



RICHARD WITTORSKI

**PROFISSIONALIZAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL**

F Fundação
Carlos Chagas

Cátedra UNESCO sobre
Profissionalização Docente



unesco

Cátedra

**PROFISSIONALIZAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL**

RICHARD WITORSKI

**PROFISSIONALIZAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL**

Revisão técnica

**LÚCIA VILLAS BÔAS
MARIA ROSA LOMBARDI**

 **Fundação
Carlos Chagas**
Cátedra UNESCO sobre
Profissionalização Docente


unesco
Cátedra

Título original: *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmattan, 2007

Todos os direitos desta edição são reservados à Fundação Carlos Chagas

w791p Wittorski, Richard

Profissionalização e desenvolvimento profissional. [livro eletrônico] / Richard Wittorski; Tradução Língua Force; Revisão Técnica Lúcia Villas Bôas e Maria Rosa Lombardi. -- São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2022.

138p.; e-book

Inclui índice e bibliografia.

ISBN 978-65-992085-0-8

DOI 10.18222/fcc-992085-0-8

Título original: *Professionnalisation et développement professionnel*

1. Profissionalização. 2. Desenvolvimento Profissional. 3. Organização do Trabalho. I. Villas Bôas, Lúcia. II. Lombardi, Maria Rosa. III. Título.

CDU: 331.1

Índice para catálogo sistemático

1. Profissionalização – Desenvolvimento Profissional 331.1

Elaborada por Ana Maria de Souza CRB-8/5580

Biblioteca Ana Maria Poppovic – Bamp

2022

Fundação Carlos Chagas

Av. Prof. Francisco Morato, n. 1565

05513-900 – Jd. Guedala – São Paulo

www.fcc.org.br

SUMÁRIO



APRESENTAÇÃO.....	6
NOTA DO AUTOR À EDIÇÃO BRASILEIRA	8
INTRODUÇÃO	10
PRIMEIRA PARTE	
OS ASPECTOS SOCIAIS E TEÓRICOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO.....	12
1. OS ASPECTOS SOCIAIS DA PROFISSIONALIZAÇÃO.....	14
Os aspectos políticos e sociais.....	15
Os desafios para os grupos sociais.....	15
As problemáticas para as organizações.....	16
As questões para as pessoas	18
2. OS TRABALHOS SOBRE OS DISPOSITIVOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO.....	21
No espaço do trabalho	21
No espaço da formação.....	24
Na articulação do trabalho e da formação	24
3. OS ASPECTOS TEÓRICOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO	28
Compreender a transformação das pessoas na ação.....	28
Pensar o estatuto dos conceitos utilizados nas ações de profissionalização ..	41
Esses trabalhos suscitam debates epistemológicos, metodológicos e teóricos	51
4. AS NOÇÕES DE PROFISSÃO E DE PROFISSIONALIZAÇÃO NA LITERATURA CIENTÍFICA	55
Os trabalhos anglo-saxônicos: uma sociologia das profissões liberais.....	56
Os trabalhos francófonos: um estudo da profissionalização.....	60

SEGUNDA PARTE

ANALISAR CONJUNTAMENTE A OFERTA DE PROFISSIONALIZAÇÃO E AS DINÂMICAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS SUJEITOS

ANALISAR CONJUNTAMENTE A OFERTA DE PROFISSIONALIZAÇÃO E AS DINÂMICAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS SUJEITOS	67
1. A OFERTA DE PROFISSIONALIZAÇÃO	72
As evoluções conjuntas dos contextos organizacionais e formativos.....	72
Dispositivos de profissionalização variados	73
As problemáticas e funções dos dispositivos para as organizações	77
O desenvolvimento individual e coletivo nesses dispositivos	80
2. UMA FERRAMENTA DE ANÁLISE DA OFERTA DE PROFISSIONALIZAÇÃO E DAS DINÂMICAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS SUJEITOS	86
As vias da profissionalização e do desenvolvimento profissional	87
Alguns exemplos de uso dessas vias.....	103
3. A PROFISSIONALIZAÇÃO: UMA TRANSAÇÃO SUJEITO-AMBIENTE	110
A profissionalização como atribuição de competências a sujeitos a partir dos processos de ação que eles desenvolvem	110
A profissionalização como uma negociação identitária	115
CONCLUSÃO: BENEFÍCIOS E PERSPECTIVAS.....	119
O alcance prático dos resultados obtidos.....	119
Algumas perspectivas de pesquisa abertas por esses trabalhos.....	126
REFERÊNCIAS.....	130

APRESENTAÇÃO



ATUALMENTE, O TEMA DA PROFISSIONALIZAÇÃO TEM SIDO DEBATIDO não apenas no campo da formação, mas também no do trabalho, ainda que com diferentes contornos e significados. As razões para esse interesse são variadas: a necessidade de articular mais dinamicamente o trabalho e a formação, a existência de conhecimentos cada vez mais especializados, o reconhecimento da dimensão formativa da atividade profissional, a expectativa de que o lócus do trabalho se torne um lugar de formação, para citar algumas delas.

Publicado originalmente em 2007, na França, este livro aborda assuntos fundamentais e atuais a esse debate ao propor que a profissionalização e o desenvolvimento profissional sejam estudados como um conjunto de processos que se influenciam mutuamente. Para tanto, coloca em diálogo campos nem sempre próximos como os da sociologia, da psicologia do trabalho e da formação de adultos, indicando com isso que novas possibilidades de articulação da relação formação-trabalho se constroem em zonas de fronteira.

Na primeira parte da obra, Richard Wittorski recupera a evolução da discussão sobre o conceito de profissão e de profissionalização e as interpretações que eles receberam, conforme as especificidades dos contextos sociais, por meio de revisão de literatura de matrizes francófona e anglo-saxônica, considerando, sobretudo, três tipos de abordagens: a profissionalização dos indivíduos, a profissionalização das atividades e a profissionalização das organizações.

Na sequência, o autor discute as noções de profissionalização e desenvolvimento profissional, e apresenta sua compreensão, à luz das pesquisas empíricas que realizou ao longo de mais de uma década, articulando, de modo bastante original, teoria do sujeito, teoria da ação e teoria da organização.

Ao discutir a profissionalização como negociação identitária, Wittorski conclui o livro propondo pistas de investigação: por um lado, a construção de instrumentos analíticos que tenham em conta a historicidade dos fenômenos, ou seja, a dinâmica temporal dos percursos de desenvolvimento profissional; e, por outro, a comparação dos percursos de profissionalização com situações ainda pouco investigadas.

Esta obra, agora disponibilizada ao público brasileiro, constitui um repertório de base extremamente útil para o estudo das relações recíprocas entre formação e atividade docente, objetivo precípua da Cátedra UNESCO sobre Profissionalização Docente, na medida em que a discussão sobre a profissionalização e o desenvolvimento profissional é um aspecto fundamental para a compreensão das atuais transformações e tensões no campo do trabalho e da formação.

Lúcia Villas Bôas

Coordenadora da Cátedra UNESCO sobre
Profissionalização Docente, Fundação Carlos Chagas

Maria Rosa Lombardi

Pesquisadora do Departamento de Pesquisas
Educaionais, Fundação Carlos Chagas

NOTA DO AUTOR À EDIÇÃO BRASILEIRA



ESTE LIVRO, PUBLICADO EM LÍNGUA FRANCESA, EM 2007, PELA EDITORA L'Harmattan, tem como principal característica o fato de disponibilizar um quadro organizado dos trabalhos de pesquisa sobre a profissionalização, provenientes não apenas da sociologia mas também das ciências da educação e, mais amplamente, das ciências do trabalho, em um panorama das diferentes posições teóricas e dos desafios que elas podem representar. Isso é ainda mais necessário visto que o conceito de profissionalização se torna, de fato, objeto de uma elaboração teórica fragmentada em campos científicos diferentes oriundos de tradições de pesquisas distintas. A ideia desse quadro é orientar mas também compreender os desafios por trás das posições de uns e de outros, que vai muito além do tema específico da profissionalização.

Outra característica desta publicação é apontar que a profissionalização envolve dinâmicas heterogêneas que suscitam debates entre os indivíduos, os coletivos (sindicatos e grupos profissionais) e as organizações ou instituições, não obstante a profissionalização seja frequentemente estudada sob um desses aspectos de forma isolada e sem relacioná-lo a outros. De fato, a tese principal consiste em estudar o tema da profissionalização e do desenvolvimento profissional como um conjunto de processos que se influenciam mutuamente: os atores, a organização e a situação se transformam em um fenômeno de influências recíprocas, de codeterminação... A partir desse ponto de vista, propõe-se aqui revisar a oferta, mas também os caminhos da profissionalização e das dinâmicas de desenvolvimento profissional e, enfim, a profissionalização como negociação entre o sujeito e seu entorno. Identificam-se e detalham-se seis caminhos da profissionalização que promovem uma maior formalização, quais sejam: a lógica

da ação, a lógica da reflexão e da ação, a lógica da reflexão sobre a ação, a lógica da reflexão para a ação, a lógica da tradução cultural sobre a ação e a lógica da integração assimilação.

Essa tipologia dos caminhos da profissionalização serve, ao mesmo tempo, para ler os campos de pesquisa do autor mas também –, e esse é provavelmente o ponto mais importante para o leitor – para identificar e analisar as formas que assumem os dispositivos e os procedimentos de aprendizagem criados por professores e formadores. Em suma, essa formalização ajuda o leitor a analisar a sua própria prática e a vislumbrar outros dispositivos de formação.

Finalmente, o livro desenvolve o tema da profissionalização como processo de negociação identitária, baseando-se em cinco elementos articulados: cognitivo, afetivo, social, cultural, operatório. Cada um desses elementos é confrontado com três espaços (micro, meso, macro), com três diferentes facetas da identidade e com o papel da experiência. Essa formalização tenta dar conta da riqueza e da complexidade do tema ao mesmo tempo que procura esclarecer seus diferentes elementos.

Uma das apostas deste livro consiste, enfim, em considerar que é possível pensar ao mesmo tempo em teoria do sujeito, teoria da ação e teoria da organização, sobretudo quando se trata de profissionalização. Com efeito, os desafios do trabalho, os políticos e sociais mais amplos, os trazidos pelos grupos profissionais e os da formação estão estreitamente ligados quando se fala em profissionalização. Assim, falar da profissionalização no campo da educação e da formação é necessariamente evocar, ao mesmo tempo e de forma indissociável, as transformações do trabalho e dos ambientes mais amplos; é procurar compreender as relações de transformações recíprocas dos indivíduos, dos coletivos, das organizações e dos ambientes. A hipótese geral é a seguinte: os processos de formação e de aprendizagem, bem como suas transformações, só podem ser compreendidos quando situados em “espaço-tempo” (ambientes sociopolítico, organizacional e coletivo [grupos profissionais constituídos e micro coletivos locais], indivíduos), eles próprios caracterizados por transformações cruzadas/conjuntas/mútuas/recíprocas/acionadas/gerenciadas por desafios inseparáveis de mudança contínua das organizações, dos coletivos, dos indivíduos. Por conseguinte, para compreender essas dinâmicas, faz-se necessário cruzar tradições de trabalho raramente relacionadas: por exemplo, abordagens sociológicas (transformações dos ambientes, das organizações, dos coletivos...) e abordagens da atividade, da experiência desenvolvida pelos indivíduos e das identidades que eles carregam consigo e vivem. É o objetivo deste livro.

INTRODUÇÃO



ENTRE AS QUESTÕES IMPORTANTES QUE ATRAVESSAM OS MEIOS DO trabalho e da formação, a profissionalização ocupa um lugar central. Que dispositivo de formação não reivindica, atualmente, um objetivo profissionalizante? Motivada por orientações nacionais e europeias para a organização da formação inicial e contínua, e promovida pelos setores privados, a profissionalização está claramente em ascensão.

