



Universidade do Minho  
Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade

## A VALORIZAÇÃO *TEÓRICA* DO SABER *PRÁTICO* NO JORNALISMO

**Joaquim Fidalgo**  
*jfidalgo@ics.uminho.pt*

*Comunicação apresentada no Congresso “LUSOCOM 2006”,  
subordinado ao tema “Comunicación local: da pesquisa à produção”,  
realizado na Faculdade de Ciências da Comunicação de Santiago de Compostela  
(Galiza – Espanha), em 21 – 22 de Abril de 2006.*

### Resumo

O processo de construção do jornalismo como uma disciplina específica e uma profissão autónoma foi, desde os primórdios, complexo e cheio de ambiguidades. Uma das questões mais discutidas foi sempre a de saber se o *métier* deveria ser obrigatoriamente ensinado em universidades – o que pressupunha reconhecer-lhe um corpo de saberes bem identificado e validado pela comunidade – ou se, pelo contrário, o jornalismo, encarado mais como uma vocação para a qual se “nasce”, deveria ser aprendido apenas na situação concreta de uma redacção, fazendo e vendo fazer, retirando ensinamentos do trabalho concreto dos profissionais no activo. Com este debate, acentuou-se a visão dicotómica entre um “saber teórico”, que só a escola garantiria, e um “saber prático”, que só o trabalho num jornal poderia dar. Ao mesmo tempo, qualquer destas perspectivas desenvolveu um discurso negativo e crítico sobre a outra, provocando algum afastamento entre académicos e

profissionais, quando é certo que uns e outros procuram, a seu modo, contribuir para o mesmo fim: o de que haja cada vez melhores jornalistas, quer na capacidade prática de fazer o que fazem, quer na capacidade teórica de reflectir sobre o que fazem. Nesta comunicação defendo a necessidade de ultrapassarmos esta dicotomia. Mais especificamente, argumento sobre a importância de revalorizarmos a componente prática da aprendizagem do jornalismo, não a tratando apenas como um conjunto de técnicas que reproduzem mecanicamente o que outros já se habituaram a fazer, mas como um “saber de acção” ou um “saber profissional” que comporta, necessariamente, dimensões reflexivas (teóricas, se se quiser) de grande importância. O aprofundamento de uma “epistemologia da prática”, defendida por alguns autores, pode ser um bom contributo para colocar em novos moldes a questão da formação dos jornalistas – e da sua própria identidade.

Palavras-chave: jornalismo, teoria, prática, “saber de acção”, saber profissional

### **The *theoretical* revaluation of *practical* knowledge in journalism**

#### Abstract

The historical process of making journalism a specific area of knowledge and an autonomous profession was, since its very beginnings, complex and ambiguous. One of the most discussed issues has always been to decide whether journalism had to be taught in the university – assuming that it had developed a body of knowledge clearly identified and validated by the community – or, on the contrary, journalism, regarded more as a vocation with which one was born, could only be learned in the real situation of a newsroom, by doing and watching others do, by taking advantage of the older professionals’ experience. This discussion led to a strong dicotomic vision, putting apart a “theoretical knowledge” (allegedly guaranteed only by school) and a “practical knowledge” (which only the actual work in a newsroom could give). At the same time, each of the perspectives developed a negative and critical discourse towards the other, putting apart scholars and professionals, when it seems clear that they both seek, even in specific ways, the same purpose: to make journalists better, both in the practical ability to do what they do and in the theoretical ability to think about what they do. In this paper, I pledge for the need to overcome this dicotomy. More specifically, I argue that it is important for us to re-valuate the practical side of journalism learning, not treating it just as a set of techniques that should be reproduced mechanically in the way others have done before, but as a “knowledge in action” or a “professional knowledge” that brings with it, necessarily, some reflexive dimensions (theoretical dimensions, if we prefer) of great importance. The development of an “epistemology of practice”, claimed by some authors, can be a valuable contribution to put in a new perspective the issue of journalists’ education.

Key words: journalism, theory, practice, “knowledge in action”, professional knowledge

## 1. Introdução

Questão importante no processo de afirmação profissional dos jornalistas foi, desde os primórdios, a reivindicação da existência de um corpo próprio de saber especializado, quer no plano teórico quer ao nível prático, adquirido e aprofundado num esquema de formação de contornos bastante específicos, em que o exercício efectivo da actividade (a “tarimba”) jogaria sempre um papel central. Não admira que assim seja, sabendo-se como se sabe que a existência de um “corpo de conhecimento relativamente esotérico” (MacDonald, 1999: 134) – e conhecimento formal, racional, transmissível num contexto de formação escolar – é habitualmente considerada um critério essencial para o reconhecimento e a legitimação de uma profissão, sendo também encarada como a base científica e o pré-requisito de uma determinada prática profissional.

Como sublinha MacDonald (*ibid.*: 157), as profissões surgiram como formas específicas de organização precisamente quando o conhecimento emergiu como “uma entidade sócio-cultural de direito próprio, independente das instituições sociais estabelecidas”, a que se associou a criação e desenvolvimento de um mercado livre que tornou possível a oferta (e venda) de serviços baseados no conhecimento. Esta inovação característica da modernidade retira o conhecimento dos compartimentos do mundo social e moral a que se encontrava confinado e dissocia-o também do estatuto de nascença ou de fortuna de pequenos grupos privilegiados a quem estava tradicionalmente reservado o seu acesso, num processo que se inicia com a Renascença, prossegue com a Reforma e com o Iluminismo, e se mostra genericamente consolidado nos alvares do século XIX. Então, as profissões começam a emergir e a afirmar-se como formas específicas, novas, de divisão e organização do trabalho especializado:

As profissões são ocupações baseadas no conhecimento [*knowledge-based*] e, portanto, a natureza do seu saber, a avaliação sócio-cultural do seu saber e as estratégias do grupo ocupacional em lidar com o seu saber são de uma importância central (MacDonald, 1999: 160).

Erigido o **saber** num dos traços distintivos do profissionalismo, compreende-se que todas as profissões, ou ocupações aspirando a tal estatuto, se tenham empenhado em definir e proclamar as suas bases epistemológicas, um fundamento científico, racional, formal, que lhes fornecesse tanto legitimidade como crédito de

confiança e valor de mercado para a sua autonomização e implantação na sociedade. E esse foi um processo, naturalmente, mais fácil para umas ocupações do que para outras.

A maior ou menor importância concedida, de um lado, à existência de um corpo de saberes teóricos, esotéricos, aprendidos em escola de nível superior e certificados através da outorga de um diploma, ou, de outro lado, à existência de um saber prático, concreto, situado, aprendido em contextos de trabalho e avalizado por uma relação económico-laboral, diferencia os percursos dos grupos profissionais. Algumas profissões tenderam tradicionalmente a desvalorizar o aspecto do conhecimento formal, escolar, necessário à sua prática, enfatizando, em sua vez, quer as qualidades ou inclinações dos candidatos ao ofício, quer um “saber-fazer” prático e um “saber-ser” relacional que constituiriam a verdadeira medida de uma efectiva competência profissional. Isto é especialmente válido para as profissões criativas, de pendor artístico, e para as chamadas profissões “*caring*” – enfermagem, sacerdócio, assistência social –, onde as decisões a tomar estão, mais do que em qualquer outra situação, dependentes da apreciação do contexto de trabalho específico e das pessoas concretas nele envolvidas. São profissões em que há uma componente forte de **indeterminação** (por contraposição às que acentuam a componente de **tecnicidade**, radicada num conhecimento científico geral que se aplica em modo de ‘receita pré-fabricada’ às situações particulares (Rodrigues, 2002)), o que eventualmente contribui para reforçar o seu poder específico: quanto maior é o elemento de juízo próprio requerido no exercício profissional concreto, menos esse exercício é susceptível de sistematização, de explicitação, de rotinização – e de controlo. Daí que estas profissões tenham frequentemente dificuldade em explicitar o tipo de saber(es) específico(s) requerido(s) para a sua actividade, com isso contribuindo para o tornar menos acessível a potenciais candidatos – o que facilita a reivindicação de um mercado de trabalho fechado (Paredeise, 1987) e controlado pelo próprio grupo – e também menos escrutinável a partir do exterior. Mas trata-se de uma faca de dois gumes: se não radica num corpo de saberes minimamente objectivável e tudo reduz à indeterminação dos casos concretos, a profissão arrisca-se também a ser desvalorizada na comparação com as “profissões estabelecidas” e a ficar teoricamente disponível para todos os que possuam meros conhecimentos de senso comum, desde que consigam ultrapassar

as barreiras administrativas e legais (que não científicas, académicas ou mesmo técnicas, por inexistentes) criadas para proteger a ‘corporação’.

