e mais ligados ao profissionalismo assalariado

(“profissões intelectuais artesanais”; por exemplo: enfermeiros, educadores, técnicos de serviço social, etc): (1) poder haver uma procura de profissionalismo (uma profissionalidade/competência), fruto do lugar central que os sistemas de conhecimento abstracto ocupam na nossa sociedade, sem que esteja associada a uma oferta de profissionalismo previamente formatada<sup>1</sup>.; (2) um elevado nível de qualificação não está necessariamente associado a um maior nível de autonomia/competência técnica na estrutura organizacional. Neste último caso, como vimos no capítulo 2<sup>2</sup> do livro, não se gera necessariamente capacidade crítica face à área decisional (podendo o trabalho técnico ser objecto de instrumentalização política), nem se tem necessariamente poder de decisão amplo sobre os recursos que podem ser afectados ao lugar ocupacional.

No quadro do trabalho assalariado em organizações, o profissionalismo mais institucionalizado confunde-se muitas vezes com a decisão política quando a hierarquia é exclusivamente técnica. Quando a hierarquia organizacional não é técnica, o trabalho profissional-técnico é subordinado e logo a possibilidade de existir e desenvolver-se autonomia e competência profissional passa a depender da:

- autonomia sobre a organização do trabalho- uso de regras para diagnosticar problemas profissionais e manipular dispositivos-instrumentos próprios e para avaliar os resultados do seu próprio trabalho, também segundo critérios próprios;
- autonomia sobre o processo de trabalho- possibilidade de mobilizar os recursos disponíveis, numa intensidade e num ritmo próprios, e improvisar em contexto para intervir sobre os problemas conhecidos;
- autonomia crítica face a resultados institucionais- distancia crítica face à área decisional a que está subordinado, permitindo expressar a necessidade de novas regras e novas definições institucionais para os problemas sociais.

---

<sup>1</sup> Neste caso, não existe uma associação estreita entre título, emprego e trabalho. Lugar ocupado geralmente, como designámos, pelas profissões intelectuais artesanais ou por novas modalidades de carreira nas profissões mais institucionalizadas, facto que pode introduzir uma competição acrescida inter-títulos profissionais no desempenho das mesmas ocupações.

<sup>2</sup> Especialmente, no caso dos engenheiros ligados ao sector primário em que funções de chefia e enquadramento organizacional estão associados a um estatuto social não equivalente, dado não estarmos perante hierarquias técnicas formais.

Foram estes três aspectos que analisámos no estudo 7, e em parte no estudo 6, e que surgem sintetizados nos capítulos 2 e 8 do livro. Assim, diríamos que num contexto de procura de profissionalismo não determinado pela oferta (profissionalismo artesanal), existirá sempre uma subordinação técnica a uma hierarquia de comando, que só será geradora de desqualificação na condição das três dimensões da autonomias profissional não ocorrerem: (1) o processo de trabalho estar de tal modo racionalizado que o diagnóstico técnico de problemas está estandardizado (sem inovação e imprevisibilidade contextual, isto é, profissionalismo com escassa reflexividade); (2) a autonomia de trabalho está de tal forma dependente da hierarquia que os recursos necessários à intervenção não se encontram disponíveis, a todo o momento, ao alcance da acção do técnico; facto que pode ter implicações quanto à possibilidade de poder haver capacidade crítica face à área decisional. Nestes casos, poderemos dizer que o trabalho é objecto de um processo de racionalização técnico-burocrática Mas, o inverso não é automático. Assim, quando o trabalho profissional-técnico não está centralmente racionalizado não poderemos imediatamente falar de proletatização, apesar de podermos estar em presença de profissões técnicas artesanais e, portanto, de um grau de autonomia profissional que não é pleno, tal como se descreve no Quadro III.

O Quadro III dá conta da variabilidade do poder profissional dentro das organizações, correspondendo os casos 1, 2, 3 e 4 à continuação sob novas configurações do profissionalismo clássico (com a nova designação de perito ou quadro) e os casos 5 e 6 ao profissionalismo técnico-artesanal com menor legitimidade científico-simbólica.

A variabilidade dos casos evidencia a separação entre o conceito de qualificação e de competência, pois o título deixa de ter uma associação directa com a autonomia em contexto de trabalho (como dissemos, deixa de estar associado à função laboral e ao estatuto do emprego). Em consequência, de acordo com Claude Dubar, o conceito de qualificação centra-se nas dimensões dos jogos sociais em torno do mercado de títulos e da capacidade/poder para através desses jogos participar na decisão política (colunas 1 e 4), enquanto que a competência situa-se mais ao nível situacional e processual-organizacional do modo como se trabalha (colunas 2 e 3).

*Quadro III- Variação do poder profissional*

	Mercado Profissional (1)	Autonomia sobre o processo de trabalho (2)	Autonomia sobre a organização do trabalho (3)	Autonomia crítica face à decisão (4)	<b>Figuras sociais de Profissionalismo</b>
Profissões mais instituídas	Oferta determina procura de profissionalismo	Total	Total	Sim	Caso 1: Profissional-decisor
Profissões mais instituídas	Oferta determina procura de profissionalismo	Total	Parcial/Não	Sim	Caso 2: Perito crítico Assessor
Profissões mais instituídas	Oferta determina procura de profissionalismo	Parcial/Total	Parcial	Não	Caso 3: Perito ideólogo Profissional-Quadro Superior
Profissões mais instituídas	Oferta determina procura de profissionalismo	Parcial	Não	Não	Caso 4: Profissional-Quadro intermédio (processo de desprofissionalização?)
Profissões menos instituídas	Procura determina oferta de profissionalismo	Parcial	Parcial	Sim	Caso 5: Profissional-técnico crítico (não perito, técnico artesão)
Profissões menos instituídas	Procura determina oferta de profissionalismo	Parcial	Parcial	Não	Caso 6: Profissional-técnico (não perito) Tecnólogo
Profissões menos instituídas	Procura determina oferta de profissionalismo	Não	Não	Não	Caso 7: Técnico desprofissionalizado (proletarização?)