Contudo a pesquisa parece estar “na lanterna” desse movimento social. Na verdade, poucos trabalhos realmente se interessaram pelo assunto, embora este coloque, em uma base renovada, a questão das relações entre formação e trabalho, entre teoria e prática, entre saber e ação... A intenção de profissionalização introduz, provavelmente, grandes mudanças na maneira de conceber o que é da ordem dos momentos, oportunidades e dinâmicas implicados no desenvolvimento das pessoas. No entanto, não se trata de esquecer as condições particulares que envolvem a promoção desse novo “modelo”: como sabemos, as grandes evoluções do trabalho dos últimos trinta anos conduziram a uma valorização do modelo da competência que é agora inseparável do da profissionalização. Alguns diriam que esse movimento inscreve-se em uma tentativa de transformação da relação com a atividade humana e faz eco a intenções que servem primeiro às organizações, antes mesmo de servir aos indivíduos (uma análise crítica é aqui necessária).

É nesse contexto bem particular que estamos interessados em estudar a oferta de profissionalização (isto é, os dispositivos oferecidos aos indivíduos) e os mecanismos de desenvolvimento profissional dos sujeitos em situações de trabalho-formação que lhes são propostos. Não se trata, para nós, de promover o

modelo de profissionalização, e sim de compreendê-lo melhor. Nessa perspectiva, estamos convencidos de que os produtos da pesquisa não devem ser, em primeiro lugar, ferramentas prescritivas, mas grades de leitura de que os indivíduos podem se apropriar para mudar a maneira de pensar suas práticas: não há “teoria verdadeira ou falsa”, há uma validade local das teorias, sendo essas mais ou menos úteis, dependendo do uso que o ator social pretende fazer delas.

Esta obra é composta de duas partes. A primeira será dedicada à apresentação das questões sociais em torno da profissionalização e aos trabalhos teóricos disponíveis que podem nos ajudar a entender melhor essa noção. Uma das questões essenciais a que tentaremos responder será a seguinte: a profissionalização é, acima de tudo, uma intenção social; em que condições ela pode se tornar um interesse em jogo e um objeto de pesquisa? Responderemos a essa questão, desenvolvendo três pistas: de um lado, os trabalhos que permitem entender melhor a transformação das pessoas na ação; de outro, uma reflexão que delimite, a partir dos trabalhos existentes, o estatuto dos conceitos utilizados nas ações de profissionalização (competência, saber, conhecimento, identidade...); e, por último, os trabalhos sociológicos sobre as profissões e a profissionalização.

A segunda parte da obra terá por função apresentar nossa própria conceitualização sobre a questão das relações entre trabalho, formação e profissionalização, propondo, primeiro, uma análise da oferta de profissionalização existente (em que focaremos nosso interesse, sobretudo nas questões operantes, ou seja, nas intenções implícitas subjacentes a essa oferta). Em seguida, abordaremos uma ferramenta de análise da oferta de profissionalização e dinâmicas de desenvolvimento profissional dos sujeitos. Por último, nos concentraremos em uma articulação entre competência, identidade e profissionalização (considerando que a profissionalização é, em primeiro lugar, uma dinâmica identitária em que a questão é a transação entre uma oferta e uma demanda).

A conclusão permitirá vislumbrar o impacto potencial desses trabalhos nos dois campos, da formação e do trabalho, e propor pistas de pesquisas complementares.

PRIMEIRA PARTE



OS ASPECTOS SOCIAIS E TEÓRICOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO

SOB MUITOS ASPECTOS, A PROFISSIONALIZAÇÃO É, ANTES DE TUDO, UM campo de práticas. Em que condições ela pode se tornar um campo de pesquisa? Essa é a pergunta que trataremos de responder aqui. As duas primeiras partes deste capítulo cuidarão de explicar os aspectos sociais que envolvem a profissionalização e, em seguida, os trabalhos relativos aos dispositivos propostos: esses trabalhos têm o duplo estatuto de modelo de ação e de modelo de inteligibilidade. A terceira parte apresentará as condições que permitem que esse campo se torne um campo de pesquisa.

1. OS ASPECTOS SOCIAIS DA PROFISSIONALIZAÇÃO



A FIGURA-SE QUE A PROFISSIONALIZAÇÃO DERIVA, ANTES DE QUALQUER outra coisa, de uma intenção social, e, por conseguinte, é alvo de uma forte carga ideológica. Essa temática “carregada” refere-se a questões que se diferenciam em função dos grupos de intervenientes que a promovem (sociedade, indivíduos, grupos profissionais ou organizações).

Convém distinguir as condições históricas de aparecimento de uma preocupação de profissionalização em três espaços que, embora habitualmente articulados, necessitam ser dissociados para identificar a diversidade das questões. Por um lado, trata-se do espaço político e social; por outro, do espaço dos indivíduos e grupos sociais (organização de grupos sociais em profissões); e, por fim, do espaço das organizações (o ambiente da oferta de trabalho). Desse ponto de vista, a palavra “profissão” surgiu nos países anglo-saxônicos, no final do século XIX/início do século XX, por iniciativa de grupos sociais que buscavam obter ou ampliar seu lugar em um mercado concorrencial. A palavra “profissionalização” provém, por sua vez, de outras questões e apareceu mais recentemente, muitas vezes, por iniciativa das organizações (em ligação com a palavra “competência”, a partir dos anos 1970-1980, no que se refere à França). Ela acompanha uma busca de mais “flexibilização” das pessoas¹. Como veremos, ela se inscreve em um

1. Nota da revisão: Entre estudiosos do trabalho e da qualificação, é de uso frequente a expressão “flexibilização do trabalho”. Essa noção também implica flexibilização de pessoas, por exemplo por meio da rotação de tarefas, de postos de trabalho. A flexibilização do trabalho foi uma estratégia empresarial pensada, no âmbito da organização da produção, para romper a rigidez do modelo taylorista-fordista, que se baseava na extrema especialização. Idealmente, uma das suas vantagens seria ampliar a qualificação do trabalhador.

movimento mais largo, consistindo em valorizar, ao mesmo tempo, uma liberalização do mercado, uma descentralização política (rumo a um cidadão “profissional”), organizacional (rumo a um empregado profissional) e social (rumo a um indivíduo intimado a ser capaz de produzir sua própria vida sozinho, tornando-se um “empreendedor” de sua própria vida). O vocábulo “profissionalização” aparece, então, em um contexto marcado por novos valores, tais como a cultura da autonomia, da eficácia, da responsabilidade, do “movimento”.

OS ASPECTOS POLÍTICOS E SOCIAIS

Nos planos político e social, parece haver um movimento conjunto que revela o desenvolvimento de questões sociais convergentes, traduzindo, em particular, a valorização de uma descentralização política (dar o poder em nível local com a territorialização²), social e organizacional (transferir a responsabilidade da eficácia, da gestão das mudanças e da avaliação do trabalho para as pessoas). Nesse movimento conjunto, e para acompanhá-lo, aparece hoje um discurso marcante com a intenção de uma maior responsabilização das pessoas como cidadãos. Esse discurso está ligado ao desejo de uma “maior profissionalização da sociedade” que tem por função explícita acompanhar uma mutação do funcionamento das instituições políticas e administrativas: passar, assim, de uma condução centralizada a uma descentralizada que permita gerir de modo mais eficaz, localmente, as questões que se colocam. É provável que a intenção implícita dessa vontade de profissionalização da sociedade seja tanto a “incitação ao movimento” das pessoas, permitindo, no final, sua aceitação de um novo modo de “governança social” (ligada à descentralização evocada acima), como o retorno de um cidadão (“cidadão profissional”) dotado de valores comunitários e de um certo senso renovado da vida em sociedade. Tudo isso não difere muito de um pensamento liberal focado na eficácia individual a serviço de um novo modelo de sociedade.

OS DESAFIOS PARA OS GRUPOS SOCIAIS

Os desafios para os grupos sociais situam-se claramente no nível da constituição das profissões. Como nota Paradeise (2003), a palavra “profissão” aparece em um contexto de mercado livre em que os atores econômicos sentem a necessidade de desenvolver uma retórica relativa a sua contribuição ao mercado, para conquistar e aumentar seu lugar. É, provavelmente, nesse nível que convém

2. Nota da revisão: A territorialização aparece aqui associada à capacidade política dos espaços locais ligada à descentralização dos sistemas políticos nacionais.

situar o aparecimento, desde o início do século XX, da palavra “profissão” nos países anglo-saxônicos, associada, aliás, à imagem da profissão liberal. Na França, ela aparece em um contexto diferente que é caracterizado por um estado hierárquico: nesse ambiente, a profissão não se baseia tanto no modelo da profissão liberal, mas mais no dos “corpos de Estado” (*corps d’État*)³. A questão reside aqui na materialização do reconhecimento de si mesmo no seu meio, para conquistar um lugar melhor em uma hierarquia estatal.

Segundo Bourdoncle (1993), existem duas vias diferentes de constituição das profissões, acompanhadas por problemáticas distintas:

- na França, uma luta política para controlar os lugares em uma hierarquia estatal elitista (designadamente, o modelo dos “corpos” de Estado: um “corpo” hierarquizado, legitimado pelo Estado) ou a constituição de comunidades de pares construindo suas próprias regras (modelo das confrarias);
- nos países anglo-saxônicos, uma luta pelo poder (econômico) nos grupos profissionais para regular o mercado (o modelo das profissões liberais como meio de adquirir uma renda).

AS PROBLEMÁTICAS PARA AS ORGANIZAÇÕES

A INTENSA PROCURA DE PROFISSIONALIZAÇÃO PELOS EMPREGADOS SE INSCREVE NO CONTEXTO DE GRANDES MUDANÇAS DO TRABALHO

As questões levantadas pelas organizações não dizem respeito à constituição das profissões no espaço social, mas à profissionalização dos empregados entendida como uma intenção organizacional de acompanhar a flexibilidade do trabalho (modificação contínua das competências em relação à evolução das situações de trabalho). Assim, as características das novas organizações (produção determinada pela demanda⁴, integração das atividades e descompartmentação das funções) surgidas nos últimos trinta anos geram três consequências:

3. Nota da revisão: Expressão de costume, que designa os altos funcionários da função pública francesa, os mais bem posicionados em termos de remuneração e prestígio no modelo profissional francês. “No topo da hierarquia, os grandes corpos de Estado agrupam a elite da nação, aqueles que, como os Politécnicos, passaram por todas as provas do concurso que o Estado, através da Escola, organiza para selecionar essa elite social, verdadeira nobreza de Estado” (Dubar & Tripier, 1998. p. 33).
4. Nota da revisão: A partir de fins dos anos 1970, nos setores industriais de ponta dos países desenvolvidos, a produção industrial sofreria profunda reorganização: passaria a ser determinada pela demanda, isto é, pelos pedidos dos consumidores (à jusante da cadeia produtiva) e não pela oferta (ou à montante daquela cadeia), diminuindo ou zerando os estoques. Inicialmente concebido na fábrica de automóveis japonesa Toyota, nesse sistema (*just in time*) primeiro se vende o produto, em seguida se compra a matéria-prima para, só então, produzir ou montar.

a expansão e o enriquecimento das competências e tarefas, a redução da linha hierárquica, o desenvolvimento do caráter coletivo do trabalho. Como notam Berton, Boru e Barbier (1996, p. 148), essas transformações levam a definir quatro novas categorias de saberes: “saberes organizacionais” (construir a coerência do montante/jusante do posto), “saberes metodológicos” (observar, classificar, etc.), “metassaberes” (condução de processos de ação, etc.), “saberes contingentes ao coletivo de trabalho” (conjunto dos saberes mobilizados em um coletivo de trabalho, sem que estes sejam igualmente dominados por todos). Por sua vez, Coriat (1990, p. 169) indica uma recomposição das figuras operárias em três direções: “o operário fabricante (polivalência e responsabilidades), o operário tecnólogo (tarefas técnicas habitualmente realizadas por técnicos) e o operário gestor (gestão de parâmetros econômicos: custos de produção, etc.)”.

Relativamente ao que precede, o discurso das organizações sobre a profissionalização é recente e faz, portanto, eco a várias evoluções fortemente ligadas entre si:

- a passagem de uma lógica de produção empurrada pela oferta (a empresa organiza o trabalho) a uma lógica de produção puxada pela demanda (os empregados são, então, convidados a serem “atores e autores da mudança”);
- a passagem a uma lógica de resultado;
- a passagem de um sistema controlado em seu centro a certa descentralização das responsabilidades.

O discurso organizacional sobre a profissionalização teria, assim, por principal objetivo, suscitar e fazer aceitar essas evoluções.