É claro que todas as práticas profissionais têm um maior ou menor grau de indeterminação, situada essencialmente nas operações de “inferência” – para utilizar a tipologia proposta por Abbott (1988), que distingue três momentos próprios nessas práticas, a saber, o **diagnóstico**, a **inferência** e o **tratamento**. E se, como diz, o diagnóstico e o tratamento são “actos de mediação” – o diagnóstico “vai buscar informação ao saber profissional sistematizado”, enquanto o tratamento “traz instruções a partir dele” (Abbott, 1988: 40) –, já a inferência é, “por contraste, um acto puramente profissional” (*ibidem*): com base nas informações do diagnóstico e no elenco de tratamentos possíveis, faz as **reflexões** e toma as **decisões** adequadas à situação particular em questão. É aqui que, verdadeiramente, parece radicar o saber profissional, num sentido que ultrapassa a habitual dicotomia entre teoria e prática e que, numa lógica de complementaridade entre ambas, se abre à singularidade do acto concreto e dos clientes concretos a quem serve, mobilizando conhecimentos e experiências, qualificações e competências, normas e valores, dados objectivos e dados subjectivos, para o exercício de um efectivo **saber de acção** que vai além da mera aplicação de um receituário técnico pré-formatado.

Alguns paralelos com esta distinção podem ser encontrados noutra subdivisão, agora proposta por Halliday (1987), entre as profissões **científicas** – com uma base cognitiva mais *descritiva*, mais próxima dos *factos* – e as profissões **normativas** – com uma base cognitiva mais *prescritiva*, mais associada a *valores*. Para Halliday, exemplo superlativo das segundas seriam os clérigos (a profissão mais antiga), enquanto nas primeiras estariam os engenheiros e, de modo mais temperado, os médicos.

O percurso de profissionalização do jornalismo, nos inícios, fazia depender a sua reivindicação a um reconhecimento social e legal sobretudo da relevante função de serviço público que preenchia e do modo alegadamente desinteressado, altruísta, como o fazia, recorrendo no essencial a saberes e a técnicas ‘de senso comum’, ou seja, dando corpo à liberdade de expressão que é apanágio de todos os cidadãos mas que os jornalistas, em jeito de delegação de poderes, assumiam como trabalho quotidiano. Nesses primórdios, portanto, o enfoque estava claramente mais no pólo **normativo** do que no pólo **científico** – a subalternização deste passava,

inclusivamente, pela recusa de qualquer formação específica em contextos institucionais, escolares, bastando-se com o talento pessoal, com a “vocação” e com a aprendizagem de algum “saber-fazer” reproduzido pela prática conjunta com os pares. As coisas foram-se tornando, contudo, mais complexas – quer através do desenvolvimento de um saber específico e progressivamente autonomizado, a partir da fase de industrialização da imprensa, quer através da necessidade crescente de uma legitimação pública que implicava uma maior adequação às exigências habitualmente associadas ao profissionalismo – e os jornalistas foram fazendo, de algum modo, o caminho inverso ao que se suporia mais lógico, partindo de jusante (o saber prático) para montante (o conhecimento teórico), tentando encontrar e aprofundar neste os alicerces, as balizas e os justificativos daquele. Poderá, porventura, dizer-se desta o que MacDonald disse de outras profissões estudadas em pormenor (como a de contabilista): que “a prática profissional acabou por engendrar uma *coleção esotérica de áreas de saber*, mais do que uma base de saber esotérico” (MacDonald, 1999: 201, realce do autor). O que leva o autor a concluir que o específico do saber profissional neste tipo de profissões “é não tanto a teoria, mas a prática elevada ao nível de uma teoria” (*ibid.*: 202).

Desde que o jornalismo se torna uma actividade industrializada e profissional, essencialmente voltada para a informação sobre a actualidade, exercida por trabalhadores remunerados, em permanência e exclusividade de função, reforça-se a questão de definir qual é (se o há), o **saber específico** que lhe subjaz. Um dos pressupostos fundamentais é o de que a capacidade de auto-organização de uma profissão depende em boa parte da sua “capacidade para traçar um limite preciso entre os profissionais reconhecidos e os outros, entre os ‘sagrados’ e os ‘profanos’, a fim de impedir – ou não – a intrusão destes nos assuntos daqueles” (Monjardet, 1987: 52). E a prossecução deste desiderato encontra o seu sentido no facto de que os profissionais “monopolizam (ou visam monopolizar) um saber específico correspondente a uma função social reconhecida” (*ibidem*). Obtido esse monopólio, e por aí neutralizadas as ameaças de concorrência externa, acaba por ser “este saber, a sua natureza, a sua aquisição, a sua partilha e o seu controlo, que se torna o princípio maior da organização e do funcionamento” (*ibidem*) do grupo profissional. Esta questão acaba por ter relevância não só no plano da acção como

no plano do discurso, com vista à legitimação da profissão. Como diz Ruellan (1997: 150), “se a construção das profissões passa por um esforço de elaboração de representação, a competência assume um lugar preponderante”. Trata-se, no fundo, de desenvolver uma “argumentação que tende a fazer de cada profissão a única depositária de competências técnicas e a única legítima para julgar as vias que permitem a sua aquisição” (*ibidem*), num processo que tem também incidência na construção da identidade profissional, aqui mais por alteridade, ou seja, na dimensão da afirmação de si através da negação dos outros.

## 2. Para além da dicotomia teoria / prática

Quando se fala de **saber** – ou de **saber profissional** –, fala-se de muitas coisas ao mesmo tempo. Desde logo, tende-se a estabelecer uma dicotomia, frequentemente em forma de oposição, entre **teoria** e **prática**<sup>1</sup>, entre saberes formais, sistematizados, certificados (e, como tais, especialmente valorizados segundo a lógica dominante) e, de outro lado, saberes intuitivos, desordenados, informais, decorrentes da experiência pessoal (e, como tais, habitualmente pouco considerados, quando não mesmo desprezados). Esta distinção tradicional esteve sempre muito presente no processo de afirmação profissional do jornalismo, encarado sobretudo como uma actividade prática, que se desenvolvia e aprendia na prática, que se transmitia pela prática, que se definia pela prática – a ponto de subsistirem até hoje correntes importantes, no seio do próprio grupo profissional, que continuam a rejeitar qualquer tipo de formação teórica prévia ao exercício do ofício, insistindo que a excelência no desempenho se consegue com uma equilibrada mistura de qualidades pessoais (talento, vocação) e de experiência acumulada num local de trabalho efectivo (a redacção). Esta perspectiva foi revelando as suas insuficiências à medida que se tornou mais complexo o contexto social, económico e laboral em que se ia exercendo a actividade e, sobretudo, quando se percebeu que a prossecução de uma estratégia de profissionalização implicava uma elaboração mais exigente (para “dentro”) e mais formalizada (para “fora”) sobre a especificidade do(s) saber(es) requerido(s) para o acesso à profissão e para o seu exercício competente. Mais: para o seu exercício legítimo, e como tal reconhecido. Assim, o trabalho de desenvolvimento e afirmação do jornalismo enquanto disciplina autónoma correspondeu, por um lado, à evolução natural de

uma área específica de produção e difusão de conhecimento que nasceu quase como sub-produto de outras áreas (designadamente a literatura, as *belles lettres*) e demorou o seu tempo a estruturar um domínio próprio, e, por outro lado, à necessidade quase instrumental de dotar este ofício da ‘carta de alforria’ que permitisse aos seus profissionais passarem, como diz Ruellan (1997), de um **estado** a um **estatuto**, com o que isso comportava de reconhecimento e de valorização, mas também de legitimação para a conquista de um espaço profissional. Ou seja, para o estabelecimento de um tendencial monopólio – em parte real e em parte simbólico – sobre um segmento fechado do mercado de trabalho<sup>2</sup>, relativamente ao qual se controla o acesso, se estabelecem as normas, se regula o exercício e se garante o valor social.