A figura do profissional-decisor (caso 1, do Quadro III) é uma actividade principalmente política e não tanto técnica. Daí ser, uma figura que faz pouco sentido para a análise de um trabalho profissional-técnico assalariado em organizações. Pelo contrário, a figura do perito crítico (caso 2 do Quadro III) será aquela que descreve o trabalho profissional-técnico como tendo uma maior qualificação e competência profissional e que por isso se revela como a mais apta a dar conta do profissionalismo clássico na análise do trabalho assalariado. As figuras sociais de Profissionais-Quadros (casos 3 e 4 do Quadro III) tenderão, comparativamente, a perder qualificação (autonomia crítica menor) mas a preservar a competência (autonomia de processo e organização). As figuras sociais de profissionais-técnicos não peritos (casos 5 e 6) tenderão a aumentar o desequilíbrio entre a competência e a qualificação. Por fim, encontramos as figuras de profissionais-técnicos com menor estatuto social (caso 7) estarão próximas das situações de proletarização do trabalho intelectual.

#### 4.1.4. As relações sociais de conhecimento (RSC)

Como deixa entender o comentário crítico contido no livro por nós editado, admitimos que a operacionalização dos conceitos de qualificação e competência, aqui referidos, possam deixar algumas interrogações teóricas face à tradição de pensamento em sociologia do trabalho. No entanto, pensamos que qualquer arrumação/classificação alternativa que se queira considerar terá sempre que partir de quatro elementos empíricos base, dos quais depende a profissionalidade: o título profissional, o processo de trabalho, a organização de trabalho e a distância crítica face ao comando organizacional. Pensamos, ainda, que a exploração e desenvolvimento destas hipóteses, e outras neste âmbito, justificam conhecimentos científicos mais específicas em ciências do trabalho e das organizações que não estão contidas na nossa equipa de projecto.

*Quadro IV- Organização social e mercado de conhecimento aplicado ao profissionalismo*

	Organização social do conhecimento disponível		
<b>Sistemas institucionais de educação</b>	Mente racional/positiva (Conhecimento adquirido)	Processos sociais que constroem...	Mente cultural (Conhecimento usado)
Autoridade para oferecer conhecimento no mercado	<b>I</b>  <b>Informação ...</b> (adquirida e disponibilizada por quem tem poder para oferecer conhecimento abstracto)	<b>II</b>  <b>Discurso</b>	<b>III</b>  <b>Legitimidade...</b> (capital simbólico)
Processos sociais que constroem...	<b>VIII</b>  <b>Competência</b> (recontextualização do conhecimento abstracto)		<b>IV</b>  <b>Qualificação</b> (reflexividade institucional; jogos sociais de valorização social e simbólica de experiências diferenciadas de trabalho)
Autonomia para procurar conhecimento no mercado	<b>VII</b>  <b>Experiência</b> (sentido contextual do conhecimento; improvisado para além do papel institucional legítimo)	<b>VI</b>  <b>Saber</b>	<b>V</b>  <b>Aprendizagem</b> acumulada e partilhada em contexto (comunidades de prática, sentido prático explicitável)

Daí o interesse de haver, no âmbito de uma futura rede sobre grupos profissionais, quem se dedique mais a esta temática e possa desempenhar e desenvolver uma investigação complementar à nossa. No entanto, a possibilidade de complementaridade tem que pressupôr a “afinação” de

uma linguagem comum que permita tratar estes conceitos num quadro teórico mais global que inclua as relações com os sistemas de formação e com a organização social do conhecimento. É isso que apresentamos de seguida, através do Quadro IV, retomando de uma forma mais desenvolvida um outro quadro já apresentado em documentos de trabalho *aspti*, discutido nesse seminário.

Como se pode verificar no quadro IV, os conceitos de qualificação e competência são retomados no âmbito das relações sociais de conhecimento, o primeiro para reafirmar a noção de jogo social sobre o valor do conhecimento e o segundo para melhor entender a base e a relação entre situação/contexto e o uso de conhecimento. Mais especificamente, o conceito de competência ganha uma amplitude que permite não o confundir com a noção anglo-saxónica de “skill” (*performance* ou desempenho), estritamente comportamentalista, e que geralmente é criticado por encapotar formas de poder organizacional neo-taylorista.

Vejam os com mais pormenor 4 conceitos centrais, relativos à dinâmica/processo que estrutura *relações sociais de conhecimento* (RSC):

- **Competência:** corresponde à explicitação da organização do conhecimento adquirido e experienciado (meta-cognição e competências transversais). No sentido descendente será uma operação cognitiva, estritamente individual sobre o conhecimento, que permitirá seleccionar, accionar e mobilizar a informação considerada relevante para agir em contexto face a problemas definidos pelo aprendiz. No sentido ascendente corresponderá a uma operação sócio-cognitiva, implícita, que mostrará o quanto a informação adquirida terá que ser complementada com improvisos e contribuições pessoais e implicadas (experiências) no contexto (sentido contextual do conhecimento).
- **Saber:** operação sócio-cognitiva que permite explicitar sentidos do saber entre contextos (da direita para a esquerda) para descobrir o que existe enquanto conhecimento prático comum aprendido, passível de ser comparado e transferido (epistemologia prática), ou o que existe de específico a um contexto (da esquerda para a direita) que o torna singular e obriga a actualizar experiências colectivas (reflexividade interactiva).
- **Discurso:** selecção, organização e transmissão da informação adquirida em discurso oficial (da esquerda para a direita) ou actualização/reinterpretação, na forma de discurso não oficial, do sistema institucional de papéis sociais (com desigualdade de posições e capitais/informação), através da manipulação simbólica dos enquadramentos sociais (da direita para a esquerda).

- **Qualificação:** operação social sobre o conhecimento que permite legitimar, interpretar e negociar um sistemas de papeis e estatutos sociais (reflexividade institucional), fazendo reconhecer em contexto de interação, de modo desigual, alguns actores sociais como mais qualificados que outros (no sentido ascendente) ou um domínio/posição prático e uma participação dos/nos conflitos de legitimidade dentro de um campo social (no sentido descendente).