A OFERTA DE PROFISSIONALIZAÇÃO ESTÁ IRREDUTIVELMENTE LIGADA AO APELO ÀS COMPETÊNCIAS E RESPONDE A DESAFIOS DOMINANTES DE MOBILIZAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS

Parece nítido, como notam vários autores, que o apelo à profissionalização está também em sintonia com um apelo crescente às competências a serviço das novas normas de trabalho. De acordo com Dugué (1999, p. 14), o que está em jogo é “fazer engolir a pílula da flexibilidade”. Para Stroobants (1993), a adaptabilidade permanente gera uma individualização da avaliação que leva, segundo Linhart (1999, p. 59), a “reforçar o controle”. Para essa mesma autora (Linhart, 1999, p. 62), trata-se de “estimular as fontes individuais”. O recurso à competência traduz “um acréscimo de exigência, em relação ao trabalhador: organizar-se sozinho para responder às insuficiências do trabalho prescrito, desenvolver uma nova forma de desempenho centrada no serviço prestado aos clientes e mobilizar recursos especificamente humanos de raciocínio e decisão” (Lichtenberger,

1999, p. 71). Estamos aqui no âmbito de um projeto que consiste em “mobilizar a subjetividade de todos” (Durand, 2000, p. 18). De certa maneira, trata-se de uma injunção para que o sujeito construa sua experiência (Dubet, 1994). Desse ponto de vista, a profissionalização apresenta uma conotação positiva a serviço de uma nova mobilização dos empregados em contextos de trabalho mais flexíveis, solicitando mais os recursos subjetivos das pessoas.

AS QUESTÕES PARA AS PESSOAS

As questões que a profissionalização representa para os indivíduos exprimem-se, na prática, sob forma de uma busca de “profissionalidade” nas organizações (especialmente na Itália) ou de identidade na esfera social.

NAS ORGANIZAÇÕES, UMA DEMANDA DE RECONHECIMENTO DA PROFISSIONALIDADE

De acordo com vários autores, até o momento, na França, a palavra *professionalité* não tem um estatuto bem definido, nem no plano científico, nem na língua corrente, fora de sua referência à noção de *professionalità* italiana. Dadoy (1989a, p. 3) nos explica que “a noção italiana de *professionalità* é introduzida na França por volta de 1968-69, durante as análises sobre as lutas operárias na Itália (a Fiat) [...] sua repercussão penetra particularmente o meio sindical francês [...] bem como os meios da pesquisa e das empresas de consultoria”, “a noção de profissionalidade não cessou, desde então, de se generalizar em todos os meios que têm por tarefa se interrogar sobre a formação das novas competências e ofícios” (*op. cit.*, p. 5). “Essa noção de *professionalità* não foi escolhida aleatoriamente, mas em oposição a *qualificà*, para exprimir a vontade dos sindicatos italianos de recusar, por um lado, o poder despótico das entidades patronais sobre a organização da produção e a gestão da mão de obra, e, por outro, as lógicas e técnicas de gestão que as concretizam, fundadas unicamente no imperativo capitalista do lucro. A noção de *professionalità* tornava-se, assim, o símbolo de uma política alternativa, baseada em outros valores e outros objetivos próprios da cultura operária” (*op. cit.*, p. 6).

Assim, a noção de *professionalità* inscreve-se em um contexto italiano de confrontação global da classe operária com os empregadores para o controle da organização do trabalho, das condições de trabalho e da determinação dos salários. Na França, diferentemente da Itália, a noção de *professionalité* é menos utilizada pelos grupos sociais. Estes últimos preferem utilizar *qualification* (qualificação), que opõem à noção de *compétence* (competência).

MAIS AMPLAMENTE, UMA QUESTÃO DE SUPERAÇÃO DA CRISE DAS IDENTIDADES

Para Dubar (2004, p. 141), “a crise das identidades profissionais faz parte de um questionamento geral das identidades sociais, que traduz a passagem de relações comunitárias (o ‘nós’) a relações societárias (o ‘eu’, na acepção da forma como Weber caracteriza a passagem à modernidade). Outrora produzidas coletivamente, as identidades profissionais tendem, doravante, a ser arranjadas pelos indivíduos, em função de suas trajetórias profissionais. Até a metade da década de 1970, no quadro de relações comunitárias, a qualificação determinava a produção das identidades coletivas a partir de sistemas estáveis de negociação de equivalências entre empregadores e empregados. Hoje, sob o efeito do desemprego da liberalização, nas relações societárias, o que conta é o resultado que cada indivíduo proporcionará à empresa, acompanhado pelo declínio dos sindicatos”. A busca de profissionalidade por parte dos atores sociais inscreve-se, presumivelmente, nessa procura de uma nova identidade.

No total, historicamente, as palavras “profissão” e “profissionalização” não aparecem nem nas mesmas esferas (grupos sociais para a profissão, em contraste com empresas, para a profissionalização), nem no mesmo período (início do século XX, nos EUA/Grã-Bretanha, em relação a 1970-1980 na França), nem para servir aos mesmos desafios (conquistar um lugar no mercado para os grupos sociais, em oposição a pôr as pessoas em movimento no trabalho para as organizações). As questões ligadas à emergência da palavra “profissionalização” não têm tanto a ver com o resultado ao qual um processo de profissionalização pode conduzir (constituição de uma profissão), mas, sobretudo, com seus efeitos esperados de mobilização das pessoas em novos contextos de trabalho (no que diz respeito às questões levantadas pelas empresas). Ora, aqui, podemos nos perguntar, tal como Linhart (1996, p. 27), se esses novos contextos de trabalho ainda apresentam um caráter de novidade: “defenderemos aqui a hipótese de que são, sobretudo, os diferentes componentes da empresa que cercam o trabalho que estão em ruptura com as lógicas do passado, enquanto o trabalho em si, apesar das mudanças à primeira vista espetaculares, permanece enraizado em uma lógica amplamente tayloriana: a prescrição, a norma e a codificação permanecem onipresentes, defasagem entre o papel de interlocutor atribuído ao empregado e sua consignação como executante, contradição entre um contexto em mutação e uma busca de referencialização muito forte (que tende a cristalizar)”. Não será esse também um dos aspectos da profissionalização? Fazer aceitar a diferença entre as mudanças promovidas (anunciadas) e as mudanças efetivas (constatadas) no trabalho?

Quer se trate de uma iniciativa da organização ou dos indivíduos, compreendemos, portanto, porque o tema da profissionalização entra diretamente em um

debate social do qual não pode ficar ausente. De certa maneira, ele apresenta, sob um prisma diferente, o debate que faz prevalecer, por parte da organização, a lógica de competência (em uma preocupação de acompanhamento das evoluções do trabalho e reposicionamento do poder nas organizações) e, por parte dos atores, a lógica de qualificação (em uma preocupação de materialização do reconhecimento das profissionalidades por iniciativa dos empregados, nas organizações).

A esse respeito, várias questões pendentes subsistem, refletindo aspectos sociais extremamente atuais:

- A oferta de profissionalização apoia-se frequentemente em dispositivos que procuram desenvolver competências fortemente finalizadas, em relação às situações de trabalho. A pergunta que se coloca é, então, saber qual é o lugar deixado ao desenvolvimento pessoal e cultural nesses dispositivos?
- Além disso, sentimos o interesse social que uma melhor compreensão da diversidade das formas de desenvolvimento profissional poderia representar na formação, no trabalho e fora dele. Mas para que propósito e, em última análise, quem tem o controle? Essa é, provavelmente, a maior questão social levantada por essa temática.

Depois de ter analisado os desafios sociais da profissionalização e mostrado como esse termo se situa na encruzilhada de expectativas sociais amplas e diversas, convém apresentar os trabalhos relativos aos dispositivos de profissionalização: esses têm, muitas vezes, um triplo estatuto de proposta de meios para desenvolvê-la, valorização dos esforços envidados e compreensão dos seus mecanismos operantes.

2. OS TRABALHOS SOBRE OS DISPOSITIVOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO



NOSSA INTENÇÃO É ESTUDAR OS TRABALHOS REALIZADOS SOBRE A oferta de profissionalização, ou seja, os dispositivos propostos aos indivíduos para fins de desenvolvimento profissional, quer por iniciativa das empresas (campo do trabalho), das instituições de formação (campo da formação) ou por fornecedores situados em espaços intermediários, tais como os organismos que oferecem dispositivos de inserção, os meios da consultoria, etc. (espaço da articulação trabalho-formação). Veremos, nessa ocasião, que eles introduzem um léxico particular (incluindo noções de organização qualificante, organização aprendente, acompanhamento, etc.), tendo valor conjunto de modelo de ação e modelo de inteligibilidade. Desse ponto de vista, esses trabalhos parecem ter um estatuto científico a ser esclarecido, já que participam, ao mesmo tempo, e provavelmente sobretudo, da proposta social de dispositivos. De fato, por enquanto, trata-se mais de modelos de ação baseados em ferramentas de inteligibilidade do que de modelos de inteligibilidade propriamente ditos.

NO ESPAÇO DO TRABALHO

No espaço do trabalho, os dispositivos propostos para fins de profissionalização dividem-se em duas categorias: aqueles que pretendem profissionalizar as pessoas (os autores promovem aqui o modelo da organização qualificante) e os que pretendem profissionalizar os coletivos que compõem uma organização (a noção de organização aprendente é proposta como exemplo dessas situações).

AS AÇÕES DITAS DE ORGANIZAÇÃO QUALIFICANTE: O ATO DE TRABALHO TORNA-SE, AO MESMO TEMPO, UMA OCASIÃO DE FORMAÇÃO

Os dispositivos de profissionalização dos indivíduos propostos pelas organizações apoiam-se frequentemente no desenvolvimento de organizações qualificantes. O termo “organização qualificante” foi introduzido em 1987 por um dirigente de empresa, Antoine Riboud (presidente do Grupo BSN, atual Danone). De acordo com um de seus promotores, Philippe Zarifian (1992, p. 16), seus princípios são os seguintes: “uma organização qualificante é uma organização em que se pratica uma abordagem da atividade industrial baseada em eventos em um espaço econômico marcado pela incerteza”; “a organização qualificante presume uma reorganização da atividade industrial em uma base comunicacional”; “por princípio de comunicação, entendemos o princípio que faz com que pessoas acordem-se, tanto quanto aos objetivos comuns [...], como às interações entre suas atividades necessárias à realização prática dos objetivos”; “a organização qualificante é aquela que permite que seus membros reelaborem os objetivos de sua atividade de trabalho”. No total, “a organização torna-se qualificante somente a partir do momento em que escolhas devem ser feitas, propostas devem ser elaboradas e um partido deve ser tomado para guiar a atividade profissional”.

Alguns autores (tais como Zarifian e Carré) concordam que as formas concretas da organização qualificante devem fazer parte, por exemplo, do trabalho coletivo, da formação-ação, do trabalho por projeto, dos grupos participativos (desenvolvendo uma atividade de autoanálise do trabalho).

AS INICIATIVAS DITAS DE ORGANIZAÇÃO APRENDENTE: A CAPITALIZAÇÃO/FORMALIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS COLETIVAS NO TRABALHO

A noção de aprendizagem organizacional vem de trabalhos anglo-saxônicos (designadamente, Argyris e Schön, 1989). Ela se baseia na ideia de que a organização em si pode ser dotada de aprendizagem, memorizando iniciativas aplicadas que se revelem úteis. Os trabalhos que promovem essa noção tendem a ouvir e a responder à demanda social das empresas que consiste em buscar mais eficácia coletiva, propondo uma forma de dispositivo adaptado.

Assim, a noção de “organização aprendente” foi desenvolvida especialmente para arrumar os processos de transformação de uma organização durante a gestão de riscos (por exemplo, um construtor automotivo que acaba de instalar uma nova cadeia de produção ou o caso de uma pane ocorrida em uma oficina).

As novas regras/normas produzidas durante a gestão dessas situações constituem aprendizagens organizacionais, se os saberes são capitalizados. Essa capitalização envolve, muitas vezes, a definição de novos procedimentos. Huber considera que existem cinco tipos de aprendizagem organizacional (citado por Charue, 1992, p. 7): “a aprendizagem de uma organização no momento de seu nascimento (compartilhamento dos saberes de seus membros), a aprendizagem por enxerto de pessoas ou de organizações inteiras, a aprendizagem por intermédio de outras organizações (processos de imitação), a aprendizagem por prospecção e a aprendizagem a partir da experiência (a mais frequentemente estudada)”.