No que respeita à dicotomia teoria-prática, este processo de construção individual e colectiva fez um percurso em dois sentidos, diferentes mas convergentes: ora se empenhou em **alargar também ao plano teórico a elaboração e sistematização do saber requerido** para o trabalho jornalístico, desenvolvendo os seus alicerces epistemológicos e fazendo dele objecto de estudo com propósitos e métodos científicos, ora se empenhou em **valorizar de um novo modo o saber ligado à prática**, ultrapassando as concepções mais tradicionais que o olhavam apenas como um conjunto de técnicas repetitivas e mecanicamente aplicadas, dissociadas de qualquer capacidade reflexiva. Para isto contou, em anos mais recentes, com novas perspectivas que, baseadas em trabalhos de investigação sobretudo nos campos da sociologia e da psicologia, vêm valorizando novas formas de produção, aquisição e transformação de conhecimento e também recolocando em novos moldes a tradicional dicotomia:

Velha oposição cujas relações têm estruturado duradouramente um grande número de representações individuais e colectivas e acompanhado organizações igualmente duradouras do social, a distinção entre teoria e prática está hoje, possivelmente, em vias de evoluir tanto no seu conteúdo como nas suas formas, dadas as transformações convergentes actualmente constatáveis no domínio da organização do trabalho e da produção, da formação e da investigação (Barbier, 1996: 1).

A ideia subjacente é de que há uma aproximação mútua entre os saberes teóricos e os saberes práticos – e não é por acaso que estes últimos tendem, a partir das novas abordagens, a ser preferentemente denominados **saberes de acção**. Também aqui ocorre um duplo movimento. Por um lado, os saberes de acção vêm o seu estatuto, se assim se pode dizer, elevado:



Tradicionalmente assimilados às competências práticas, aos saberes escondidos, aos saberes de experiência, aos saberes informais, às *habilités* adquiridas na acção e pela acção, os saberes de acção ou os saberes relativos às transformações do real dão lugar, aparentemente de modo cada vez mais frequente (...), a enunciado e a formalização, o que tende a reforçá-los no seu estatuto de saberes e a aproximá-los dos saberes teóricos (Barbier, 1996: 4).

Por outro lado, também os saberes teóricos se vêm ocupando da prática, da acção, com uma atenção e uma consideração que não eram muito habituais:

[Os saberes teóricos], tradicionalmente assimilados a saberes disciplinares, tratasse-se de disciplinas de investigação ou de ensino, ou mesmo de disciplinas profissionais, tendem a alargar-se a novos objectos e a novos campos que os aproximam da acção e da sua inteligibilidade, como se vê com o desenvolvimento de campos de investigação ou de meios científicos correspondendo a campos de prática (*ibidem*).

A necessidade desta mudança compreende-se melhor, na formulação de Barbier (*ibid.*: 6-8), a partir de quatro constatações assim sintetizadas:

- a distinção entre saberes teóricos e saberes de acção continua muito tributária do paradigma mais geral de pensamento construído em volta da bipolarização **teoria/prática**, que funciona quase como um “grelha” intelectual na qual os actores sociais são convidados a situar os seus actos e mesmo a sua identidade. A teoria (o que pertence à ordem das “terras altas”, do universal, do abstracto, do dedutivo) associa-se normalmente ao saber teórico e às disciplinas que o ordenam, podendo ser **transponível** para a prática; a prática, por sua vez (o que pertence à ordem das “terras baixas”, do contingente, do efémero, do indutivo, do incerto) associa-se normalmente aos saberes de acção e pode **alimentar** a teoria;
- como contraponto a este paradigma dominante, tenta-se relativizar o estatuto dos saberes em geral, e dos saberes teóricos em particular, seja para re-situar a sua aparição e utilização no seio de certas práticas sociais, seja para sublinhar a importância dos laços entre saber e linguagem. Esta relativização assenta na produção de saberes como resultado de actos de investigação, na análise das transformações dos saberes quando são comunicados e na própria definição da teoria como uma “forma predicativa de conhecimento” ou como “representação partilhada” (*ibid.*: 7);
- paralelamente, desenvolvem-se tentativas de explorar a produção de saberes a partir das práticas, para as práticas e com os actores das práticas, privilegiando a análise das actividades reais e a tomada em consideração dos significados atribuídos pelos próprios actores. São tentativas que tanto podem apresentar-se com um estatuto científico, como com um estatuto de

valorização da acção “dando-lhe precisamente os atributos tradicionais dos saberes teóricos” (*ibid.*: 7), sendo que o aspecto essencial reside no facto de ligarem estreitamente produção de conhecimento e acção;

- têm-se desenvolvido, assim, ferramentas conceptuais que proporcionam “uma inteligência das passagens entre acção e saber” (*ibid.*: 8), o que estimula o desenvolvimento de instrumentos que permitam pensar “o problema das transições entre realidades distintas: entre saber e competência, entre saber indicativo e saber operativo, entre saber apropriado e saber enunciado, etc.” (*ibidem*).

Saliente-se também que, no seu uso comum, o termo “saberes” designa realidades diversas. Uma distinção pode ser feita entre saberes enquanto **enunciados** – saberes “objectivados”, uma realidade “exterior aos indivíduos, comunicável e transmissível” (Barbier, 1996: 9), por exemplo um dado procedimento técnico – e saberes enquanto **componentes identitárias** – saberes “detidos”, uma realidade “indissociável dos agentes individuais e colectivos que são o seu suporte” (*ibidem*), só perceptível a partir de uma prática, de um comportamento, de uma acção, como por exemplo um determinado “saber-fazer”. Na primeira acepção, o autor distingue entre saberes de tipo “afirmativo” e saberes de tipo “operativo”. Na segunda acepção, vale a pena considerar a distinção proposta por Barbier entre três sub-componentes habitualmente presentes, em graus diversos, quando falamos de saberes, e que de algum modo retomam a articulação entre os domínios da teoria e os da prática: os **conhecimentos** (próximos de saberes “objectivados” que são apropriados mediante um processo de interiorização, pelos indivíduos, de realidades que lhes são exteriores, o que se faz predominantemente através de sistemas de socialização como a escola e o ensino), as **capacidades** (saberes de espectro mais largo que os anteriores, pois integram já elementos de tipo operativo, ligados à actividade concreta, e que se desenvolvem sobretudo através de sistemas de socialização como a formação, o treino, o exercício), e finalmente as **competências** (saberes tipicamente mais ligados à acção, quer do ponto de vista da *performance* realizada, quer do comportamento adoptado, e que se desenvolvem através de sistemas de socialização como os sistemas de trabalho, de formação integrada no trabalho, de investigação-acção, de tutorado, etc.). Assim, quando falamos de

saberes, estamos a falar de uma realidade compósita, e socialmente construída, onde se misturam em diferentes graus, e de diversos modos, conhecimentos, capacidades e competências.

### 3. Entre “qualificação” e “competência”

O termo **competência** é um dos mais insistentemente utilizados – mas nem sempre com os mesmos significados – quando se fala de saberes de acção, ou mais genericamente de saberes profissionais (de saberes que alicerçam e justificam uma afirmação legítima de profissionalismo), contrapondo-se frequentemente ao termo **qualificação**. Esta dicotomia, que pode ser analisada também à luz da evolução histórica das relações de trabalho e dos diferentes modelos da sua regulação social, reenvia, de algum modo, para o binómio teoria/prática mas introduz novas cambiantes que podem esclarecer a sua relação e facilitar a sua superação.