Dizemos que estes conceitos dão conta da dinâmica das RSC porque competências, saberes, discursos e qualificações só existem no processo de partilhar, colectivar e formalizar, isto é, na dependência dos actores e dos processos de interação social. Pelo contrário, informação, legitimidade, experiência e aprendizagem, são estruturas pré-reflexivas ou formas institucionalizadas (mesmo que grupais ou individuais) de conhecer que permitem dar conta de regularidades sociais e simbólicas.

## **4.2. Poder e Cultura Profissional**

### 4.2.1. Processos identitários

Houve ao longo de todo o tempo de duração deste projecto uma grande ambiguidade sobre a conceptualização dos processos identitários. Houve a preocupação central de permanecer fiel a uma concepção etnográfica de identidade, evitando desenvolvimentos demasiado centrados nas abordagens biográfico/narrativas que nos remetessem para uma concepção demasiado individualizada do social. Assim, sem o sabermos (facto que é assinalado no comentário crítico contido no livro) estivemos todo o tempo a tentar especificar o conceito de Dubar — exposto em *La crise des identités*, mas pouco trabalhado por este autor— de *forma identitária reflexiva*, distinta das formas narrativa, estatutária e comunitária.

Face a esta falta de clareza produziram-se na prática da investigação do projecto duas soluções para o problema: (1) a opção do estudo 2, em que os processos identitários profissionais caminham de perto com a cultura organizacional, dado os profissionais-técnicos serem os seus principais protagonistas; (2) a opção dos estudos 5, 6 e 7 (e capítulo 2 e 8 do livro), em que se procura aferir até que ponto os processos identitários coexistem ou “descolam” (em alternativa) dos sistemas de papeis/estatutos instituídos nas organizações ou das trajetórias profissionais em rede.

Na opção do estudo 2 a conceptualização vai no sentido de considerar que os processos identitários desenvolvem-se tanto mais quanto o trabalho profissional-técnico se confundir com o trabalho político-gestionário: o profissional que é técnico e decisor, pois a identidade profissional decorre directamente da organização que está em construção, não havendo, tendencialmente, autonomia técnica, a analisar, exterior à decisão política. Na opção do estudo 5 e 6 os processos identitários técnicos destacam-se dos políticos quando os Profissionais-Quadros manifestam capacidade crítica e maior insatisfação com recursos e resultados (situação também equivalente à dos peritos críticos) e quando os profissionais não peritos têm parcialmente autonomia e competência próprias (situação também equivalente à dos profissionais-artesãos).

Em geral, a ideia que defendemos no capítulo 2 do livro é a de só existem condições para desenvolver culturas profissionais quando — como ocorre nos casos 2, 5 e 6 do Quadro III — a competência profissionais não é anulada ou justaposta à qualificação que decorre do papel institucional ocupado. Nos restantes casos de profissionalismo, assinalados no Quadro III, estaremos sempre perante formas de identificação profissional que ao serem reguladas dependem mais das relações hierárquicas e organizacionais e não de relações em rede ou da interacção social. O estudo 8 (e capítulo 3 do livro) é um bom exemplo de como existem grupos profissionais artesanais (descritos geralmente como inseridos nos casos 6 do Quadro III) que desenvolvem uma cultura profissional, no quadro de relações em rede e de interacção, mediadas por sistemas de formação, que podem evoluir (passa para caso 5 do Quadro II) e passar a participar nos conflitos de legitimidade política (podendo depois desenvolver-se para os casos 2 ou 3, conforme o meios políticos e simbólicos que se possam vir a manipular).

Mas a abordagem contemplada no capítulo 2 do livro foi objecto de crítica na nossa equipa, dado remeter o conceito de cultura profissional apenas para alguns contextos sociais mais particulares como se se tratasse de uma idealização da profissionalidade (um ideal-tipo). Inversamente, esta idealização foi referida como positiva pelo comentário ao livro desenvolvido no VIII seminário ASPTI<sup>3</sup>, entendendo-se ela continha um enunciado de finalidades para a acção social que contrariavam uma visão neutralista da ciência. Se quisermos caminhar em sentido contrário ao da

---

<sup>3</sup> Referimo-nos em particular à intervenção de Amélia Lopes (FPCE-UP).

idealização deste conceito teremos/poderemos rever o texto do livro no último parágrafo da página 49 e no primeiro parágrafo da página 50, e passar a escrever:

“Com base nestas considerações, poderemos falar em quatro tipos de modalidades de cultura profissional:

- a primeira supõe um profissionalismo clássico, determinando por sistemas de regras sociais, no qual a cultura profissional usa o conhecimento num formato pós-tradicional (FPT) e que, para simplificar, designaremos apenas como *identificação profissional forte*;
- a modalidade inversa, supõe um profissionalismo reflexivo, não determinando por sistemas de regras sociais, no qual a cultura profissional usa o conhecimento num formato moderno-reflexivo (FMR) e que, para simplificar, designaremos apenas como *cultura profissional emergente*;
- em terceiro, a modalidade de *identificação profissional intermédia*, que cobre as situações compósitas e contraditórias determinadas por sistemas de regras sociais, isto é, determinada por um sistema de papéis e estatutos sociais não coerente com um *habitus* de origem social, na qual a cultura profissional usa o conhecimento num formato moderno e instrumental (FMI), mas não reflexivo, levando à desqualificação do trabalho profissional e ao individualismo burocrático e/ou discursivo, em grande parte influenciado por processos de racionalização técnica-burocrática do trabalho associados a processos de mobilidade social ascendente (das classes populares de origem para as classes médias de posição);
- por último, a modalidade de *cultura profissional periférica*, que cobre as situações sociais em parte indeterminadas, porque ambíguas e dúplices, as quais são determinadas por uma grande informalidade nas relações organizacionais hierárquicas (determinação negativa da acção por um sistema de papéis e estatutos desadaptado) e por *habitus* muito heterogêneos em interacção (resultantes de processos de mobilidade muito diversos, ascendentes e descendentes e inter e intra-geracionais), na qual a cultura profissional usa o conhecimento num formato comunitário e tradicional (FCT), levando à desqualificação do trabalho profissional, em grande parte influenciado por um localismo profissional (de resistência, pragmático e taticista) que desenvolve uma crítica descontextualizada e retórica ao sistema de regras sociais, baseado na busca um igualitarismo institucional entre pares, a fim de inibir a grande heterogeneidade de *habitus* coexistentes.”