Para Tarondeau (1998, p. 55), “a aprendizagem organizacional depende da aprendizagem individual. Como esta última, ela se baseia na repetição, na imitação e na experiência. Porém difere dessa no seu aspecto coletivo, ou seja, na partilha dos saberes individuais. A organização aprende ainda mais quando os saberes individuais são compartilhados, propagados, combinados e multiplicados”.

Argyris e Schön (notadamente, em 1989), inspirando-se nos trabalhos da escola de Palo Alto⁵, distinguem, por sua vez, três tipos de aprendizagem organizacional⁶. Eles descrevem, além disso, o processo de aprendizagem organizacional da seguinte maneira (1989, p. 125): “a aprendizagem organizacional ocorre quando os indivíduos, agindo com base nas suas imagens e mapas (cognitivos), detectam uma conquista ou uma lacuna nas expectativas que confirma ou refuta as *theories in use* (teorias em uso) da organização. No caso de uma refutação, os indivíduos passam da detecção de erro à correção de erro. Essa correção compreende uma investigação. Eles devem descobrir as fontes do erro e atribuir os erros às estratégias e hipóteses das *theories in use* vigentes. Devem inventar novas estratégias, baseadas em novas hipóteses para corrigir o erro. Devem aplicar essas estratégias. E devem avaliar e generalizar o resultado dessa nova ação. Mas, para que a aprendizagem organizacional ocorra, é preciso que as descobertas daqueles que aprenderam, suas invenções, suas avaliações, sejam inscritas na memória organizacional. Elas devem ser codificadas nas imagens e mapas cognitivos compartilhados das *theories in use* da organização, a partir das quais os agentes continuarão a agir. Senão, o indivíduo terá aprendido, mas não a organização”.

5. Principalmente Watzlawick e Bateson.
6. O *single loop learning* (aprendizagem *single loop*) consiste em adaptações simples dos saberes existentes sem que estes sejam fundamentalmente questionados; o *double loop learning* (aprendizagem *double loop*) consiste em contestar uma norma ou regra da organização (transformação fundamental de um ou mais saberes partilhados); o *deutero learning* (aprendizagem *triple loop*) abrange os meios que a organização cria para gerir os dois modos de aprendizagem precedentes (a organização “aprende a aprender”).

NO ESPAÇO DA FORMAÇÃO

Os dispositivos de profissionalização propostos no espaço da formação baseiam-se, geralmente, em dois princípios gerais: a autoformação e a formação por alternância.

Alguns consideram, como Galvani, que os dispositivos de autoformação propostos para fins de profissionalização focam muito uma abordagem pedagógico-midiática da autoformação: “a autoformação designa, aqui, uma situação pedagógica em que o aprendiz trabalha sozinho, sendo que o papel do formador consiste em organizar um dispositivo de armazenamento e divulgação dos conhecimentos em que o indivíduo poderá evoluir por conta própria” (Galvani, 1995, p. 38).

As formas concretas são, por exemplo, os centros multimídia e os locais de recursos eventualmente propostos em certas empresas. Por exemplo, uma empresa integrante do grupo Usinor-Sacilor (atualmente Arcelor), que estudamos em 1998, propunha um local que reunia informações técnicas, mas, também, conhecimentos gerais, um espaço que qualquer trabalhador podia frequentar quando procurava uma solução técnica para um problema ou quando queria aperfeiçoar seus conhecimentos. É frequente que os centros de recursos sejam um dos elementos de um dispositivo mais amplo. Quando propostos nas empresas, esses lugares de recursos são, não raro, espaços de capitalização dos saberes coletivos, contribuindo assim para o desenvolvimento de uma lógica de organização aprendente.

Os dispositivos de profissionalização propostos no espaço da formação baseiam-se também na alternância. A ideia subjacente é, efetivamente, a procura de uma articulação forte entre o trabalho e a formação, para facilitar o desenvolvimento das competências, e não apenas a transmissão de saberes que poderiam permanecer distantes das situações de trabalho. Pastré (2001b, p. 6) coloca assim a seguinte pergunta: “como ajudar o desenvolvimento das competências? Não deixando os indivíduos lidarem sozinhos com a ação, mas propondo esclarecimentos (*debriefings*) ou análises reflexivas posteriores ou, ainda, simulações. Trata-se, portanto, de favorecer a aprendizagem alternada (momentos de *debriefing* e/ou simulação em alternância com a ação)”. “A melhor maneira de aprender é a alternância: alternância entre situação real e situação didática transposta e simplificada, alternância entre o momento da ação e o momento da reflexão posterior”.

NA ARTICULAÇÃO DO TRABALHO E DA FORMAÇÃO

Os dispositivos aqui promovidos assentam, com frequência, na análise das práticas profissionais e/ou no acompanhamento em situação de trabalho (por terceiros, tutor, patrocinador).

CONVIDAR OS INDIVÍDUOS A DESENVOLVER UMA ANÁLISE SOBRE SUA AÇÃO, PARA PROFISSIONALIZÁ-LOS

Os dispositivos de (auto)análise das práticas para o desenvolvimento de “profissionais reflexivos”

Constatamos que o recurso à atividade reflexiva por indivíduos, a respeito de suas práticas profissionais, é crescente. Esses dispositivos apoiam-se, muitas vezes, na intenção de transformar o sujeito em um “profissional reflexivo” (em referência aos trabalhos de Argyris e Schön, 1989), capaz de desenvolver uma opinião sobre suas práticas, para que se adapte mais rapidamente a contextos de trabalho em mutação. Sob esse prisma, é provavelmente na “flexibilização” das pessoas e na flexibilidade do trabalho que reside o interesse desses dispositivos.

Assim, em uma grande diversidade de áreas, como o trabalho social, a educação, a indústria, emergem dispositivos de análise de práticas. Sua engenharia baseia-se, em muitos casos, no engajamento de um trabalho de reflexão retrospectivo em relação à ação e, às vezes, inclusive, de antecipação (trata-se de propor novas práticas que satisfaçam novos critérios de trabalho). A formalização oral (grupo de análise de práticas) ou escrita (escrita sobre a prática) corresponde à produção de enunciados, às vezes chamados de saberes de ação.

De acordo com Barbier e Galatanu (2004, p. 126), a enunciação de saberes de ação serve, então, para favorecer uma “mentalização e formalização das competências indutora de competências de gestão e de retórica da ação”. Ela permite “uma flexibilização das competências”, desenvolve “competências mais amplas ou policompetências” e favorece “o desenvolvimento de novas competências coletivas”.

Dispositivos que procuram compreender e transformar a atividade, para desenvolvê-la (as propostas da clínica da atividade)

Integrada em uma abordagem diferente, a corrente da clínica da atividade propõe uma outra maneira de suscitar uma atividade reflexiva do indivíduo sobre suas próprias práticas. Trata-se, nesse caso, de favorecer um desenvolvimento da atividade por parte daquele que a analisa. Para Clot e Faïta (2001, p. 18), “a análise do trabalho revela-se como um instrumento de formação dos sujeitos, desde que procuremos nos tornar um instrumento de transformação da experiência”. O que é formador é “mudar o *status* de sua experiência: de objeto de análise, a experiência deve se tornar um meio de viver outras vidas”. Ela só é realmente reconhecida pelo sujeito quando transformada... O que fazemos, o que podemos considerar como a atividade realizada, nada mais é que a atuação de uma das atividades realizáveis na situação de onde ela emerge. Ora, nessa situação, o desenvolvimento da atividade vencedora é governado pelos

conflitos entre as atividades concorrentes que poderiam entregar a mesma tarefa com outros custos. De modo que, a nosso ver, o real da atividade é também tudo aquilo que fica por realizar, que procuramos fazer sem conseguir (o drama dos fracassos), aquilo que gostaríamos ou teríamos podido fazer, ou que pensamos poder fazer... As atividades suspensas, contrariadas ou impedidas, quando não, as contra-atividades, devem ser admitidas na análise (*op. cit.*, p. 18).

Nessa perspectiva, Clot e Faïta propõem o método da autoconfrontação cruzada: uma situação de trabalho vivida e filmada é objeto de visualização, na presença do pesquisador, durante a qual é pedido ao profissional que comente, explique e justifique as ações em que o vemos e que ele se vê executar. “Essa primeira fase, chamada autoconfrontação simples, consiste, para o pesquisador-observador, em fazer reagir seu interlocutor, suscitar nele uma certa perplexidade em relação ao seu trabalho ordinário. Na segunda fase (autoconfrontação cruzada), cada um dos atores é associado a um par, ele mesmo implicado na reflexão sobre os componentes do ofício. A situação criada caracteriza-se, portanto, pelo estabelecimento de um diálogo, centrado no objeto fílmico (os filmes realizados respectivamente nas situações de trabalho de um e do outro), cujo desenvolvimento escapa às limitações de uma situação tradicional de entrevista ou pesquisa. Não se trata unicamente de trocar pontos de vista sobre o ofício, e sim de mobilizar (no duplo sentido de pôr em aplicação e em movimento) esses pontos de vista em controvérsias profissionais. O papel do pesquisador-observador consiste em alimentar o processo dialógico assim iniciado, solicitando os comentários do ator cuja atividade não é vista: a utilização do controle remoto permite alternar momentos de controvérsia em que cada um fala de suas próprias maneiras de agir a partir da atividade do outro, e momentos em que o retorno à atividade filmada permite que cada um veja a atividade do outro a partir de suas próprias maneiras de agir” (Clot e Faïta, 2001, p. 22).

CONVIDAR OS INDIVÍDUOS A SEGUIR OS CONSELHOS DE ALGUÉM MAIS VELHO, PARA UMA SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL MAIS RÁPIDA

Os dispositivos ditos “de acompanhamento” parecem cada vez mais presentes atualmente: eles podem ser propostos no quadro de formações por alternância (trata-se, então, de tutoria, por exemplo) ou no quadro de percursos de inserção (fala-se, então, de apadrinhamento). Muitas vezes, sua principal função consiste na assistência à colocação em situação de trabalho, de maneira a aumentar a eficácia da mesma.

Segundo Boutinet (2002, p. 7), a emergência das situações de acompanhamento caracteriza uma mudança de civilização por volta das décadas de 1970-1980, quando “os grandes integradores da família, da escola, da religião e da vida

profissional começaram a disfuncionar de maneira característica. O acompanhamento tornou-se, então, a maneira de gerir situações-limites, situações de crise ou bifurcações problemáticas [...] adulto em questionamento sobre sua evolução pessoal e profissional”. O acompanhamento “exprime a superposição de um novo paradigma existencial em relação a um antigo, desgastado, para pensar essa preocupação lancinante que a inserção constitui há uma geração. Em sobreposição do projeto, esse novo paradigma do acompanhamento evoca, por conseguinte, esse percurso interminável, nunca assegurado, que faz passar nossa errância jovem ou adulta de transição em transição” (*op. cit.*, p. 7).

Nesse ponto, as práticas apresentam configurações flutuantes: o *coaching* e a ideia de treinamento, o *counselling* e a ideia de aconselhamento, a tutoria e a aprendizagem ou a socialização (hoje o tutor tem mais um papel de facilitador), o *mentoring* e a ideia de educação (vindo dos EUA, “o mentor faz parte dessas figuras de acompanhamento que se justificam pelo fato de que um indivíduo não pode se desenvolver unicamente pelo contato com pares: ele precisa estar em contato com os mais velhos” [Maela, 2002, p. 48]), o *compagnonnage*⁷ e a ideia de transmissão, o mecenato e a ideia de patrocínio, a mediação (a instauração de um “terceiro formador”: as experiências de autoformação, as práticas de remediação cognitiva).

Em conclusão, os trabalhos realizados para desenvolver e promover a oferta de profissionalização são variados. Eles se apresentam regularmente como trabalhos inscritos em uma lógica de resposta a uma demanda social (trabalhos sobre a organização qualificante e sobre a organização aprendente, por exemplo). Desse ponto de vista, como explicamos, eles constituem mais modelos de ação do que grades de compreensão dos dispositivos. Assim, convém agora se perguntar em que condições esse campo de práticas pode se tornar um campo de pesquisa.