Falar de **qualificação** é, em sentido corrente, falar de uma formação específica e de um conjunto de aptidões juridicamente reconhecidas que conferem o direito de exercer uma determinada actividade. Habitualmente associada a um qualquer tipo de certificação (título, diploma, grau) – e apontando, assim, para a valorização de saberes formais, académicos –, a qualificação costuma funcionar como garante de um certo salário, de um certo posto na hierarquia laboral e de uma certa legitimidade social (Demailly, 1987). O pressuposto é que a posse de um título qualifica o trabalhador, ou seja, funda em sede de direito a adequação das suas capacidades pessoais às exigências de um determinado posto de trabalho. Não é difícil descortinar aqui uma “configuração ideológica”, na medida em que a qualificação parece valer, só por si, como “boa adaptação [do trabalhador] ao posto de trabalho” (*ibid.*: 62) – uma representação que, como se sabe, hoje é considerada tudo menos evidente e que vem sendo claramente posta em questão (em favor, como já veremos, do primado da **competência**, de uma outra lógica que reenvia também para saberes menos formais, para o “não-sei-quê” a mais que torna a qualificação realmente eficiente e que apela a “novas capacidades profissionais, já não regulamentarmente exigíveis, mas socialmente requeridas e institucionalmente valorizadas” (*ibidem*)).

Para além deste seu uso no sentido mais comum, o certo é que o conceito de qualificação (que precede historicamente, em duas ou três décadas, o de

competência) tem sido olhado de modos diversos, desde logo a partir da sua origem: uns entendem que ela se refere essencialmente ao trabalhador, outros defendem que ela se refere ao posto de trabalho. Esta dualidade de significados – que foram coexistindo, embora a predominância do primeiro no modelo “taylorista” da divisão do trabalho, bem como nos sistemas de regulação através de contratação colectiva desenvolvidos pelo “estado social” no pós-guerra, tenha progressivamente chamado a atenção para o segundo – entronca numa outra oposição que foi emergindo entre quantos investigavam a questão. De um lado, afirmou-se uma corrente “**substancialista**” ou “essencialista”, empenhada em estabelecer critérios objectivos para a definição de qualificação (seja ela ligada ao indivíduo, seja ela ligada ao posto de trabalho), privilegiando as qualidades “por referência à complexidade do trabalho e em relação com a evolução técnica” (Terressac, 1996: 233) e, de outro lado, uma corrente “**relativista**” ou “relacionista”, segundo a qual não faz sentido procurar uma definição absoluta de qualificação, pois ela é sempre obrigatoriamente situada – “válida para tal sector ou para tal empresa, em função do lugar de negociação” (Oiry & D’Iribarne, 2001: 52) – e datada – “pode ser revista para dar conta da evolução das necessidades” das diferentes partes (*ibidem*) –, pelo que não esgota o seu significado “no acto de produzir, mas na avaliação social” das qualidades implicadas (Terressac, 1996: 234). Ou seja, a qualificação é um **compromisso social** entre as diversas partes envolvidas, o resultado de ajustamentos e negociações (Paredeise, 1987; 2001), envolvendo o valor de uso e o valor de troca do trabalho, e, nesse sentido, seria mais pertinente estudar as suas formas e evoluções concretas do que a sua suposta essência.

Mais uma vez, trata-se de correntes que não se excluem totalmente e que, nas práticas concretas (por exemplo, na contratação colectiva) acabam frequentemente por ser ambas invocadas, pois a segunda abre campo ao respeito pela especificidade de situações concretas – de uma empresa, de um colectivo, de certos trabalhadores –, mas a primeira ajuda a estabelecer também algumas linhas-mestras genéricas da definição de qualificação, e da sua tradução em salário, que não a deixem totalmente à mercê de avaliações subjectivas ou casuísticas. Não obstante, o debate sobre esta diversidade de acepções e abordagens foi progressivamente reclamando alguma clarificação semântica, tendo havido quem propusesse, nos anos 1970, que se reservasse o termo **qualificação** apenas para

as pessoas, para os trabalhadores, e se optasse pelo termo alternativo de **classificação** para os postos de trabalho. Tratava-se de afirmar com mais clareza o compromisso social subjacente ao conceito de qualificação. E se a proposta acabou por não ter, aparentemente, grande sucesso na altura, o certo é que ajudou a fazer germinar um novo termo que queria dizer isto mesmo e que colocava o acento tónico na “relação social complexa” (Naville, *apud* Dubar, 1996: 181) para que apontava o termo qualificação. E começou, duas décadas depois, a falar-se mais generalizadamente de **competência**.

O uso da qualificação transformou-se em competência. A noção de competência aparece como uma tentativa nova de clarificação de vocabulário para responder à questão inicial: quem é que é qualificado? A partir de agora, a noção de qualificação designa as qualificações adstritas a um posto de trabalho e a de competência designa as qualificações adstritas à pessoa (Oiry & D'Iribarne, 2001: 55).

É nesta mesma perspectiva, aliás, que Dubar (1996) interpreta a designação de “**qualificação social**” proposta por Alain Touraine, quando se refere a uma “qualificação de tipo novo”, definida como “um estatuto reconhecido num sistema social de produção” associado a “um potencial de participação na vida técnica dos ateliers” (Touraine, *apud* Dubar, 1996: 182). Ou seja, a qualificação assim entendida – como competência – faz apelo não só a qualidades técnicas do trabalhador, mas considera igualmente que “as qualidades gestionárias e relacionais são essenciais”, tratando-se já não só de ter e manter um posto de trabalho, mas de “participar activamente na realização dos objectivos da empresa, validados pela sociedade inteira” (*ibidem*).

Podemos constatar, assim, que estes dois conceitos (qualificação, primeiro, e competência, mais tarde) foram sendo utilizados, sobretudo ao longo da segunda metade do século XX, com significações diversas, ora claramente afastadas, ora concorrentes, ora quase sobrepostas, a ponto de haver quem, como Terssac (1996), sugira que “a oposição entre as duas noções não se joga entre elas, mas no interior de cada uma delas” (Terssac, 1996: 233). Nas suas palavras, estão normalmente em causa “duas concepções de qualificação-competência”: uma que “privilegia a dimensão instrumental da qualificação ou da competência, o seu valor funcional”, e outra que “privilegia a dimensão política, o aspecto social e conflitual” (*ibidem*). Nesta última, há “uma vontade de religar o potencial e as relações sociais, as qualidades detidas e a sua avaliação social, as qualidades e a sua hierarquização, a explicitação das competências e o uso desta explicitação” (*ibidem*).

No sentido de clarificar o uso que aqui fazemos dos dois termos, e no seguimento do que até aqui dissemos, registre-se que usaremos o termo **competência** nesta segunda acepção – uma espécie de “qualificação reencontrada”, para voltar a Terssac (1996: 231) –, deixando o termo **qualificação** associado sobretudo ao primeiro registo, o da dimensão instrumental e funcional, que reenvia para um conjunto de saberes formais adquiridos num esquema de formação certificada e aplicados na prática do posto de trabalho a que, regulamentarmente, se conquistou o direito de acesso.

#### 4. Em favor de uma lógica de competência

A emergência do conceito de **competência** no campo laboral, a partir da década de 1970, está ligada a mudanças no plano sócio-económico que apontavam no sentido de uma maior desregulação do mercado, de uma maior flexibilidade das empresas e dos trabalhadores, de uma maior co-responsabilização dos funcionários nos objectivos e resultados das empresas, de uma crescente precaridade do emprego, e também a alterações de índole sócio-cultural que chamavam a atenção para a valorização das qualidades pessoais e relacionais de cada um, para a importância do trabalho em equipa, para a responsabilidade individual em contextos de progressiva autonomia de funcionamento, para a mobilidade profissional. A referência às competências parece ser, assim, face a novas realidades, “uma resposta às insuficiências do sistema de qualificação” (Dugué, 1999: 11), um sistema desenhado e desenvolvido para organizações produtivas estáveis do tipo “taylorista”, que, a partir de um diploma, estabelecia uma correspondência clara e directa entre um “saber-fazer”, um emprego e um salário. Com as novas condições, os próprios modos de prescrição no trabalho evoluem, sendo cada vez mais feito apelo “à mobilização psíquica dos trabalhadores, e já não apenas aos seus conhecimentos”, enquanto, por outro lado, as exigências de flexibilidade levam as empresas a “desligarem a troca salarial de uma ancoragem rígida a postos de trabalho ou a saberes pré-estabelecidos” (*ibidem*). Como sintetiza Dugué:

Enquanto os diplomas validam saberes, as competências reenviam para uma mistura de saber e de comportamento que dá um lugar preponderante ao “saber-ser” e ao investimento psicológico. Enquanto os diplomas são adquiridos de uma vez para sempre, dando à noção de qualificação uma dimensão estabilizadora, a competência, por definição “inqualificável” (...), é da ordem do conjuntural e não pode ser considerada como um atributo definitivo (Dugué, 1999: 11).