Nesta outra formulação, o conceito de cultura profissional passa a ter relações estreitas com as diferentes *formas de uso da cultura* (conceito desenvolvido nos trabalhos de Telmo Caria sobre *Cultura Profissional dos Professores e Uso do conhecimento*) e que em parte é retomado no capítulo 6 do livro sobre os Médicos Veterinários, a saber (ver mais à frente também o Quadro V):

- a forma moderna reflexiva (FMR) corresponde à plena e completa articulação entre o cultural e o racional que designámos como racionalização da cultura;

- a forma moderna instrumental (FMI) corresponde à escolarização da cultura, no qual o cultural e o racional coexistem em paralelo sem nunca se encontrarem;
- a forma pós-tradicional (FPT) corresponde à dogmatização da cultura, no qual o cultural é cristalizado numa tradição ortodoxa;
- a forma comunitária-tradicional (FCT) corresponde aquilo que designámos como domesticação da cultura.”, na qual o cultural se divorcia da racional para permanecer sempre em estado pré-reflexivo e prático-oral.

A principal crítica externa que nos tem sido formulada, quanto à conceptualização da cultura profissional, relaciona-se com o facto de não termos introduzido um pensamento sobre as questões do género. Como resposta, importará reter o seguinte:

- a temática do género nunca foi objectivo deste projecto;
- temos alguns dados empíricos que permitem alguma análise sobre a temática, mas estes carecem de uma problemática que seja capaz de cruzar conhecimento e cultura com a problematização sociológica e antropológica do género.

Deste ponto de vista, dependemos de outras equipas de investigação que queiram investir nesta área, pois entendemos que a simples descrição sociográfica de efeitos diferenciados por referência aos sexos pode facilmente contribuir para alimentar estereótipos sociais, em lugar de complexificar a reflexão sobre o género e o conhecimento.

#### 4.2.2. Um debate teórico em aberto

Julgamos que a principal limitação no nosso debate sobre os processos identitários resulta do facto de eles remeterem para uma discussão teórico-abstracta sobre a transformação dos processos de socialização e sobre as relações entre agência e estrutura na modernidade reflexiva (Touraine, Giddens e Lash) que, por estarem demasiado distantes da discussão tradicional sobre o profissionalismo, não tem sido suficientemente considerada. Assim, penso que há um debate entre nós que está por fazer (está em aberto) sobre as contribuições (complementaridade, contradições e oposições) de Margaret Archer, Claude Dubar, François Dubet e Bernard Lahire para esta temática. Debate que julgo dever ser equacionado (tal como esbocei num artigo que publiquei em 2004 na revista brasileira *Educação & Realidade*) na relação com o lugar estrutural ocupado pelos grupos profissional que estudamos e com uma maior especificação das condições

e consequências sociais da semi-periferia em Portugal, no plano simbólico (Boaventura Santos e José Gil). Trata-se de um debate que provavelmente está longe das nossas competências/capacidades científicas e que tarda em fazer-se em Portugal, dado o nosso subdesenvolvimento científico em Ciências Sociais.

Na falta de suficiente reflexão teórica-empírica sobre os tópicos enunciados, poderemos dizer, como conclusão provisória, que o conceito de cultura profissional tem sido, principalmente, usado por nós, como um mediador de sentido, destinado a conseguir traduzir as lógicas de investigação ligadas às ciências do trabalho e ao profissionalismo nas lógicas da investigação ligada à ao conhecimento/ciência e à educação (ao uso do conhecimento) e vice-versa.

#### 4.2.3. A conceptualização de *Cultura Profissional*

No âmbito mais específico das actividades que estão ao nosso alcance para aprofundar o conceito de cultura profissional será possível, por um lado, desenvolver estudos que dêem melhor conta das modalidades de funcionamento das redes de interacção nas trajectórias e carreiras dos profissionais, designadamente daquelas que dependem dos processos de educação formal e não formal dos profissionais. Por outro lado, será possível aprofundar teoricamente o conceito, tornando mais clara a relação que tem com as modalidades de reflexividade (interactiva e institucional) e como estas se podem tornar determinantes para explicar as formas identitárias relacionais reflexivos (e não biográficas). As contribuições, ainda em aberto, do estudo 1<sup>4</sup>, relativas aos teóricos das “comunidades de práticas” (Lave e Wenger), podem vir a revelar-se bastante interessantes para esta finalidade.

A relação entre cultura profissional e reflexividade deverá ser desenvolvida dentro do princípio de que a prática de uma qualquer profissão experiente não pode ser concebida como um processo de objectivação, porque toda a objectivação (tanto a positivista como a qualitativo/etnográfica) constrói-se num processo de exteriorização que dissocia análise de acção: (1) o positivismo faz esta dissociação contra a subjectividade do prático/investigador que analisa, concebendo-a como um obstáculo epistemológico ao desenvolvimento teórico; (2) as abordagens qualitativas fazem

---

<sup>4</sup> O estudo 1 dará origem a uma tese de doutoramento que ainda não está concluída.

esta dissociação “relativizando e auto-censurando” a subjectividade do prático/investigador que analisa, concebendo-a como subordinada à preocupação de traduzir a racionalidade do “outro” para o discurso académico. Neste âmbito, faz todo o sentido continuar a ver a relação entre cultura e reflexividade como um processo de racionalização da cultura, isto é, de formalização, antecipação e generalização de saberes em contexto de interacção. No entanto, podemos admitir que na racionalização por generalização existem elementos de objectivação da prática (referidos no estudo 8), embora não convenha tomar uma parte do processo como se fosse o todo.

Temos concebido a racionalização da cultura como uma actividade predominantemente sócio-cognitiva (reflexividade social), tomando por referência tanto as contribuições dos sociólogos Patrick Pharo e Louis Quere como as da psicologia cultural e cognitiva. Ambos consideram que os processos de desenvolvimento e aprendizagem e de construção da acção social desenvolvem-se sempre em interacção, podendo produzir formalizações por comparação entre contextos e generalizações por explicitação do sentido do implícito com o auxílio de conhecimento abstracto. Os segundos são críticos de uma visão geral e abstracta da competência cognitiva individual (cognitivismo), pois consideram que qualquer indivíduo, por muito competente que mostre ser em diversas actividades, num contexto que reconheça como novo será sempre um iniciante-aprendiz, que terá que ser guiado por outros mais experientes (eventualmente menos competentes que ele, noutras actividades). Os primeiros consideram que toda a interacção social constrói um sentido prático próprio, que não pode ser antecipado pela consciência dos indivíduos envolvidos.