7. Nota da tradução: Acompanhamento por parte de um veterano da prática.

3. OS ASPECTOS TEÓRICOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO



A QUESTÃO PRINCIPAL QUE TENTAREMOS ELUCIDAR AQUI É A SEGUINTE: a profissionalização é, em primeiro lugar, uma questão de intenções sociais (como já notamos antes abundantemente)? Em que condições ela pode se tornar ou se torna (nos trabalhos disponíveis) uma aposta e um objeto teórico?

A nosso ver, as questões teóricas da profissionalização parecem estar ligadas, por um lado, a uma melhor compreensão dos mecanismos de transformação das pessoas na ação e das relações entre sujeito e ação, e, por outro, a uma conceitualização mais forte das noções utilizadas nas ações de profissionalização.

COMPREENDER A TRANSFORMAÇÃO DAS PESSOAS NA AÇÃO

Uma das questões de pesquisa que a profissionalização coloca, entendida como desenvolvimento profissional dos indivíduos, é efetivamente a da compreensão das modalidades concretas de aprendizagem/transformação das pessoas no decorrer da ação. De uma forma mais generalizada, essa questão remete para a das relações existentes entre os sujeitos e suas ações. Para esclarecer essa questão teórica, faremos um desvio para percorrer alguns trabalhos que poderão ajudar a definir mais precisamente os seus contornos. Dois tipos de trabalhos nos interessam aqui: aqueles que se referem à noção de ação e aqueles relativos aos mecanismos de transformação das pessoas em contato com a ação.

A NOÇÃO DE AÇÃO

As principais correntes de teorização da ação podem ser agrupadas em seis categorias: a clínica da atividade (especialmente Clot), a sociologia da ação de

inspiração fenomenológica (notadamente, Pharo e Quéré), a pragmática em linguística (particularmente, Austin e Searle), a filosofia analítica e a filosofia do espírito (sobretudo de inspiração hermenêutica, Ricœur), as correntes interdisciplinares da ação situada e da cognição distribuída, a ergonomia e a psicologia do trabalho distinguindo atividade prescrita e atividade real (principalmente, De Montmollin e Leplat).

Globalmente, e em primeira análise, quatro orientações parecem existir nos trabalhos relativos à noção de ação:

- a ação existe se há uma intenção;
- a ação é pensada e definida por seus determinantes externos;
- a ação é apreendida em seus processos de desenvolvimento;
- a ação é estudada por seus resultados.

Os primeiros, com os historiadores, a ter estudado a ação são provavelmente os filósofos. Segundo eles, a ação é, ao mesmo tempo, um impulso e um resultado, um comportamento, um “impulso resultativo no qual um assecla se implica e se associa”, de acordo com Salanskis (2000, p. 224). A ação também é vista como um enredo, segundo Ricœur (1977).

Desde os trabalhos da Psicologia do Trabalho (principalmente Leplat e Montmollin), é relativamente aceito que a ação compreende atos, tem objetivos e inscreve-se mais amplamente em uma atividade que lhe dá sentido. A ação tem um sentido ativo e passivo, ela é conjuntamente “aquilo que faz o homem e aquilo que é feito por ele” (Leplat, 2000, p. 109).

Com Goffman (1974), a ação situa-se em um quadro de experiência que estrutura a maneira como percebemos a situação e o modo de agir.

Diferenças e questões em debate

Os trabalhos realizados sobre a noção de ação apresentam diferenças substanciais entre:

- As abordagens que reduzem a ação àquilo que é observável e descritível em uma situação, independentemente do estudo da relação ator-ação-situação. As abordagens comportamentalistas são um exemplo disso: o sujeito permanece uma caixa preta, somente aquilo que é observável e descritível caracteriza a ação.
- As abordagens que analisam a ação unicamente sob o ângulo dos processos de tratamento da informação (abordagens cognitivas).
- As abordagens que analisam a ação em termos de invariantes. Por um lado, a abordagem da didática profissional interessa-se pelas invariantes da ação

(Vergnaud, 1996 e Pastré, 1999a, 1999b), a ação é vista como o suporte de uma conceitualização (produção de esquemas). Por outro, a abordagem construtivista estrutural de Bourdieu (1972), em sociologia, concebe a ação como sendo objeto de determinismos culturais e sociais (as “estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes”, o *habitus* de Bourdieu).

- As abordagens que consideram que o real da ação não reside na ação realizada e que a ação é dirigida. Essa é a tese da clínica da atividade, que considera que a ação é dotada de uma continuidade operatória e subjetiva (Clot, 1999a). Ela não é unicamente aquilo que se faz, mas também a atividade suspensa (o real da atividade é também aquilo que não se faz); o gênero (as regras de vida e de ofício reconhecidas em um dado meio profissional) e o estilo (o desprendimento do sujeito em relação às regras comuns do grupo profissional) dão formas específicas à ação, a ação é sempre endereçada e dirigida (tripla determinação da ação: o sujeito, o objeto e os outros).
- As abordagens que defendem a ideia de que a ação é guiada pela percepção sempre singular que o sujeito tem de seu ambiente e pelo que ali faz (Lave, 1988, fazendo a diferença entre a “arena” e o “*setting*”, por exemplo).

No total, essas abordagens divergem, mas nem todas se opõem. Elas podem oferecer uma visão mais completa da ação. Contudo esses trabalhos levantam necessariamente questões de ordem metodológica, ocasião de debates acalorados entre os autores:

- Como descrever as propriedades e determinações da ação (sobretudo as suas regularidades...) respeitando o domínio próprio da ação que é o da contingência e da singularidade?
- Portanto, que metodologia de análise da ação aplicar? Privilegiar uma análise em exterioridade (separar a ação do ator...) ou preferir uma análise da ação no momento de uma intervenção em seu curso (Theureau, Clot, por exemplo)?
- Deve-se privilegiar um paradigma estrutural (como é feita a ação, identificar estruturas) ou um paradigma funcional (como isso funciona)? Os trabalhos atuais parecem privilegiar a segunda via, embora existam diferenças.

A ação é uma configuração singular articulando estreitamente o ator e a situação

Nessa paisagem diversificada, um grupo de abordagens parece dominar hoje o debate científico e se impor como grade de leitura importante para pensar a ação. Trata-se das abordagens que consideram o caráter singular (*token*) e situação da ação. A ação é, então, concebida como o produto contingente e momen-

tâneo do intercâmbio entre pessoas dentro de e com um contexto. “Os defensores dessa corrente atribuem à situação social e ao contexto de ação um lugar fundamental na compreensão da atividade humana” (Paquay, 2004, p. 270). A atividade é um todo que “deve ser concebido em sua globalidade, com seus aspectos cognitivos, afetivos e operativos” (*op. cit.*, p. 270), em contexto, sempre situada. “A atividade é sempre realizada *in situ*; localmente, a atividade é guiada pelo contexto percebido. Assim, as *affordances*⁸ constituem as propriedades notórias dos objetos, das pessoas ou dos discursos, são os elementos da situação que saltam aos olhos e que, uma vez espontaneamente interpretados, determinarão o modo de reação do ator” (*op. cit.*, p. 270). A ação é realizada por atores que reagem às situações e dão-lhe sentido, muitas vezes, em interação com outros, inclusive com artefatos (máquinas).

Essa tese é defendida por vários autores procedentes de diferentes campos disciplinares (ergonomia, sociologia) que compõem as denominadas correntes da ação situada. Alguns desses trabalhos inscrevem-se na linhagem da etnometodologia surgida nos anos 1960 na sociologia americana (Garfinkel, 1967, principalmente sob a inspiração de Schutz, 1932) e são influenciados pelo construtivismo social que subjaz à teoria da atividade de Vygotsky (1994, tradução francesa). “Contra a definição durkheimiana da sociologia construída sobre a ruptura com o senso comum, a etnometodologia mostra que temos à nossa disposição a possibilidade de relatar práticas ordinárias no aqui e agora sempre localizado das interações”, “a relação entre o ator e a situação não será o produto de conteúdos culturais ou de regras, mas gerada por processos de interpretação” (Coulon, 1990, p. 4).

Entre os trabalhos pertencentes a essas correntes da ação situada, podemos evocar os de Hutchins (1988) e Cicourel (1994), que tratam, principalmente, de “cognição socialmente distribuída”: os processos cognitivos são distribuídos entre as pessoas e com os objetos, devendo as diferentes fontes de conhecimento cooperar para resolver um problema. Hutchins (1998) mostra, assim, que o piloto de avião utiliza dois tipos de representações: as dos suportes técnicos externos ou da palavra e as representações mentais internas. Esse é um caso exemplar para compreender que a atividade cognitiva não reside apenas no cérebro individual, mas no sistema que inclui humanos, artefatos e objetos. O *cockpit* é, então, percebido como um sistema cognitivo global.

Lave (1988), por sua parte, diferencia a “arena” (o ambiente) e o “*setting*” (sentido dado pelo sujeito a esse ambiente).

8. Nota da revisão: “*Affordance*” não tem uma tradução direta para o português. Cunhado por J.J. Gibson, indica as possibilidades que um dado ambiente ou objeto oferece e que são percebidas pelas pessoas como possibilidade de ação.

Theureau (2000) defende a ideia de uma acoplagem estrutural entre o ator e a situação. Ele acrescenta que, para agir, construímos tipos por tipificação (o que permite o reconhecimento de experiências singulares enquanto fenômenos típicos em contextos percebidos como próximos e autoriza assim o aporte de uma resposta já comprovada). Para ele, “a atividade de trabalho (é vista) como constituinte de um todo dinâmico (que não separa emoção, atenção, percepção, ação, comunicação e interpretação), evoluindo continuamente (devido à experiência adquirida pelos atores), irredutivelmente individual e coletiva (mesmo quando o ator é isolado, sua atividade tem aspectos públicos), incorporada e situada (ou seja, a atividade situa-se para além de qualquer separação entre corpo, espírito e situação), e cultivada” (Theureau, 2000, p. 181).

Esse autor propõe a noção de curso de ação (o curso de ação é a atividade de um ator “significativa para este último”) para compreender o binômio ação-sujeito. Ele estudou, em especial, a forma como um incidente banal de regulação do tráfego em uma linha de metrô parisiense era gerida. A atividade foi analisada como um fluxo, decomposta em unidades de ação (U) significativas para o ator. Cada uma dessas unidades emerge da articulação dinâmica de três componentes que constituem um signo: o objeto (O), o representâmen (R) e o interpretante (I). O objeto corresponde a uma “totalidade de possibilidades abertas para o ator devido a seu engajamento na situação, que é transformada a cada signo” (Theureau e Philippi, 1994, p. 551). As preocupações (P) constituem um elemento do objeto (O). Elas emergem do conjunto de possibilidades vinculadas à história do ator. Essas preocupações são vagas e indeterminadas. Mas, ao mesmo tempo, são necessárias na ação pelo representâmen (R)⁹, em função daquilo que faz signo e sentido para o ator. A cada unidade de ação (U) corresponde, então, uma ou várias preocupações. O interpretante (I) é “a realização dos tipos”. Ele traduz a intervenção na cognição aqui e agora de elementos de generalidade herdados de cursos de ação passados.

Como nota Leplat (2000, p. 122), as correntes da ação situada insistem na ideia de que as condições da ação “são distribuídas entre o sujeito (condições internas) e aquilo que o cerca (condições externas)”. “A ação é guiada, por um lado, por uma intenção, um plano, e, por outro, por características do ambiente que requerem certas ações, que favorecem certos modos de execução [...] essas condições internas e externas conjugadas não são independentes, mas subsistem em uma relação dinâmica de codeterminação que contribui para sua mútua transformação. O ambiente modela o sujeito e, reciprocamente, o sujeito modela o ambiente: a atividade exprime esse jogo complexo”.