É importante distinguir três tipos de implicações desta “lógica da competência”, conforme elas se associam a uma nova lógica de **gestão empresarial** (e especificamente de gestão da mão-de-obra), a um novo tipo de **regulação social do trabalho** ou, finalmente, a um novo entendimento da **profissionalidade**. Interessa-nos, aqui, esta última, na medida em que ela chamou a atenção, no que toca à questão dos saberes profissionais, para aspectos importantes até então desconsiderados e que entroncam na linha de um desejável reequacionar da dicotomia entre “saberes teóricos” e “saberes práticos”.

Um dos motivos por que o sistema da qualificação foi sendo criticado ligava-se com o facto de ele “nunca ter resolvido a questão dos saberes adquiridos no próprio trabalho” (Dugué, 1999: 10), pois tendia a fixar rigidamente a relação entre um trabalhador qualificado e o respectivo posto ou função, numa perspectiva estática de mero bom cumprimento das acções prescritas. Numa lógica de competências, esta é apenas uma das facetas de um desempenho adequado, pois outras coexistem na acção, seja porque ela mobiliza capacidades para aquém e para além das certificadas em diploma, seja porque na própria acção se pensa, se aprende e se inova. Daí que se tenha vindo progressivamente a associar competências não apenas a um saber prático, um “saber-fazer”, mas a um **saber de acção** – que, além de “**saber [conhecer]**” e “**saber-fazer**”, engloba um “**saber-que-fazer**” e um “**saber-ser**” –, categoria que nos remete para um plano diferente daquele onde costuma situar-se o binómio teoria/prática.

Competência é, na definição de Reynaud (2001: 9), “uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiência e de comportamentos que se exercem num contexto preciso”. A sua observação e validação está ligada à prática, pois ela só se constata quando é, de facto, posta em acção numa situação profissional – mas, mesmo aí, vai além de uma visão puramente técnica, no que toca à *performance*, ou de uma visão puramente escolar ou intelectual dos conhecimentos necessários. “*Rappelons à nos jeunes que même lorsqu’ils ont tout appris, ils sont loin d’avoir tout compris*”, escreveu Lehmann (1996: 156, realce nosso) em jeito de conselho, depois de lamentar a frequência com que encontrava “jovens engenheiros notavelmente competentes no plano técnico” mas “tão ignorantes quanto aos problemas reais de gestão dos homens e da realidade das tomadas de decisão que lhes incumbem”. E concluía:

Falta-nos uma espécie de *corpus* de ciências da acção, que possa dar uma base mais estruturada à preparação dos jovens para o exercício de responsabilidades e, finalmente, para as realidades da vida” (*ibid.*: 157).

Competência refere-se, pois, a “tudo o que é implicado na acção organizada” (Terressac, 1996: 235), ideia que põe em relevo um aspecto essencial: o que importa aqui “é a acção e não a resposta a uma tarefa”, o que importa é “a construção do espaço de acção e não a gestão do espaço de acção pré-ordenado” (*ibidem*).

Falando de competência, estamos constantemente a estabelecer uma relação com a experiência, com o trabalho concreto e com a aprendizagem que (também) se realiza nele e através dele. “Reconhece-se que o trabalho é formador” (Terressac, 1996: 236), ultrapassando-se as dicotomias tradicionais e estabelecendo-se uma ponte de intermediação entre conhecimentos e acção, entre saberes detidos e contexto, entre saberes utilizados e saberes reconhecidos. A aprendizagem que se realiza no trabalho ocorre a diversos níveis e mobiliza conhecimentos de tipo diverso, que não apenas os adquiridos em situações prévias de formação. Para além do “conhecimento explícito” ou “declarativo” (Pereira, 2005: 142), com uma origem científica e/ou técnica e que tem “preocupações de generalidade, de especialização temática ou problemática, de coerência interna, sistematicidade e validade no desenvolvimento dos argumentos avançados” (Caria, *apud* Pereira, *ibidem*), há um “conhecimento implícito” (ou “processual”, “intuitivo”, “informal”, “tácito”), que é utilizado na acção profissional e que remete tanto para o senso comum como para aspectos organizacionais (rotinas, conhecimento dos estatutos e papéis das pessoas implicadas, relações de poder, etc.), acumulados ao longo do tempo, por via da **experiência** e da **reflexão sobre ela**. E de tudo isto se compõe a competência, num processo que não significa mera justaposição de saberes, mas o seu relacionamento dialéctico:

A relação entre os saberes detidos e os saberes em acto não é uma relação descendente simples, como se o simples facto de dispor de conhecimentos de um domínio bastasse para resolver os problemas deste domínio; esta relação também não é uma relação ascendente simples, como se bastasse identificar bem o contexto para conseguir o resultado desejado [*escompté*]. Pôr os “conhecimentos em acto” e transformar as “acções em conhecimentos” constituem os dois processos que regulam esta passagem do conhecimento à acção e da acção ao conhecimento. As competências (...) controlam o modo de construção dos saberes para a acção (preparação) e o modo de construção dos saberes sobre a acção (retorno à acção); da pertinência destas competências depende o maior ou menor domínio das dificuldades de adaptação a novos contextos (Terressac, 1996: 238).

Convém ressaltar que, por muito valorizada que ela seja no “modelo de competências”, a experiência não é, só por si e automaticamente, uma fonte de saber. Da mesma maneira que sob a capa do “saber prático” se misturam diferentes



níveis – desde o nível meramente automático a níveis tipicamente reflexivos –, também no que toca à experiência podemos, conforme os casos, falar de experiência “esclerosante”, “enriquecedora” ou “de tipo científico”, para usar a distinção de Mialaret (1996: 168). A primeira não contém mais do que uma reprodução ou repetição das coisas como elas se apresentaram da primeira vez; na segunda, há já uma “tomada de consciência dos sucessos e dos fracassos” que leva o indivíduo “a pôr-se questões, a repor-se a si próprio em questão, a modificar as suas práticas e os seus modos de relação com o mundo”, num processo “de tipo fenomenológico” que leva ao seu “enriquecimento psicológico” (*ibidem*); mas só a terceira acepção de experiência contribui de facto para gerar saber, pois implica uma reflexão na acção e sobre ela, sendo que os trabalhos de adaptação ao novo contexto e de modificação procuram ser feitos já “segundo modalidades mais objectivas, com uma certa preocupação de controlo objectivo dos efeitos e de avaliação” (*ibidem*). A vantagem deste tipo de experiência é que não só se transforma em conhecimento, como permite que este seja transmitido mais facilmente, pois também se esforça por “explicitar os seus critérios de julgamento”. Daqui nasce um “saber praxeológico” (*ibidem*) que, não substituindo ou excluindo o “saber científico”, o complementa e com ele interage.

Estamos, assim, a falar de acção, mas de **acção reflexiva**, aquela que verdadeiramente alicerça os “**saberes de acção**” – um conceito essencial para a construção da competência profissional, tal como aqui a apresentamos –, estudados e caracterizados muito em especial por Donald Schön (1983, 1996), para quem se impõe “uma nova epistemologia da prática” radicada não numa lógica de “racionalidade técnica”, mas de “prática reflexiva”, como bem ilustra o título da sua obra maior: “*The reflexive practitioner – How professionals think in action*” (1983).

## 5. Os “saberes de acção” no cerne do saber profissional

O ponto de partida de Schön é, precisamente, a procura do “saber escondido no agir profissional” (1996: 205), um saber frequentemente muito superior ao que as próprias pessoas conseguem dizer sobre ele e que, por um lado, revela como as situações profissionais concretas mobilizam saberes diversos adquiridos em actividades prévias de formação mas, por outro lado, que o carácter habitualmente singular e único dessas situações, em contextos espaço-temporais e relacionais

únicos também, obriga à mobilização de outros saberes ligados tanto à adequada compreensão daquela acção particular – o que, além do mais, também nos remete para saberes “de senso comum” ou de “bom senso”<sup>3</sup> –, como ao acumular de experiências noutras acções concretas, igualmente singulares e únicas, com que já se lidou antes. Como ele próprio diz, a acção *inteligente* não é obrigatoriamente definível em termos de acção *intelectual*, nem o “saber-como” [*knowing how*] é necessariamente traduzível em termos de “saber-que” [*knowing that*].