A colaboração com psicólogos cognitivos e culturais seria vantajosa para melhor poder explorar as contribuições teóricas desta disciplina para as temáticas da aprendizagem e da competência.

### **4.3. Profissionalismo e sistemas de educação formal**

#### 4.3.1. Discursos sociais pouco pertinentes

Se consideramos que o conhecimento profissional não está na estrita dependência do conhecimento abstracto, então importa ter claro o modo como nos posicionamos relativamente à contribuição que os sistemas de educação formal podem dar para o profissionalismo. Esta

clarificação justifica-se para melhor relativizar o nosso etnocentrismo de formadores. Neste âmbito, vamos apenas circunscrevermo-nos aos sistemas de educação superior.

O discurso social sobre os sistemas de educação formal superior oscilam em duas vertentes. Por um lado, critica-se o formalismo, o academicismo e a falta de especificidade contextual daquilo que se ensina; por outro lado, critica-se as limitações de uma formação excessivamente técnica e instrumental, por esta ser pouco adequada a dar conta da pluralidade e complexidade das situações reais. No quadro de ambos os discursos fica a reivindicação do sistema de educação formal superior poder ser mais aplicado e poder, ao mesmo tempo, ser mais próximo da experiência dos contextos de trabalho real.

Julgamos que esta reivindicação é de uma enorme arrogância universitária, para além de ser em grande parte irrealizável. Senão vejamos. O conhecimento que é manipulado e organizado no sistema de educação formal superior, como mostrou Basil Bernstein, desenvolve-se através de um discurso pedagógico que decorre de processos de reprodução e recontextualização, que estão dependentes das relações sociais hegemónicas de produção de conhecimento científico. Assim, diríamos que o ensino e a aprendizagem estão dependentes de um formato de conhecimento que decorre de uma prática: a prática científica. Ora a prática científica hegemónica não é equivalente a uma prática profissional competente, pois a primeira organiza-se através de processos de exteriorização do conhecimento e para além (muitas vezes contra) a subjectividade espontânea dos actores sociais; enquanto que a segunda organiza-se na acção com base nessa mesma subjectividade. Sendo assim, há uma grande diferença entre estas duas epistemologias: (a) a prática científica dá prioridade à explicação e ao pensamento analítico que procura entender para além do imediato; (b) a prática profissional dá prioridade à acção no imediato e à avaliação dos resultados que se vão obtendo. Uma não se traduz automaticamente na outra: a prática da produção do conhecimento científico não é equivalente à prática da produção do conhecimento profissional.

A consequência desta afirmação é a de que: (a) toda a aplicação do conhecimento científico, no quadro de sistemas de educação formal, supõe modelos técnico-instrumentais de pensamento e acção; (b) toda a reflexão sobre o saber profissional em contexto fica aquém do conhecimento

ensinado/retido derivado dos sistemas de educação formal (Shon, Beillerot, Perrenoud, Minstberg, Barbier).

Em síntese, o discurso social crítico sobre a educação formal supõe a possibilidade de se realizar uma tradução directa da teoria na prática e vice-versa, como se a prática dos profissionais ocorresse dentro do campo científico. Acrescentaremos que falar em teoria ou em saberes teóricos numa prática profissional que se desenvolve fora dos campos científicos supõe confundir os desejos com a realidade, podendo também querer dizer que se pressupõe a possibilidade, errónea, de equivalência entre teoria científica e prática profissional.

Em conclusão, o problema da educação formal não é ser muito teórica, pouco aplicada ou pouco experiencial, como fazem crer os discursos sociais críticos sobre os sistemas de formação. O problema da educação formal decorre da sua epistemologia: um formato de conhecimento que, sendo teórico-explicativo, apenas pode traduzir a prática que lhe deu origem, e não a lógica da prática profissional, exterior à ciência. Assim, sendo, não se pode esperar algo do sistema de educação formal que está para além da sua génese social, nem se pode querer que este substitua aquilo que, como refere Schon, sempre foi feito no terreno: a aprendizagem em contexto de trabalho da epistemologia da prática profissional nos vários campos de actividade social exteriores à prática e produção científica.

#### 4.3.2. Os processos e as mediações do ensino

Mas quererá isto dizer que os dois fenómenos estão irremediavelmente separados? Não, não estão, porque o que nos interessa abordar não são as estruturas de organização do conhecimento (epistemologias), mas antes as modalidades de apropriação e uso desse mesmo conhecimento, segundo a lógica dos actores e dos contextos em que podem ser usados. Assim, a separação é apenas uma possibilidade social, uma hipótese sujeita a investigação empírica. Tanto poderemos encontrá-los separados como associados e articulados sob várias formas sociais, desde que contemplemos como objecto de análise a reflexividade dos actores que usam conhecimentos de diversas origens.

O que nos interessa investigar nas culturas e nos saberes dos grupos profissionais são as várias mediações e modalidades que permitem aproximar a teoria científica, tal qual é produzida em textos legítimos (artigos em revistas científicas consagradas, comunicações aceites em reuniões organizadas por autores científicos consagrados ou sites na internet com textos e debates apenas acessíveis a especialistas), da prática profissional e vice-versa. Como dissemos, uma parte destas mediações estão determinadas por um estrutura hierárquica de conhecimento que mobiliza e transforma a teoria científica em modelos instrumentais de pensamento e acção (passíveis de serem aplicados em condições ambientais controladas e dadas) e/ou mobiliza e transforma a teoria científica em discurso pedagógico oficial (capaz de fundamentar e concretizar cursos, planos de estudos e disciplinas de ensino de nível superior). Neste âmbito, a produção científica é difundida e é feita circular na sociedade dentro de um modelo que depende da Universidade e dos centros de investigação básica e fundamental; dependência que justifica dizer que a teoria científica é reproduzida pela sociedade debaixo da autoridade simbólica da Academia. Mas, ainda dentro desta dependência, a teoria, para poder ter aplicação em formação e em tecnologia, necessita ser recontextualizada na actividade de ensino/aprendizagem, pois o sistema científico necessita, para poder difundir-se e fazer circular o seu conhecimento pela sociedade, de ensinar a reproduzir a prática do conhecimento científico e isso só é possível fazer se se estiver atento aos contextos de interacção em que a teoria é ensinada. A este processo relativamente autónomo, ainda que dependente da estrutura de poder científico e do conseqüente discurso pedagógico oficial, Basil Bernstein chamou de recontextualização pedagógica.