9. Nota da revisão: Ver, a respeito, as teorias da semiótica.

A ação é produzida “por um sujeito plural”

Em relação às abordagens precedentes, é interessante constatar o aparecimento recente de vários trabalhos que reintroduzem explicitamente a ideia de uma complexidade da ação humana, considerando, como diz Lahire (2001, p. 31), que “a unicidade do eu (é) uma ilusão ordinária socialmente bem fundada”. Nós não somos homogêneos em nossas condutas, mas heterogêneos e contraditórios. Tomando por base o modelo proustiano do homem plural, composto de várias pessoas sobrepostas, “somos, então, plurais, diferentes em diferentes situações da vida ordinária, estrangeiros a outras partes de nós mesmos, quando empenhados em um ou em outro domínio da existência social” (*op. cit.*, p. 65). Lahire acrescenta que “o presente tem ainda mais peso na explicação dos comportamentos, das práticas ou das condutas, quando os atores são plurais. Quando os atores foram socializados em condições particularmente homogêneas e coerentes, suas reações a situações novas podem ser muito previsíveis. Porém, quando os atores são o produto de formas de vida sociais heterogêneas, quando não, contraditórias, mais a lógica da situação presente exerce um papel central na reativação de uma parte das experiências passadas incorporadas. O passado é, portanto, aberto diferentemente, segundo a natureza e a configuração da situação presente. Mais do que supor a sistemática influência do passado sobre o presente ou, dito de outro modo, mais do que imaginar que todo o nosso passado, como um bloco ou uma síntese homogênea, insta a cada momento todas as nossas situações vividas, o campo de pesquisa aqui proposto levanta a questão das modalidades de desencadeamento dos esquemas de ação incorporados (produzidos no decorrer do conjunto das experiências passadas) pelos elementos ou pela configuração da situação presente, isto é, a questão das maneiras como uma parte (e somente uma parte) das experiências passadas incorporadas é mobilizada, convocada, despertada pela situação presente” (*op. cit.*, p. 88).

Nessa perspectiva, nossas condutas não se atualizam, por conseguinte, em uma situação que as chama automaticamente, mas no âmbito de uma coprodução ator-situação, uma “propriedade relacional”, uma “propriedade de interação”.

OS TRABALHOS EFETUADOS SOBRE A APRENDIZAGEM DAS PESSOAS NA AÇÃO

Antes de tudo, cabe aqui elucidar a diferença entre “aprendizagem” e “desenvolvimento”. A aprendizagem reveste, a nosso ver, um caráter espaço-temporal local (ligado a uma situação e a um instante específicos), enquanto o desenvolvimento corresponde a uma temporalidade mais longa, da construção do sujeito ao longo do tempo.

Distinguimos constantemente, de modo intuitivo, várias maneiras de aprender: pela ação, fazendo, ou pela aquisição de conhecimentos. Isso se refere, em parte, à distinção entre as aprendizagens formais e informais (vida diária). Segundo Bateson (1984), existem quatro níveis de aprendizagem: o nível 0, da informação; o nível 1, de tipo pavloviano tentativas/erros; o nível 2, da aprendizagem da situação que cerca uma conduta; e o nível 3, da reflexividade (o “meta”). Essa declinação já nos dá um vislumbre das modalidades possíveis de aprendizagem/desenvolvimento das pessoas. Além disso, desde os trabalhos de Vygotski (1994) e de Bandura (1997) (para citar apenas esses dois autores), sabemos que o desenvolvimento é, em primeiro lugar, uma questão de socialização. Assim, Vygotski (1994) explica que a linguagem é adquirida por imitação em uma zona proximal de desenvolvimento (ZPD). Mais geralmente, de acordo com esse autor, a aprendizagem é realizada pela internalização progressiva da ação, graças à linguagem interior, o contexto cultural agindo nos processos cognitivos do indivíduo que aprende. Nós aprendemos primeiro com os outros: o funcionamento humano é, primeiro, coletivo. Ele organiza-se em atividades reguladas pela linguagem, que é, ela mesma, portadora dos conhecimentos elaborados pelas gerações anteriores; do interpessoal ao intrapessoal (Bakhtin falaria aqui de “gênero do discurso” proveniente da comunidade a que pertencemos e que prefigura os atos possíveis da linguagem do sujeito). Do mesmo modo, segundo Vygotski, o sujeito adquire conceitos cotidianos com o passar da experiência (de alcance local) e conceitos científicos sob a ação da escola e da linguagem (de alcance geral). O desenvolvimento é uma recriação dotada de uma dimensão histórica. Nessa perspectiva, o pensamento é, ao mesmo tempo, *concept* (conceito) e *affect* (afeto).

Bandura (1997), por sua vez, insiste na noção de aprendizagem social. Esta se realiza, essencialmente, por imitação (reproduzir traço por traço) ou modelagem (implica uma reconstrução ativa por parte do sujeito).

Para mais precisão, nos trabalhos clássicos, três opções parecem existir para explicar o desenvolvimento: ele se realiza pela *atividade* (tese de Leontiev: a atividade imediata e mediata), pela *linguagem* (Vygotski: todas as funções psíquicas são mediatizadas pela palavra, “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”) ou pelo *pensamento* (Piaget).

Evocaremos agora as seis teses que nos parecem particularmente presentes nos trabalhos atuais.

O desenvolvimento profissional realiza-se por uma incorporação crescente das competências à ação e por sua hierarquização

Uma das concepções dominantes da análise do trabalho consiste em afirmar que, em situação de trabalho, aprendemos primeiro “competências incorporadas”,

quer por impregnação, quer pela ação, quer de maneira controlada (Leplat, 2001a). As competências incorporadas permitem a aquisição de competências mais amplas, pois “fornecem às atividades de nível superior, reguladas pelos conhecimentos, unidades de ação rapidamente disponíveis” (Leplat, 2001a, p. 42). Para atividades complexas, o processo de aquisição conduz a atividades automáticas, descrito por Anderson (1981, citado por Leplat, 2001a), que distingue várias etapas: “à medida que a ação progride, a atividade é reorganizada e as competências são cada vez mais incorporadas à ação, o que implica, entre outros, a redução já mencionada da carga de trabalho” (*op. cit.*, p. 43). Assim, o desenvolvimento profissional repousa em uma incorporação crescente das competências à ação, em benefício de uma seleção e uma hierarquização progressiva das ditas competências.

O desenvolvimento profissional transcorre da experiência

De acordo com Dubet (2000), em nossas sociedades modernas, somos forçados a recorrer à experiência: a passagem à “experiência é correlativa de um fenômeno de exposição dos indivíduos originado por um movimento geral de desinstitucionalização”; “o enfraquecimento das instituições coloca os indivíduos diante de novas provas. O sentido de sua ação e experiência não lhes é dado pelas instituições, mas deve ser construído pelos próprios indivíduos” (Dubet, 2000, p. 78). A experiência é, portanto, tarefa do sujeito, que se debate com as situações singulares que o cercam.

A experiência é, simultaneamente, uma aquisição e um modo de aquisição. Ela depende de dois registros: o fazer e o conhecer. Nesse ponto, existe um debate entre aqueles que pensam que as práticas muito incorporadas são constitutivas da experiência, da mesma forma que as práticas em que os indivíduos são capazes de “tomar consciência” (posição afirmada pela corrente da aprendizagem experiencial, por exemplo). Esse debate remete para a diferença entre a consciência prática e a consciência discursiva introduzida por Giddens, diferença próxima dos trabalhos de Ricœur (1977)¹⁰.

Assim, várias concepções são identificáveis nos trabalhos sobre a construção da experiência. Seu ponto comum é considerar a experiência como uma construção subjetiva a partir das ações realizadas pelo indivíduo. Sua diferença

10. Ricœur diferencia a identidade *idem* (mesmidade, a experiência é uma soma, um repertório de lembranças, de conhecimentos: a experiência está em um passado fechado) e a identidade *ipse* (ipseidade, a experiência é uma elaboração, uma atividade, que retoma cada ação nova para transformar os recursos anteriormente construídos, a experiência está no presente da enunciação e da evocação, e só se manifesta na sua transformação e mobilização eventual para uma ação futura).

reside, como indicado acima, no lugar que dão à consciência que o sujeito tem das aprendizagens que realiza.

- Schwartz (1999) considera a noção de experiência “um conceito insofrito” que remete para a “renormalização”¹¹ em situação (quando a prescrição não é suficiente para gerir o inédito das situações. A experiência constitui o patrimônio do indivíduo, ele fala de “saber investido”, para designá-la. Diferentemente do saber formal, “os saberes investidos são saberes que se dão em aderência, em capilaridade com a gestão de todas essas situações de trabalho, elas mesmas ligadas a trajetórias individuais e coletivas singulares, contrariamente aos saberes acadêmicos, formais, que são, por sua vez, desinvestidos... independentes das situações particulares” (Schwartz, 1999, p. 215).
 - Mezirow (2001) considera que aprender é produzir sentido. “A aprendizagem é um processo de interpretação de caráter dialético em que entramos em interação com os objetos e os eventos, guiados por um conjunto de hábitos antigos [...] na aprendizagem transformadora, reinterpretamos, de certa forma, uma experiência antiga (ou deciframos uma nova) a partir de um novo conjunto de antecipações, atribuindo, assim, à experiência passada um novo sentido e uma nova perspectiva” (*op. cit.*, p. 31). “Aprender consiste em elaborar e se apropriar de uma interpretação nova ou revisitada do sentido de uma experiência, interpretação que orientará nossa consciência (*awareness*) das coisas, nossos sentimentos e nossos atos. Está mais do que provado que temos tendência a aceitar e integrar as experiências que se encaixam sem problema no nosso quadro de referência, enquanto rejeitamos as outras” (*op. cit.*, p. 54).
 - Dewey (1967), Kolb (1984) e Argyris e Schön (1989) distinguem a aprendizagem por exploração (fazer um gesto para ver o resultado, sem prognóstico), a aprendizagem de teste exploratória (querer provocar uma mudança fazendo um gesto), a aprendizagem de teste de hipótese (verificar uma hipótese por uma ação e ver o resultado) e a aprendizagem em circuito simples e em cir-
11. “Hoje, em nossos ambientes de trabalho regulados por normas técnicas, econômicas, gerenciais, jurídicas, qualquer situação de trabalho continua a ser, em parte, a aplicação de normas (a que chamo normas antecedentes) que, se assim fossem, tornariam o trabalho o equivalente a um protocolo experimental [...] Podemos dizer que qualquer atividade é um debate, um “drama”, no sentido de que algo está se passando entre normas antecedentes (tudo que diz respeito à experimentação e ao protocolo) e tudo que diz respeito à confluência e, nesse caso, é necessário “renormalizar”, ou seja, nenhuma prescrição de nenhuma espécie diz como agir [...] Devemos nos basear em aspectos do protocolo, mas também será preciso estabelecer normas para lidar com o aspecto não normalizado da situação. Há aí um postulado de apelo à experiência, porque, se for necessário que cada um estabeleça normas para lidar com o aspecto singular da situação, cada um o fará com sua própria herança, ou seja, com base na sua experiência” (Schwartz, 1999, p. 13).

cuito duplo (evocada supra) como transformação pelo pensamento da ação permitindo a produção de conhecimentos sobre o eu. Esses autores consideram que a aprendizagem a partir da própria ação é primeiro inconsciente, acontecendo quando refletimos acerca de nossa ação, o que permite construir conhecimentos novos.

O desenvolvimento profissional através do eu, dos outros e das coisas

As correntes da aprendizagem informal distinguem várias fontes e modalidades de aprendizagem. Galvani (1995) indica que a autoformação baseia-se mais precisamente em três correntes distintas: por um lado, a abordagem pedagógico-midiática da autoformação precedentemente evocada; por outro, a abordagem sociopedagógica (Dumazedier), em que a autoformação aparece como um fato social maciço¹²; por último, a abordagem biológico-cognitiva (Pineau), em que se busca explorar a formação do eu, compreender e pôr em prática um processo de autodesenvolvimento. “Para Pineau, a formação é um processo vital, ontológico, de composição do ser, no qual podemos distinguir, pelo menos, três agentes: o eu (autoformação), os outros (heteroformação: pais, meio) e as coisas (ecoformação: trocas físicas e biológicas)” (Galvani, 1995, p. 39).

Em outros termos, aprendemos pelo contato com nós mesmos, com os outros e com nosso ambiente material, mas, segundo Carré *et al.* (1997), essas aprendizagens não são automáticas. Elas dependem do sentimento de competências¹³, do sentimento de autodireção e do sentimento de autoeficácia.