Na sua perspectiva, confrontam-se dois modelos distintos no que tem a ver com a prática, ou com a articulação entre teoria e prática: o modelo da **racionalidade técnica** – que tem sido dominante, sobretudo nas profissões *savantes*, e que se associa a uma lógica de **resolução de problemas** [*problem solving*] mediante a aplicação de teorias e técnicas previamente definidas como as adequadas –, e o modelo da **prática reflexiva** – que, pelo contrário, se liga mais a uma lógica de **equação de problemas** [*problem setting*] anterior à sua tentativa de resolução, no pressuposto de que cada situação tem características particulares dificilmente compagináveis com a mera aplicação de soluções pré-formatadas. Trata-se, neste segundo modelo, de ser capaz de “converter uma situação problemática num problema” o que implica um certo trabalho, um trabalho que permita “atribuir sentido a uma situação incerta” (Schön, 1983: 40), um trabalho “**sobre a**” acção e “**na**” acção. Até porque a adequada equação do problema pode não conduzir obrigatoriamente a uma solução: ele pode “escapar às categorias da ciência aplicada, porque se apresenta como único ou instável” e, assim, o praticante tem de ser capaz de “relacionar aquelas categorias com as especificidades da situação prática” (*ibid.*: 41).

O modelo da **racionalidade técnica** radica no que Schön denomina como “epistemologia positivista da prática” e decorre de três dicotomias: tende sempre a separar os meios dos fins, o saber do fazer e a investigação da prática. Em contrapartida, o modelo da **prática reflexiva**, inserido na procura de uma nova epistemologia da prática – aquela que está “implícita nos processos artísticos, intuitivos que alguns praticantes [profissionais] trazem para situações de incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores” (Schön, 1983: 49) – procura ultrapassar essas dicotomias, mostrando que os fins e os meios se condicionam mutuamente, que também no acto de fazer se revela e desenvolve um saber (pensa-

se “sobre aquilo” que se faz, e pensa-se igualmente “naquilo” que se faz enquanto se faz), que a investigação pode nascer da própria prática e ser reclamada por ela. O que nos remete para a acção e para o modo como nos relacionamos com ela.

“ No princípio não é o verbo, e ainda menos a teoria. No princípio é a acção”, escreveu Vergnaud (1996: 275), sublinhando a importância primeira da “actividade adaptativa de um ser ao seu ambiente” como caminho de conhecimento. Se este implica um trabalho de representação e de conceptualização, o certo é que “é pela acção que começa o pensamento” (*ibidem*), como demonstraram as investigações no campo da psicologia, sobretudo a partir de Piaget<sup>4</sup>. E é neste quadro que Schön desenvolve a sua proposta, chamando a atenção para a acção como, simultaneamente, ponto de chegada de saberes anteriores e ponto de partida para novos saberes – ou “velhos” saberes renovados, actualizados, adaptados à realidade concreta. Ele constata (e defende) um processo de “reflexão em acção” que se desdobra por três níveis: há, primeiro, um “**saber-em-acção**” [*knowing-in-action*] que se revela como “aquela espécie de saber inerente à acção inteligente” (Schön, 1983: 50) e que subjaz a uma *performance* competente, mesmo que o seu autor nem sempre seja capaz de o definir, descrever ou explicar, e mesmo que o mobilize de forma espontânea; há, depois, a “**reflexão-em-acção**” [*reflecting-in-action*], que, ao contrário do anterior, se constata pelo facto de por vezes pensarmos naquilo que estamos a fazer – o senso comum reconhece esta categoria do “aprender fazendo” – e que não é apenas pensarmos “acerca do que” estamos a fazer [*on action*], mas um pensar “naquilo” que estamos a fazer, precisamente enquanto o vamos fazendo [*in action*], sendo esta capacidade de reflexão que transforma o “saber-em-acção” em algo mais do que um “saber-fazer”, pois transforma-o em “conhecimento-em-acção” (*ibid.*: 59); há, finalmente, a “**reflexão-na-prática**” [*reflecting-in-practice*], que inscreve o trabalho sobre as acções específicas e pontuais num contexto mais vasto e sistemático do trabalho prático como elemento constitutivo essencial, permanente, sistemático, de construção de um “saber de acção” que é imprescindível ao “saber profissional”. E é por este caminho que são ultrapassadas as dicotomias atrás referidas:

Quando alguém reflecte-em-acção, torna-se um investigador em contexto prático. Não está dependente de categorias da teoria e da técnica estabelecida, mas constrói uma nova teoria do caso único. A sua pesquisa não está limitada à deliberação acerca dos meios, que dependeria de um acordo prévio quanto aos fins. Ele não trata os meios e os fins separadamente, mas define-os interactivamente quando equaciona uma situação problemática. Ele não separa o pensar do fazer (Schön, 1983: 68)

É precisamente porque, nesta lógica, cada praticante trata o seu caso como um caso único, que “não pode lidar com ele através da mera aplicação de teorias ou técnicas estandardizadas” (*ibid.*: 129). Mas, mesmo sendo único, cada caso – e cada reflexão **sobre** ele e **nele** – contribui para que o praticante vá acumulando um “reportório” de experiências que será útil para a sua posterior compreensão de novas acções. Também aqui, todavia, o processo não releva propriamente da repetição ou da reprodução automática, requerendo antes uma reflexão sobre a situação concreta que se apresenta:

Quando um praticante atribui sentido a uma situação que ele percebe como única, ele vê-a como alguma coisa já presente no seu reportório. Ver esta situação como *aquele* não é subsumir a primeira numa categoria ou regra familiar. É, pelo contrário, ver a situação não familiar e única como simultaneamente semelhante a, e diferente de, uma situação familiar, mesmo sem ser capaz inicialmente de dizer a respeito de que é que ela é semelhante ou diferente. A situação familiar funciona como um precedente, ou uma metáfora, ou (...) como exemplar relativamente à não familiar (Schön, 1983: 138).

E é esta capacidade, que vamos desenvolvendo a partir de uma prática reflexiva, de “ver situações não familiares como familiares” que nos habilita a mobilizar a nossa experiência passada para “abordar problemas que não encaixam em regras existentes” (*ibid.*: 139), ou seja, para lidar com o caso único e com as características que habitualmente ostenta: a sua incerteza, a sua instabilidade, a sua singularidade, o conflito de valores que pode indiciar (Schön, 1996: 203). E a reflexão-em-acção num caso único pode, depois, ser transferida para outros casos, “não por dar origem a princípios gerais, mas por contribuir para o reportório de temas exemplares a partir dos quais, em casos subsequentes da sua prática, ele pode compor novas variações” (Schön, 1983: 141)<sup>5</sup>.

Neste sentido, estamos perante uma abordagem especialmente adequada para a “gestão da complexidade” (Lehmann, 1996: 154) tão associada ao saber profissional, sendo certo que o “saber de acção” é, ele próprio, “intrinsecamente complexo” (*ibid.*: 151). E parece particularmente necessário àquelas profissões com uma forte componente relacional e com um corpo de conhecimentos técnico-formais menos codificado em termos disciplinares – como o jornalismo –, mas que nem por isso podem ou devem passar ao lado de um “modelo da competência” (*versus* qualificação) tal como atrás caracterizado.

O próprio Schön admite que a reflexão-em-acção é “um processo extraordinário”, embora “não um evento raro”, constituindo até, para muitos praticantes reflexivos [*reflexive practitioners*], “o cerne da prática” (Schön, 1983: 69).

Não obstante, constata o que parece bastante evidente: que o profissionalismo continua ainda predominantemente identificado com a *expertise* técnica e, por isso, a reflexão-em-acção não é geralmente aceite – mesmo pelos que a praticam, e que frequentemente não a valorizam, desde logo pelo facto de não conseguirem explicar ou justificar ‘cientificamente’ a sua qualidade – como uma “forma legítima de saber profissional” (*ibidem*).