Os processos de recontextualização (pedagógica ou tecnológica) do conhecimento científico implicam dar conta de uma dupla reprodução e transformação do conhecimento: (a) da teoria científica para o discurso oficial; (b) do discurso oficial para a interacção de ensino-aprendizagem. Nesta lógica de organização e raciocínio o conhecimento utilizado em contexto de interacção ganha progressiva autonomia face à teoria, transformando a própria teoria ao ponto de podermos conceptualizar que aquilo que é usado no ensino e consegue ser retido/adquirido pelos aprendizes, como conteúdo de ensino/aprendizagem, já poderá ter uma outra configuração, porque destina-se, potencialmente, a uma prática que tem uma epistemologia diversa da prática

científica. Não pode por isso falar-se em teoria e em saberes teóricos quando estamos situados na lógica do actor que aprende para exercer uma prática profissional não científica.

É o resultado desta outra configuração do conhecimento, organizada nos sistemas de educação formal, que temos designado de *sistemas de conhecimento abstracto*.

A autonomia deste processo de recontextualização no quadro do sistema de educação formal superior está em grande parte limitado pelo facto dos aprendizes, na formação inicial de licenciatura, não terem experiência dos contextos de trabalho de aplicação do conhecimento, estando por isso na dependência das simulações, descrições ou contactos directos que formalmente possam ser concebidos ou proporcionados pela instituição formadora para dar conta do real profissional. O facto do corpo docente de um dado curso ter experiência profissional exterior ao ensino superior pode ser uma importante ajuda de forma a que o aprendiz possa ultrapassar a inexperiência profissional e assim antecipar algumas das tarefas de recontextualização profissional do conhecimento abstracto. Outro factor que pode dar uma configuração diversa aos processos de ensino/aprendizagem decorre do facto de nem todas as profissões terem um sistema de conhecimento abstracto directamente ligado à prática profissional. A medicina, a gestão e a arquitectura são exemplos (cada uma a seu modo) de profissões instituídas que resultaram em parte da academização de algum saber profissional e no qual parte do seu desempenho profissional resulta da aplicação de modelos tecnológicos de pensamento e acção. Portanto, profissões associadas a áreas de conhecimento científico, facto que não ocorre com todas as profissões em trabalho intelectual e com educação superior. Sobre esta temática o estudo 4 e o capítulo 6 do livro são bastante elucidativos.

Neste contexto inúmeros autores têm chamado à atenção para o facto do conhecimento profissional ter uma componente artística (estética e expressiva), dado supostamente corresponder a uma racionalidade que não é cognitivo-instrumental. Que não é ou não é só cognitivo-instrumental?

Para nós esta pergunta é apenas um ponto de partida na nossa análise, pois julgamos que o essencial é compreender e descrever este saber-fazer, que portanto está contido na arte do

profissional, e problematizar o modo como ele se articula, ou não, com o conhecimento abstracto.

Como dissemos atrás (secção 3.1.), rejeitamos ficar por uma asserção generalista e metafórica de uma arte profissional para descrever e explicar a complexidade do conhecimento profissional. É dentro desta tomada de posição que o projecto *REPROFOR* foi mais longe, como passaremos a detalhar na secção a seguir.

#### **4.4. Problemas, usos da cultura e saberes profissionais**

##### 4.4.1. Especificar o saber fazer profissional

Pensar a prática e a subjectividade profissional em contexto de trabalho implica centrarmos o nosso olhar sobre o *saber-fazer técnico*, entendendo-se técnica como o efeito procedimental/rotina e categorial (linguagem contextual) dos processos de recontextualização profissional do conhecimento abstracto. Deste ponto de vista, *o saber profissional-técnico* não é somente uma prática, porque não é uma disposição (não é uma competência incorporada, como é referido por Perrenoud e Lahire), ainda que só actuante num plano contextual. É por isso que em muitas circunstâncias temos evitado usar o conceito de prática profissional, em benefício do conceito de acção profissional, dependente de uma concepção de profissionalismo na interacção social. A definição que demos, no ponto 4.1.2., sobre o sentido prático do profissional-técnico vai neste sentido.

Assim, importa ter presente que a concepção de prática profissional que temos utilizado está ancorada no conceito de Giddens de *dualidade da estrutura*, pois sempre equacionamos as situações profissionais e os problemas a elas associados como podendo ter um duplo sentido: um constrangimento e uma oportunidade. É claro que não pressupomos que tenha que ser sempre assim: existe uma desigualdade de poder que faz com que os actores sociais possam ser mais ou menos constrangidos e logo a situação, enquanto oportunidade social, poderá ser mais ou menos potenciada através da reflexividade social. Julgo que os grupos profissionais que estudamos estão particularmente bem situados para serem um dos potenciais protagonistas desta reflexividade social.

Do ponto de vista metodológico, há que ter sempre claro que um problema profissional que é enunciado e descrito pelos próprios como uma impossibilidade de fazer, ou uma idealização da realidade que nunca chega a ocorrer, torna-se um poder de dominação/constrangimento e não um poder para agir diferente. Neste caso, trata-se de uma representação do problema que desqualifica as competências dos profissionais e que por isso promove uma reflexividade e um discurso descontextualizado, portanto sem valor profissional/contextual.