Esses trabalhos indicam que uma situação suscita a autoformação, se várias condições estiverem reunidas: a indeterminação da situação, a exploração de situações coletivas de trabalho, a reflexão sobre sua ação. De acordo com essa cor-

12. “Na sequência de seus trabalhos sobre a sociologia do tempo livre, Dumazedier define as sociedades educativas em emergência da seguinte maneira: redução do tempo consagrado ao trabalho, desenvolvimento das fontes de informação e de conhecimentos, complexificação da vida diária, que faz de cada ato uma fonte de dificuldade e de aprendizagem” (Galvani, 1995, p. 38).
13. O sentimento de competências (*self efficacy*, em inglês) foi particularmente estudado no quadro da teoria da aprendizagem social de Bandura (1997). De acordo com essa teoria, uma pessoa engaja-se mais ou menos facilmente em uma atividade específica em função do sistema de expectativas e das imagens do eu (em especial, do sentimento de competências) que a pessoa construiu anteriormente. Bandura distingue as expectativas relativas ao sentimento de competências (grau de convicção de uma pessoa relativamente à sua capacidade de executar com sucesso um determinado comportamento) e as expectativas relativas aos resultados da ação (convicção de que esse comportamento permitirá atingir os resultados visados), o autoconhecimento (interesses e aversões, capacidades), autoestima (percepção do eu, valores que o indivíduo se atribui). O autoconhecimento e a autoestima constituem a representação do eu.

rente, as situações diárias são, por conseguinte, propícias à autoformação: fazer trabalhos manuais, cuidar do jardim... Para os autores, a arte do “faça você mesmo” e da engenhosidade está relacionada à *métis*, que é uma forma de inteligência prática, visando à eficácia; ela produz múltiplos saberes úteis à vida (o gesto exato do artesão, a astúcia, arte de aproveitar a ocasião, a oportunidade [o *kairós*]).

O desenvolvimento das pessoas é realizado a favor de uma codeterminação e de uma cotransformação ação-ator(es)

As teses aqui evocadas apresentam, evidentemente, uma relação com certas abordagens da ação já apresentadas (em especial, as correntes da ação situada). Seu ponto comum é considerar que o estudo do binômio ator-situação é essencial para compreender os mecanismos de desenvolvimento das pessoas.

Segundo as teorias construtivista e socioconstrutivista, a aprendizagem é concebida como uma coconstrução e uma cotransformação do sujeito e de seu ambiente: “o agente, a atividade e o mundo se constituem cada um reciprocamente” (Lave e Wenger, 1993, p. 33). Com e após Piaget, em particular, aprender consiste em alterar esquemas a partir das interações com o ambiente, uma atividade mental de reorganização dos dados ou de elaboração de uma representação. Certos trabalhos que sucederam os de Piaget constituem a corrente dos socioconstrutivistas, especialmente os de Doise e Mugny (1981), que indicam que a aprendizagem também se opera em um contexto de cooperação e interação. Durante experiências de jogos cooperativos com crianças pequenas, Doise e Mugny mostraram que não aprendemos sozinhos, e sim em uma dinâmica psicossocial forte, em que a interação estruturante exerce um papel proeminente. Mais precisamente, é o desenvolvimento de um conflito sociocognitivo que age como vetor de aprendizagem e mudança individual e coletiva¹⁴.

Entre essas correntes também se situa a tese da didática profissional, que concebe o desenvolvimento profissional como um processo de elaboração de esquemas, invariantes operatórias, conceitos organizadores da ação (Pastré, inspirando-se de Vergnaud e estendendo-o). De acordo com essa tese, um operador constrói invariantes operatórias na sua confrontação com as situações profissionais. Pastré (1999d, p. 24) toma o caso dos engenheiros de centrais nucleares, que aprendem em formação um “modelo epistêmico” da instalação e que,

14. Os autores reuniram as crianças em pequenos grupos, em situação de realizar tarefas lúdicas que exigiam colaboração. A solução não pode ser obtida sozinho. Eles explicam que a emergência de uma situação problemática para as crianças presentes provoca um conflito entre os conhecimentos e o *know-how* de cada um individualmente e a situação social problemática. O conflito é duplo: por um lado, a oposição entre as crianças, devido a conhecimentos e *know-hows* diferentes, e por outro, a impossibilidade de aplicar esses conhecimentos à situação.

uma vez na operação da central, percebem a insuficiência e devem desenvolver um “modelo pragmático”. Pastré propõe a noção de conceito pragmático, “dos conceitos que os operadores mobilizam na ação, especialmente para fazer um diagnóstico de regime de funcionamento de sua máquina”¹⁵. Esses conceitos pragmáticos são aprendidos nos intercâmbios e em situação. Esse autor desenvolve, igualmente, a noção de estrutura conceitual da situação, que corresponde “ao conjunto dos elementos conceituais, quer se trate de conceitos científicos ou de conceitos pragmáticos, que permitem fazer um diagnóstico do regime de funcionamento do sistema” (*op. cit.*, p. 24).

Segundo as teses da ergonomia cognitiva e da antropologia/sociologia cognitiva [por exemplo, os trabalhos de Theureau (2000) e de Hutchins (1988), apresentados acima], as comunicações têm um estatuto de operações e uma função de coordenação interindividual (as situações de compartilhamento de informações em equipes de trabalho, como, por exemplo, a tripulação de um avião). Savoyant (1974, 1995) retoma a definição da noção de interdependência da tarefa proposta por Weick (1965). Esse autor distingue três formas de interdependência da tarefa: “a interdependência cumulativa, aquilo que um indivíduo produz torna-se a contribuição de um outro indivíduo; a interdependência disjuntiva: há disjunção quando, no cumprimento da tarefa, basta que apenas um membro do grupo dê a resposta correta, podendo os sujeitos, então, trabalhar independentemente; a interdependência conjuntiva: nessa situação, todos os membros têm uma resposta específica a dar para o grupo ter sucesso” (Savoyant, 1974, p. 228). Esse terceiro nível parece corresponder às situações de interações vistas como situações de resolução de problemas, em que novas coordenações interindividuais emergem. Savoyant refere-se igualmente a Hoc, que postula a existência nos sujeitos de vários “sistemas de representações e tratamento organizados hierarquicamente em função de seu nível de generalidade. As noções de representação e tratamento remetem para a ideia do papel funcional da representação que serve de suporte às operações do sujeito, permitindo-lhe, assim, antecipar suas ações” (Savoyant, 1974, p. 230). Woods e Roth (1988), por sua vez, falam de “sistema cognitivo conjunto” que permite rastrear o movimento da informação e, assim, descrever os processos cognitivos operantes em situação de interação. Essa noção é igualmente próxima da de “cognição social distribuída” introduzida por Hutchins (1988) em antropologia cognitiva.

15. O conceito de obstrução é tomado como exemplo. “Um conceito pragmático é definido por uma relação de significação com dois níveis: primeiro, há uma relação entre um significante observável e um significado de natureza conceitual e, em segundo lugar, há uma relação de referência entre o conjunto significante/significado e a situação como um todo” (Pastré, 1999d, p. 19).

O desenvolvimento do eu pela atividade de biografização

Hoje, constatamos a valorização de um modelo do sujeito capaz de construir sua própria vida em total autonomia, capaz de construir a síntese de suas experiências. De acordo com Ehrenberg (1991, p. 16), “cada indivíduo deve, em seu trabalho, seus lazeres ou sua vida afetiva, levar sua vida como um verdadeiro profissional de seu desempenho. Doravante, somos obrigados a nos tornar empreendedores de nossas próprias vidas”. Nesse contexto, a biografização, descrita como “o processo em função do qual os indivíduos constroem a figura narrativa de sua existência, torna-se, na sociedade individualizada, uma forma essencial de socialização” (Delory-Momberger, 2004, p. 58).

Uma série de trabalhos nos países anglo-saxônicos e na Alemanha mostra que escrever sobre sua própria vida é certamente, tanto uma ocasião de se reapropriar de eventos vividos como uma maneira de aprender sobre si mesmo. Delory-Momberger indica, a esse respeito, que, nos países indicados, a pesquisa biográfica constitui um campo reconhecido, enquanto na França é um campo a construir. A atividade biográfica parece ser o meio para apreender sua própria vida: “nós nunca alcançamos diretamente nossa vivência, mas a acessamos unicamente através da mediação das histórias. Desde que queiramos compreender nossas vidas, nós as contamos” (Delory-Momberger, 2004, p. 10). Assim, nos trabalhos alemães, a *bildung* (história de vida) é uma prática da educação do eu, “uma preocupação do desenvolvimento interior que designa qualquer situação, qualquer evento, como uma ocasião de experiência do eu e um retorno reflexivo sobre si mesmo, buscando um aperfeiçoamento e uma plenitude do ser pessoal” (*op. cit.*, p. 19). “O relato (auto)biográfico instaura uma hermenêutica da história de vida, ou seja, um sistema de interpretação e construção que situa, liga e representa os acontecimentos da vida como elementos organizados dentro de um todo [...] A unidade incessantemente recomposta da biografia constitui-se, assim, sobre a acumulação de significações retrospectivas que reinterpretam implicitamente todo o curso da vida. Essa experiência biográfica cumulativa é igualmente o espaço de experiência e produção da identidade do eu: o eu prova-se idêntico a si mesmo, na medida em que se reconhece como instância única de reinterpretação das figuras sucessivas da vida” (*op. cit.*, p. 32).

A construção do eu pela confrontação com vários mundos

Como notamos na introdução deste capítulo, Goffman (1974) utilizava, em uma perspectiva interacionista simbólica, o termo quadro para designar a definição subjetiva de uma situação, definição que organiza e governa as interações sociais. Um quadro nos indica o contexto de uma situação social, bem como a maneira de compreendê-la e de nos comportar diante dela.

Assim, Zeitler (2001, p. 105), durante um estudo comparativo dos comportamentos dos docentes estagiários no IUFM (*Institut Universitaire de Formation des Maîtres*) [Instituto Universitário de Formação Docente] e em empresas, indica que “é porque a situação profissional apresenta-se aos discentes como marca de responsabilidade e reconhecimento social em uma implicação de longo prazo, que a natureza das ações e os processos cognitivos que a acompanham mudam radicalmente. Assim, a ação aparece situada, não somente do ponto de vista social, mas também do ponto de vista cultural: tudo se passa como se cada um dos mundos de ação fosse regido por normas culturais específicas” [...] “A aprendizagem em situação apresenta-se, então, aos nossos olhos como o resultado de um processo de confrontação da pessoa a um contexto ao mesmo tempo material, cultural e social, objetivo no qual essa pessoa redefine subjetivamente esse contexto em função do sentido dado à sua atividade. Esses contextos subjetivos, materiais, culturais e sociais constituem outros tantos mundos de ação diferentes”. Esses trabalhos nos mostram que nós nos construímos na confrontação com vários mundos, sendo, cada um, um encontro entre características de situação, valores, desafios e expectativas recíprocas e sujeitos que lhes dão um significado.

No total, os trabalhos aqui apresentados constituem grades de leitura variadas relativas, tanto às relações que o sujeito mantém com sua ação como às modalidades de sua transformação conjunta (sujeito e ação). Desse ponto de vista, trazem instrumentos úteis para compreender mecanismos envolvidos na profissionalização.

PENSAR O ESTATUTO DOS CONCEITOS UTILIZADOS NAS AÇÕES DE PROFISSIONALIZAÇÃO

A segunda questão teórica levantada pela profissionalização diz respeito à maneira de pensar as noções e os conceitos utilizados nas ações de profissionalização: se a profissionalização é, em primeiro lugar, um campo de práticas, convém utilizar como instrumento de pesquisa os termos que ela emprega? Trata-se, então, aqui, de identificar os debates teóricos relativos às noções, conceitos que caracterizam os efeitos da ação (reconhecidos como participantes do desenvolvimento profissional dos indivíduos), a saber, as noções de competência, identidade e saber (teórico, de ação, profissional), essencialmente. Em primeiro lugar, essas palavras são construções mais sociais que servem para designar realidades mais ou menos fugidias à análise. Muitas vezes, trata-se, primeiro, de construções para a ação, e não de conceitos científicos, o que tem incidência na maneira de estudá-los. Aqui, Barbier e Galatanu (2004, p. 5) falam de “ambiguidade funcional” para designar “o uso de noções vagas ou polissêmicas por

atores sociais com interesses muito diversos”. A semântica que acompanha a profissionalização é, por conseguinte, “uma semântica de intervenção na atividade humana” (*op. cit.*, p. 31)¹⁶.