## 6. A alternativa da “prática reflexiva”

Em resumo, a proposta de “prática reflexiva” de Schön surge como uma estimulante alternativa à tradicional “epistemologia positivista” da prática, assumindo-se, nas suas próprias palavras, como uma “**epistemologia do agir profissional**” (1996: 205) que apresenta um conjunto de vantagens. Podemos sintetizá-las assim:

- possibilita a mobilização, a integração e a valorização de um conjunto vasto de *saberes*, agora menos hierarquizados ou espartilhados em dicotomias (teoria/prática, pensar/fazer) redutoras e empobrecedoras, tanto em termos individuais como sociais;
- acentua o carácter dinâmico das competências profissionais, que vão sendo construídas, tanto pessoal como colectivamente, em múltiplos contextos de aprendizagem, de formação e de interacção;
- estabelece uma parceria entre investigação e prática que supera a distância entre concepção e execução (e, mais uma vez, entre teoria e prática) fazendo de cada praticante também um investigador em situações de acção;
- aponta para novas orientações do ensino e da formação dos profissionais, chamando a atenção para a importância da aprendizagem em contextos de responsabilidade que favoreçam o desenvolvimento da capacidade de tomar decisões de modo autónomo em situações reais <sup>6</sup>;
- situa em novos moldes a relação contratual entre o profissional e o(s) cliente(s) do serviço que presta, obrigando aquele a estabelecer com este(s) uma conversação reflexiva e uma interacção que adapte saberes prévios à sua inserção concreta – e que proporcione uma maior responsabilização pela acção;

- releva a importância de comportamentos e atitudes do profissional, para além de conhecimentos científicos e técnicos especializados, ou da capacidade da sua aplicação;
- e, *last but not least*, ajuda a recolocar as profissões num lugar mais adequado no todo social, fazendo dos profissionais “nem uma heróica vanguarda do Progresso Tecnológico, nem uma elite vilã que impede as pessoas de terem controlo sobre as suas vidas”, mas, pelo contrário, “participantes de uma conversação societal mais larga” (Schön, 1983: 346). Cumprindo bem este seu papel, que faz de todos nós “simultaneamente sujeitos e objectos da acção”, os profissionais ajudam a que essa própria conversação se torne também reflexiva, ou seja, torna-os “agentes de uma conversação reflexiva da sociedade com a sua situação” (*ibid.*: 353), com o potencial de transformação que isso significa.

É neste pano de fundo que situamos o “modelo da competência” (por contraposição ao “modelo da qualificação”) como desafio, simultaneamente exigente e estimulante, ao trabalho profissional – ao trabalho dos profissionais. As competências podem ser medidas e avaliadas em diferentes dimensões (Heijden & Barbier, 1999): uma dimensão **de conhecimento** (que contém “saber declarativo” mas também “saber operativo” e “saber condicional”, ligado a um espaço e tempo concretos), uma dimensão **meta-cognitiva** (que implica saber o que se sabe e o que não se sabe), uma dimensão de **aptidão** (ligada à qualidade efectiva do trabalho realizado), uma dimensão de **desenvolvimento** (que aponta para a capacidade de alargar os campos de competência, contrariando os riscos de obsolescência e tornando a *expertise* cada vez mais uma “*flexpertise*”<sup>7</sup>) e uma dimensão **social** (que poderíamos associar à “conversação reflexiva” de Schön e que, a jusante, é também fonte de reconhecimento profissional).

Ao ultrapassar a separação entre actividade formal e actividade real, o modelo de competência chama a atenção para “a implicação subjectiva do sujeito no conhecimento”, para a ideia de que “o sujeito habita o seu domínio de conhecimento, sejam quais forem os modos de organização do trabalho” (Roche, 1999: 49), o que supõe uma nova lógica:

Ao passar do conceito de qualificação experimental para o conceito de competência, o indivíduo evolui de uma lógica do *ter* (ter uma qualificação, ter conhecimentos) para uma lógica do *ser* (ser competente, ser qualificado). (...) Passando de uma lógica do ter a uma lógica do ser, o indivíduo evolui de uma lógica de certeza a uma lógica de incerteza, de uma lógica de estabilidade a uma lógica de instabilidade, de uma lógica de permanência a uma lógica de transformação. (...) Esta lógica do ser impõe uma dinâmica, uma atitude de adaptação permanente, uma visão da transformação, ausente da concepção da qualificação e da certificação (Roche, 1999: 50).

Poderá argumentar-se que também num modelo de qualificação o exercício profissional não tem necessariamente de resumir-se a uma lógica de “racionalidade técnica” e, pelo contrário, pode fazer apelo na prática a outras qualidades. O certo é que foi quando (e porque) começou a falar-se de competências, neste sentido lato, que se chamou a atenção para a importância destas “novas capacidades” exigidas, capacidades do foro sócio-afectivo e já não só do foro cognitivo, capacidades relacionais, organizacionais e éticas. E são capacidades que, mais do que para uma “**requalificação**”, apontam para uma “**reprofissionalização**”, como refere Demailly (1987: 63) num estudo dedicado aos professores mas que nos parece muito adequado a outras profissões de características semelhantes, como é em boa medida o caso dos jornalistas. O que é novo nesta abordagem é que as novas qualidades requeridas por este modelo de competência – as relacionais, organizacionais e éticas – já não são entendidas, como no passado da prática profissional, como um mero “suplemento de alma” que melhoraria possivelmente a *performance* individual de um jeito voluntarista, mas como “uma necessidade vital” (ibid.: 67) ligada à própria construção e afirmação profissional, ou seja, “um elemento da profissionalidade” (*ibidem*); novo é também que essas qualidades, antes apontadas apenas como “características naturais” decorrentes de supostos “dons” pessoais, são agora percebidas como “capacidades colectivas, para cujo desenvolvimento as instituições podem incitar e formar os seus agentes” (*ibidem*). E estes dois vectores fazem a diferença.

Estamos, em conclusão, perante um tipo de trabalho que se pode considerar, na expressão de Caria (2005: 198), trabalho “técnico-intelectual”, que vai para além de uma mera lógica “técnico-instrumental”. E isto por três motivos essenciais: (1) nesta acção profissional estão inscritos também “valores e orientações morais” que fazem com que os critérios de interacção com “o outro” (no caso, as fontes e os destinatários da informação) não sejam desvalorizados; (2) os conhecimentos mobilizados não são uma mera aplicação da ciência adquirida em educação formal prévia e, pelo contrário, obrigam a “operações sócio-cognitivas de

recontextualização profissional do conhecimento”; e (3) a autonomia no contexto de trabalho implica o “desenvolvimento de uma reflexividade profissional própria” que saiba lidar com a incerteza e a singularidade das situações.

Uma abordagem deste género parece-nos particularmente adequada para caracterizar e enquadrar o **saber profissional** dos jornalistas, bem como os modos da sua aquisição e desenvolvimento. De facto, a competência específica que lhes é requerida (ao longo de toda a vida profissional, e não apenas nas ‘provas’ de acesso), beneficiando naturalmente de uma preparação cultural e técnica aprendida em contexto escolar, é em larga medida uma competência decorrente da experiência (tanto individual como colectivamente partilhada) e da abertura a uma permanente **prática reflexiva** que permita encontrar as respostas singulares exigidas pelo contexto da **acção** – ela mesma singular, única e sempre nova.

\* \* \* \* \*

## BIBLIOGRAFIA

ABBOTT, Andrew (1988), *The System of Professions - An Essay on the Division of Expert Labour*. Chicago: The University of Chicago Press.

BARBIER, Jean-Marie (dir.) (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.

CARIA, Telmo (2005), “Trabalho e conhecimento profissional-técnico: autonomia, subjectividade e mudança social”, in CARIA *et al.* (2005), *Saber profissional*. Coimbra: Almedina.

DEMAILLY, Lise (1987), “La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants”, *Sociologie du Travail*, nº 1/87, pp. 59-69.

DUBAR, Claude (1996), “La sociologie du travail face à la qualification et la compétence”, *Sociologie du Travail*, nº 2/96, pp. 179-193.

DUGUÉ, Elisabeth (1999), “La logique de la compétence: le retour du passé”, *Éducation Permanente*, nº 140/1999-3, pp. 7-18.

GRIZE, Jean-Blaise (1996), “Savoirs théoriques et savoirs d'action : point de vue logico-discursif”, in BARBIER, Jean-Marie (dir.) (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.