*Quadro V- Formas de uso do conhecimento*

<b>Formas de Uso do Conhecimento</b>	<b>Representação da situação de acção</b>	<b>Representação do problema profissional</b>
<b>Forma 1- Incorporação da Cultura:</b> não são reconhecidas perturbações pertinentes nos cursos da acção	Não há uma representação explicitável da situação	Não há uma representação explicitável do problema
<b>Forma 2- Tradicionalização da Cultura:</b> são reconhecidas perturbações locais nos cursos da acção	É enunciada uma representação da situação que se apoia numa tradição do fazer que é reafirmada como mais pertinente do que outros modos de pensar ou agir.	É enunciada uma representação do problema que legitima a tradição local contra a racionalidade do “outro”
<b>Forma 3- Escolarização da Cultura:</b> são reconhecidas perturbações nos cursos da acção por referência a um modelo externo de pensamento	É enunciada uma representação da situação que dá conta de um desfasamento entre um modelo externo de pensamento e o fazer em contexto.	É enunciada uma representação do problema que põe em evidência a impossibilidade de se saber lidar com a situação criada, por causa do modelo externo (contra a racionalidade central).
<b>Forma 4- “Tecnização” da Cultura:</b> são reconhecidos problemas situacionais na aplicação de um modelo de pensamento ao curso da acção	É enunciada uma representação da situação que refere a inevitabilidade de aplicar o modelo como única opção, limitando os efeitos não desejados.	É enunciada uma representação do problema que refere a necessidade de introduzir constrangimentos sobre o “outro” no curso da acção com o fim de manter o problema em níveis toleráveis.
<b>Forma 5- Pragmatização Crítica da Cultura:</b> são reconhecidos problemas que resultam de da insatisfação com os resultados obtidos	A representação da situação enuncia a existência de um desfasamento entre os resultados obtidos e um modelo (ideal) de pensamento que se julga possível realizar em parte.	É enunciada uma representação do problema que enuncia a necessidade de experimentar outras formas de interacção para avaliar sobre a melhoria dos resultados obtidos.
<b>Forma 6- Racionalização da Cultura:</b> são reconhecidos problemas de adequação do modelo de pensamento ao curso da acção em contexto.	A representação da situação enuncia uma explicação da complexidade do agir, explicitando várias escolhas possíveis pouco compatíveis entre si.	É enunciada uma representação do problema que refere vantagens e desvantagens das escolhas, optando –se por uma delas com base em factores de contexto.

O conceito de *formas de uso do conhecimento*, que utilizávamos no início do projecto, procurava explorar estas questões. Assim, sempre que desejarmos sistematizar as diferentes representações do problema profissional, parece continuar a ser válido usar o mesmo modelo de análise (apresentado no Quadro V). Este retoma, em novos termos, quadros anteriores já discutidos no seminário ASPTI.

Lembremos que este modelo de análise apoiava-se nos conceitos de mente prático-cultural e de mente racional-positiva e nas possibilidades de (des)articulação entre ambas. Na descrição das representações contidas no quadro deve-se entender a noção de “modelo de pensamento” como a expressão social de uma mente racional-positiva. Assim, as formas 1 e 2 enfatizam a mente prático-cultural excluindo a necessidade ou mesmo a existência de uma mente racional-positiva contida na actividade profissional (formas tradicionais de uso do conhecimento (FT)). As formas 3 e 4 operam com as duas mentes mas de uma forma que as coloca em paralelo e de modo desarticulado (num caso para sobrevalorizar a tradição e noutro caso para sobrevalorizar o modelo), pouco útil à actividade profissional (formas pós-tradicionais ou moderna-instrumental de uso do conhecimento (FPT ou FMI)). A forma 5, corresponde aquilo que temos designado como emergência ou transição para a forma 6 de uso do conhecimento, aquela que melhor articula as duas mentes (forma moderna-reflexiva de uso do conhecimento (FMR)).

#### 4.4.2. Uso do conhecimento e profissionalismo

Este modelo pode ter modalidades diferenciadas de aplicação empírica conforme o tipo de profissionalismo a que nos estamos a referir. Assim, para as profissões mais instituídas (profissionalismo clássico liberal), que são servidas por um aparelho de investigação académica ou tecnológica, existe uma constelação de problemas possíveis que estão em grande parte já formatados em sistemas de relações entre problemas e situações (conceitos e factos), isto é, em modelos de pensamento que exprimem a validade de uma mente racional-positiva pré-concebida para a actividade profissional. Esta formatação pressupõe formas pós-tradicional (FPT) ou formas moderno-instrumentais (FMI) de uso do conhecimento que dependem de um real estável e pouco imprevisível. Estes são sistemas de conhecimento abstracto que têm uma relação forte com sistemas de intervenção técnica (servidos em grande parte por tecnologias), não deixando de

implicar riscos e zonas de incerteza quanto aos efeitos obtidos. O modo como uma dada profissão é servida por um sistema de conhecimento abstracto, seu grau de estabilidade e previsibilidade, carece de um melhor tratamento.

Para as profissões menos instituídas (profissionalismo-artesanal) as situações problemáticas não se apresentam na maioria das situações como já formatadas. O problema, ele próprio, tem que ser produzido no contexto de acção, e por isso a realidade onde se actua apresenta-se tendencialmente como mais instável e imprevisível para o profissional. Assim, *o modelo de pensamento que serve a acção profissional artesanal é em grande medida de sinal negativo (o que não se quer, o que não se pretende, o que não é) e não pré-concebido como no profissionalismo mais institucionalizado*. Deste ponto de vista, saber agir face a algo de problemático (e que não se vê como impossível de lidar) depende mais dos saberes experienciais e implícitos, contidos na reflexão interactiva, do que dos sistemas de conhecimento abstracto; depende talvez mais de um bom sistema relacional, interpessoal, do que da aplicação de conceitos ou tecnologias; depende no fundamental de uma mente práctico-cultural que se consegue racionalizar. Depende, ainda, como diriam alguns estetas, da “arte de saber-fazer”. É neste último plano, que os estudos 1, 2 e 8 (e capítulos 4 e 5 do livro) se situam: dar conta dos saberes experienciais implícitos que, na dependência ou na ausência de conhecimento abstracto, permitem desenvolver actividades profissionais.