HALLIDAY, T. C. (1987), *Beyond monopoly*. Chicago: University of Chicago.



- HEIJDEN, Beatrice van der & BARBIER, Gildas (1999), “La compétence, sa nature et son développement - Une approche anglo-saxonne”, *Éducation Permanente*, nº 141/1999-4, pp. 119-137.
- LATOUR, Bruno (1996), “Sur la pratique des théoriciens”, in BARBIER, Jean-Marie (dir.) (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.
- LEHMANN, Jean-Claude (1996), “De la gestion de la complexité à un corpus de « sciences de l'action »”, in BARBIER, Jean-Marie (dir.) (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.
- MACDONALD, Keith M. (1999) *The Sociology of the Professions*. Londres: Sage. [1ª edição - 1995]
- MEDITSCH, Eduardo (2002), “O jornalismo é uma forma de conhecimento?”, *Media & Jornalismo*, Volume I, nº 1 (Outubro), pp. 9 - 22.
- MIALARET, Gaston (1996), “Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation”, in BARBIER, Jean-Marie (dir.) (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.
- MONJARDET, Dominique (1987), “Compétence et qualification comme principes d'analyse de l'action policière”, *Sociologie du Travail*, nº 1/87, pp. 47-58.
- OIRY, Ewan & D'IRIBARNE, Alain (2001), “La notion de compétence : continuités et changements par rapport à la notion de qualification”, *Sociologie du Travail*, nº 1/2001, pp. 49-66.
- PAREDEISE, Catherine (1987), “Des savoirs aux compétences : Qualification et régulation des marchés de travail”, *Sociologie du Travail*, nº 1/87, pp. 35-46.
- PAREDEISE, Catherine & LICHTENBERGER, Yves (2001), “Compétence, compétences”, *Sociologie du Travail*, nº 1/2001, pp. 33-48.
- PEREIRA, Fernando (2005), “Os saberes profissionais-técnicos em associações e cooperativas agrárias”, in CARIA et al. (2005), *Saber profissional*. Coimbra: Almedina.
- REYNAUD, Jean-Daniel (2001), “Le management par compétences: un essai d'analyse”, *Sociologie du Travail*, nº 1/2001, pp. 7-32.
- ROCHE, Janine (1999), “Que faut-il entendre par professionnalisation?”, *Éducation Permanente*, nº 140/1999-3, pp. 35-50.
- RODRIGUES, Maria L. (2002). *Sociologia das profissões*. Lisboa: Celta. [1ª edição: 1997]
- RUPELLAN, Denis (1997). *Les “pro” du journalisme — De l'état au statut, la construction d'un espace professionnel*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- SCHÖN, Donald A. (1996), “À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes”, in BARBIER, Jean-Marie (dir.) (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.

- SCHÖN, Donald A. (1983), *The Reflective Practitioner – How professionals think in action*. Londres: Arena.
- TERSSAC, Gilbert de (1996), “Savoirs, compétences et travail”, in BARBIER, Jean-Marie (dir.) (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d’action*. Paris: PUF.
- TOCHON, François-Victor (1996), “Grammaires de l’expérience et savoirs-objets: le savoir focal dans la construction de nouveaux modèles de formation”, in BARBIER, Jean-Marie (dir.) (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d’action*. Paris: PUF.
- VERGNAUD, Gérard (1996), “Au fond de l’action, la conceptualisation”, in BARBIER, Jean-Marie (dir.) (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d’action*. Paris: PUF.

---

## NOTAS

- <sup>1</sup> Recordem-se, a este propósito, autores que rejeitam liminarmente a apresentação desta dicotomia em forma de oposição, como é o caso de Bruno Latour (1996: 133), para quem “a prática é um termo *sem contrário* que designa a totalidade da actividade humana” sendo que, por isso, não se deve opô-la a outra coisa – designadamente à teoria. “Em teoria, as teorias existem; na prática não existem”, diz ainda (*ibid.*:131), acrescentando que “sem a diferença abrupta entre os dois mundos [o da teoria e o da prática], os privilégios da teoria desapareceriam” (*ibid.*: 145). Em sentido semelhante se pronuncia Tochon (1996: 262), que recusa também a “perspectiva dualista” do binómio teoria-prática e sugere uma “perspectiva integradora” sobre o conhecimento, aquela que garante a “integração do saber pelo actor” e que permite, no fim de contas, passar de uma lógica de “representação” [*represent-action*] a uma lógica de “transformação” [*transform-action*] (*ibid.*: 256).
- <sup>2</sup> O “fechamento de um mercado de trabalho” pode definir-se como “a sua monopolização por um colectivo de trabalhadores aos quais é socialmente reconhecida a posse de saberes e saber-fazer julgados indispensáveis à elaboração de um bem ou de um serviço” (Paredeise, 1987: 41).
- <sup>3</sup> Schön (1983) dá um exemplo concreto desta espécie de “saber tácito” que é real, efectivo, mas que não se consegue explicar: todos somos capazes de reconhecer uma cara familiar no meio de milhares e milhares de faces semelhantes, mas somos incapazes de dizer porquê, de detalhar os elementos concretos desse reconhecimento. Por outro lado, temos visto por exemplo como a investigação com computadores os torna capazes de incorporar e aplicar informação em quantidades inimagináveis para a mente humana mas, em contrapartida, eles “não conseguem criar nada aproximado ao bom senso de uma criança de cinco anos” (Meditich, 2002: 13) ou bater a imprevisibilidade criativa de um bom jogador de xadrez.
- <sup>4</sup> É precisamente invocando os trabalhos de psicologia genética desenvolvidos por Piaget e pela sua Escola que Grize (1996: 120) acentua que “o saber não é dado”, que “a criança não o recebe como um alimento acabado” mas, pelo contrário, “elabora-o progressivamente através do exercício das suas acções sobre o mundo” e “sobre os outros”. Assim, sustenta, “os saberes teóricos provêm dos saberes de acção, mediante um duplo procedimento de abstracção, a que parte dos objectos (abstracção simples ou física) e a que se apoia nas próprias acções (abstracção reflexiva [*réflechissante*])” (*ibid.*: 121). Ou seja: “São os saberes de acção que estão no ponto de partida do conhecimento” (*ibid.*; 120).
- <sup>5</sup> A “reprodução” de abordagens ou de soluções aqui indicada decorre de um processo específico de generalização que Schön (1996: 218-219) designa como de “*transfert reflexivo*”, pois não passa pela formulação de uma nova “lei geral”, mas pelo desenvolvimento de um conjunto de princípios semelhantes, “cada um adaptado a uma situação particular na qual é testado”. Este “*transfert*” é por ele considerado muito importante para a difusão das inovações, mais uma vez mediante um mecanismo que não é de mera reprodução generalizadora: “A difusão de uma abordagem inovadora de uma situação problemática não é a reprodução, mas a *re-invenção*, da prática original” (*ibidem*).
- <sup>6</sup> Decomps & Malglaive (1996) falam, a este propósito, da “universidade profissional” como “universidade de responsabilidade” e de como, para assegurar eficácia profissional, ela deve

---

acrescentar o “saber prático” aos conhecimentos teóricos, tecnológicos e metodológicos que oferece, entendendo aquele como o verdadeiramente capaz de transformar saber “livresco” em saber “operatório”. Mas tem que fazê-lo, de algum modo, num contexto de efectiva “responsabilidade”, e não de simples simulação do real, pois só assim pode também actuar ao nível do “saber-como-fazer” e dos “comportamentos”. O que, em sua opinião, implica obrigatoriamente o estabelecimento de parcerias continuadas com o mundo do trabalho e das empresas, aliadas a esquemas de tutorado num campo e noutro.

- <sup>7</sup> Heijden & Barbier definem esta “*flexpertise*” como “capacidade de manter um bom nível de competência em condições evolutivas e situações diferentes”, o que pressupõe uma valorização da competência “adaptativa” face a uma competência “rotineira” e, por outro lado, o bom domínio de uma “estratégia de aprendizagem” contínua que desenvolva as exigências (hoje crescentes) de flexibilidade no trabalho (Heijden & Barbier, 1999: 134).

\* \* \* \* \*