O conceito de *forma de uso do conhecimento* é como um ferramenta de médio alcance que permite articular as teorias sociais sobre a cultura com a análise empírica dos saberes profissionais. No entanto, quando olhamos para os saberes profissionais em contexto, as situações revelam-se muito mais complexas e heterogéneas e por isso nos trabalhos etnográficos que desenvolvemos acabámos por esboçar um teoria micro-social sobre o uso profissional do conhecimento, que denominámos de *estilos de uso do conhecimento*. É aqui que o projecto *Reprofor* conseguiu ir mais longe e consegue ser mais original, relativamente à bibliografia que conhecemos.

#### **4.5. Prosseguir com a linha de investigação ASPTI**

Para podermos continuar a desenvolvermos esta nossa linha de investigação será preciso clarificar três tópicos que têm sido pressupostos da nossa pesquisa:

- a descrição da actividade profissional apenas como processo de recontextualização do conhecimento abstracto (ou qualquer outro formato equivalente) revela-se pobre e ainda dependente de um modelo hierárquico de educação (um etnocentrismo formativo) e de uma concepção de competência geral e abstracta do indivíduo que implicitamente sobrevaloriza o abstracto e desvaloriza o prático;
- a tipificação dos saberes profissionais não pode ficar dependente das suas origens institucionais ou conteúdos específicos de um sector particular (saberes teóricos, saberes científicos, saberes práticos, saberes técnicos, saberes filosóficos, saberes organizacionais, etc), mas apenas do sentido contextual que lhes é dado pelos actores sociais quando interagem (o uso do conhecimento!);
- necessidade de introduzir mais detalhe na enumeração das modalidades de uso da escrita em contexto de trabalho (listas, tabelas, tópicos descritivos, protocolos e guias, formulários e impressos, actas, regulamentos, textos normativos, textos narrativos, textos reflexivos, etc.) e no recenseamento dos procedimentos/relacionamentos e categorizações/classificações que permitem usar instrumentos/textos externos com apropriação local e que permitem a produção local de conhecimento, ainda que subordinados formalmente a uma orientação geral ou central externa.

Há , assim, que continuar a tentar entender as formas dos saberes profissionais que existem em contexto, sem deixar de considerar os conteúdos específicos de cada profissão. Foi nesta orientação que o estudo 2 se desenvolveu, que se fez uma reinterpretação da etnografia realizada com professores nos anos 90 sobre culturas profissionais e se prevê que o estudo 1 venha a ser concluído: criar um modelo de análise sensível a dimensões contextuais e capaz de ser evidenciado ao nível da consciência prática dos actores. Como dissemos atrás, na secção 4.2.1., esta orientação permitirá dar uma nova configuração empírica ao conceito de cultura profissional.

Como princípio de orientação para este fim, será de interesse retomar a distinção enunciada no estudo 2 e capítulo 4 do livro, entre saber profissional explícito/discursivo (ou competência profissional, para sermos coerentes com o Quadro IV) e saber profissional implícito/tácito. O primeiro está na dependência da recontextualização do conhecimento abstracto, sendo portanto um conhecimento que já ganhou sentido contextual e que se expressa em: saberes que explicam

as ocorrências (sentido interpretativo, porquê?) e os saberes que guiam a antecipação prática do que projectamos obter (sentido estratégico, para quê?). Mais especificamente, no que se refere aos estudos 1 e 3, a existência de práticas de escrita em contexto de trabalho profissional deixam entender um sentido legitimador (o que deve ser?) no uso do conhecimento abstracto que tem como finalidade guiar o pensamento por referência ao que institucionalmente está consagrado (diferente de guiar as opções de acção em contexto, como faz o sentido estratégico).

O segundo, os saberes implícitos/tácitos, são sentidos que estão na dependência da experiência em contexto e da reflexão interactiva entre pares com o “outro”:

- saberes que permitem bons relacionamentos inter-pessoais, permitem o saber-estar na situação pelo desenvolvimento de um sistema de crenças na interacção (sentido normativo ou sentido relacional)<sup>5</sup>;
- saberes que permitem enunciar normas de conduta de bom fazer (percepção do erro prático) e por essa via comparar segmentos da acção em contextos diferentes, identificando rotinas e promovendo transferências inter-contextual de reportórios de acção (sentido procedimental ou sentido prudencial);
- saberes que permitem negociar tipificações do real e por isso especificar significados e categorias de linguagem que podem tornar-se formalizações da oralidade e servir vários contextos de acção (sentido categorial).

Mas esta escalpelização do saber profissional pode revelar-se apenas um exercício formalista se não estiver articulado com os conteúdos específicos do conhecimento associado a cada profissão (sistema de crenças próprio) e se não verificar em que modalidades estes sentidos do saber se podem articular para desenvolver uma profissionalidade competente e experimentada face a problemas e situações dadas (com percepção do erro prático).

É nesta confluência de preocupações que, penso, podemos no futuro desenvolver melhor o conceito de *estilos de uso do conhecimento*. Assim, para desenvolver este conceito penso que continua a ser pertinente colocar as seguintes interrogações de investigação:

---

<sup>5</sup> Estes conceitos, os de sentido relacional ou normativo, e os a seguir designados de sentido procedimental e de sentido prudencial, não têm uma definição consensual na equipa *Reprofor* porque parecem ser “muito sensíveis” às especificidades dos contextos e das metodologias usadas para os construir como objectos de análise.

- Os sentidos implícitos do saber necessitam sempre dos saberes explícitos/ competências para serem objecto de racionalização? Quais os sentidos do implícito que necessitam de sentidos explícitos? De todos ou só de alguns?
- Os saberes explícitos para terem valor profissional e reflexivo precisam sempre de sentidos implícitos do saber ?
- Quais as modalidades de problemas e situações profissionais que permitem tornar explicitável (relatáveis, formalizável, comparável) os sentidos implícitos do saber, evitando estes permanecerem no estado incorporado?
- Que lugar ocupam as várias modalidades de escrita nas relações entre saberes explícitos e implícitos?

Julgamos que só uma investigação etnográfica mais aprofundada, junto de profissionais competentes e experimentados, poderá responder a estas perguntas. É essa a direcção principal que continuo a propor para o futuro do novo seminário ASPTI.

Vila Real, 2005-11-04

O Coordenador Científico do Projecto

Telmo H. Caria