AS COMPETÊNCIAS: PROPRIEDADES INFERIDAS QUE DÃO LUGAR A MÚLTIPLAS TEORIZAÇÕES

Em primeiro lugar, a palavra “competência” provém da iniciativa das empresas, enquanto a palavra “qualificação”, que tende a/pretende substituí-la, provém da iniciativa das organizações de empregados. Essa diferença permite mencionar a carga ideológica e social que essas palavras veiculam.

As competências derivam, na realidade, de um processo de inferência, de atribuição, de normalização e, finalmente, de um julgamento social

Os trabalhos existentes tendem a concordar em considerar que a palavra “competência” tem várias características que, em última análise, se enquadram no âmbito do exercício de um julgamento social:

- Trata-se, primeiramente, de uma construção hipotética. Como nota Montmollin (1994, p. 40), “poderíamos, inclusive, dizer que as competências não existem, sendo apenas construções hipotéticas e práticas feitas pelo analista”.
- Trata-se, em seguida, de uma inferência ou de uma atribuição social. A partir dos trabalhos de Mead, que apoiam certas correntes muito atuais de análise das competências, a competência, longe de existir em si mesma, é caracterizada como o resultado de uma habilitação intersubjetiva e social. Curie acrescenta que a competência é “uma explicação de uma conduta ou de uma constatação de desempenho. Trata-se de uma inferência causal. A competência é o fator interno estável ao qual é atribuída a causa de um comportamento ou de um evento constatado”¹⁷ (Curie, 1995, p. 57).
- Em suma, as competências estão sujeitas a uma intenção de normalização

16. De acordo com Barbier, essas noções são marcadas “axiologicamente” (valores); investidas de interesses de atores, “elas funcionam em rede e em interação, uma noção chamando outra” (*op. cit.*, p. 38). “Utilizadas diretamente e no seu uso corrente, essas noções podem, portanto, dificilmente servir como conceitos interpretativos no quadro de uma pesquisa em inteligibilidade”, “devido à sua ambiguidade funcional, ao seu conteúdo axiológico e ao seu caráter mobilizador para a ação” (*op. cit.*, p. 39).

17. “A atribuição causal interna é uma norma social. Fala-se de norma social da internalidade, no sentido de que quem quer causar boa impressão atribui causas internas a seus comportamentos (paradigma da autoapresentação), quem deve avaliar os outros valoriza quem se apresenta a si utilizando um discurso interno. Essa norma é aprendida sempre que se trata de responsabilizar as pessoas, ou seja, a cada vez que se trata de ensiná-las que seus sucessos ou fracassos dependem de suas competências” (Curie, 1995, p. 57).

que convoca um julgamento de valor e uma avaliação social. Para Brangier e Tarquinio (1998, p. 24), “a competência é uma norma de expressão de uma determinada coletividade [...] [e] baseia-se em critérios normativos que são objeto de uma transmissão social”. Ela depende, portanto, de uma norma independente de qualquer critério de “verdade”.

Para além desse consenso, propostas teóricas diferentes

A noção de competência foi objeto de um grande número de trabalhos. Não sendo possível evocar todos, reteremos aqui algumas diferenças de interpretação marcantes que suscitam fortes debates teóricos sobre essa questão, essencialmente organizados em torno de três eixos: o eixo das modalidades de construção das competências, o eixo da “natureza” das competências e o eixo de sua especificidade.

Por um lado, constatamos a existência de três teses sobre as modalidades de construção das competências. A primeira insiste na ideia de que elas seriam um produto da ação, que seriam aprendidas e seriam alvo de uma organização hierárquica. Temos aqui a principal abordagem das competências procedente dos estudos que analisam o trabalho. Assim, Leplat (1995, p. 19) atribui quatro características às competências: elas são “finalizadas, aprendidas no trabalho ou na escola, organizadas em unidades hierárquicas e inferidas a partir do desempenho constatado”. Já Montmollin (1984) indica que as competências são “conjuntos estabilizados de saberes e *know-how*, condutas típicas, procedimentos padrão, tipos de raciocínios, que podemos aplicar sem aprendizagem nova” (Montmollin, 1984, p. 122).

A segunda tese indica que as competências provêm de iniciativas intelectuais e saberes referências. Ela é notavelmente promovida por Michel e Ledru, que propõem uma abordagem cognitiva das competências. As competências estão divididas em várias “famílias”: família criação, família adaptação, família aplicação. Os autores acrescentam que “os quatro critérios cognitivos que nos permitem caracterizar a atividade mental no curso da ação são os seguintes: as diligências intelectuais (DI), os saberes referências (SR), a relação com o tempo e o espaço (RTE), a interação relacional (IR)” (Michel e Ledru, 1991, p. 58)¹⁸.

18. As DI são “um conjunto de processos de resolução de problemas. Esse agrupamento de processos de resolução se constituiu no ator durante o trabalho pela confrontação repetida a situações problemáticas da mesma família” (*op. cit.*, p. 55): DI de tipo aplicação, DI de tipo adaptação, DI de tipo criação. Os SR aludem “ao contexto mental, ao quadro de referência no qual o ator resolve o problema” (*op. cit.*, p. 66). Os SR estão classificados em quatro níveis: 1) saberes adquiridos na pesquisa, conhecimento de noções básicas, de vocabulário; 2) capacidade de aplicar regras; 3) compreensão e domínio teórico da maior parte do campo de conhecimento, capacidade de ensinar o saber; 4) capacidade de fazer evoluir o saber. A RTE permite apreciar o grau de complexidade através de duas dimensões: a projeção necessária no tempo e no espa-

A terceira tese explica que as competências combinariam protocolo, patrimônio em ato e valores. Trata-se da ergologia desenvolvida por Schwartz. Para ele, o estudo das competências é “uma questão insolúvel, porém necessária” (Schwartz, 1997, p. 15). Uma competência é sempre uma combinação inédita da história, do ator, de seus valores, da situação, portanto um encontro, uma combinação de ingredientes heterogêneos¹⁹.

Por outro lado, os trabalhos existentes sobre as competências põem em evidência pelo menos duas teses sobre a sua “natureza”. A primeira tese insiste na ideia de que as competências seriam da ordem de uma combinatória de recursos. Vários autores, incluindo Le Boterf (1997), consideram que as competências são a mobilização pelo ator de combinações inéditas de seus próprios recursos (compostos por conhecimentos e saberes).

A segunda tese explica que as competências são a aplicação e a adaptação de esquemas e a realização de processos de conceitualização. Essa tese é defendida pelos proponentes da didática profissional. Assim, Vergnaud (1996) nota que as competências fazem parte dessa forma operatória do conhecimento, distinta de sua forma predicativa, enunciativa, permitindo uma flexibilidade na adaptação às circunstâncias, em torno de um núcleo invariante que organiza a ação (o esquema²⁰). Ele os define da seguinte maneira: ser competente é ou “enfrentar uma certa classe de situações [...] ou que ele (o sujeito) dispõe de um procedimento que lhe permite fazer melhor que outro, ou que ele dispõe de um repertório de

ço. A IR “refere-se ao tipo e à natureza das interações necessárias para resolver os problemas” (*op. cit.*, p. 68).

19. Para Schwartz, a competência se desenvolve entre três polos: “1) Há na competência algo que reflete o que é da ordem do domínio dos saberes e dos conhecimentos conceituais. 2) Na competência, há algo que é da ordem da imersão no histórico das situações particulares. 3) O terceiro polo é algo que é da ordem dos valores, o fato que se introduz na questão da gênese e da validação das competências. Qualquer situação de trabalho é um encontro de valores que podem ser mais ou menos consensuais, mas, também, estar em oposição: valores do indivíduo, da organização, da empresa, econômicos” (Schwartz, 1997, p. 18).
20. Um esquema é “uma totalidade dinâmica funcional, uma organização invariante da condução para uma dada classe de situações [...] Os esquemas são organizados hierarquicamente [...] Os esquemas se desenvolvem em interação uns com os outros e formam repertórios que se dirigem a domínios diversos da atividade [...] Um esquema é formado por várias categorias de elementos, todos indispensáveis: objetivos e antecipações, regras de ação, possibilidades de inferência em situação e invariantes operatórias. Os objetivos dão aos esquemas sua funcionalidade, ainda que essa funcionalidade não seja evidente, em primeira análise. As regras de ação constituem a parte generativa do esquema, aquela que gera a atividade. Elas são, de fato, regras de condução, dado que geram não somente a ação no sentido estrito, mas também a tomada de informação e o controle. As invariantes operatórias constituem a parte mais propriamente cognitiva do esquema, já que consistem nos conceitos-em-ato e teoremas-em-ato que permitem selecionar, interpretar e tratar a informação pertinente” (Vergnaud, 1996, p. 285).

procedimentos ou métodos alternativos que lhe permitem se adaptar de maneira mais fina aos diferentes casos de figura que podem se apresentar” (Vergnaud, 1996, p. 282). Esse autor defende igualmente a ideia de que o que faz a diferença entre um indivíduo e outro é a “competência crítica”. Pastré, aluno de Vergnaud, desenvolve a noção de conceito pragmático (já evocado acima), dizendo que “o nível de competência dos operadores está fortemente ligado a essa conceitualização: quanto mais dominam esses conceitos pragmáticos, mais o número de situações de que são capazes de tratar se amplia” (Pastré, 2001a, p. 150).

Por fim, os trabalhos existentes sobre as competências revelam pelo menos três teses relativas a sua “especificidade”.

A primeira tese explica que competência (no singular) não é o mesmo que competências (no plural). Zarifian (1997) faz, assim, a diferença entre a competência no singular (que designa uma nova forma social de qualificação tentando substituir a qualificação do trabalho) e as competências no plural (que remetem mais para as modalidades de ação dos indivíduos, na sua diversidade).

A segunda tese insiste na existência de categorias funcionais diferentes: competências de ação e competências de gestão da ação. Para Barbier, uma distinção deve ser feita entre dois tipos de competências: as competências de ação, definidas como “as propriedades que podemos conferir a um sujeito a partir da constatação de suas atividades situadas, finalizadas e contingentes”; “elas devem ser distinguidas das competências de gestão da ação, que são, por sua vez, as características identitárias associadas às atividades de representação e formalização das ações” (Barbier e Galatanu, 2004, p. 70).

A terceira tese explica que as competências podem ser coletivas. Segundo Leplat (2001b), ao estudar as situações de trabalho em turnos, a construção de um “referencial operativo comum” caracteriza a elaboração de uma competência coletiva: “a atividade coletiva que exige a coordenação das atividades individuais necessita da elaboração de uma representação de referência comumente denominada referencial comum, Referencial Operativo Comum (ROC) [...] Ele guia a atividade conjunta dos operadores e é também o resultado dessa atividade coletiva, da articulação das competências de cada um” (*op. cit.*, p. 165).

SABERES E CONHECIMENTOS: RELAÇÕES DE INCORPORAÇÃO OU DESINCORPORAÇÃO

Segundo Barbier e Galatanu (2004, p. 42), “os saberes são enunciados socialmente valorizados, enunciados proposicionais associados de maneira relativamente estável a representações ou sistemas de representações sobre o mundo e sua transformação, sujeitos a um reconhecimento social e a um controle situados no registro da validade (epistêmico: verdadeiro/falso, pragmático: eficaz/inefi-

caz) e considerados como suscetíveis de ser investidos em atividades de pensamento, comunicação ou transformação do ambiente”. Para Schlanger (1978), o saber é uma relação entre o sujeito e seu mundo, um produto, o da sua interação; um resultado, isto é, algo que, à sua maneira, subsiste após essa interação, tem uma certa autonomia e é, portanto, empregável e transmissível. Há hoje uma “categoria de saberes” que parece reter a atenção de um grande número de trabalhos: a dos saberes ligados à ação. Provavelmente, há uma relação a estabelecer entre esse interesse atual e a análise já mencionada das questões sociais que cercam a profissionalização.

Os saberes ligados à ação: as razões do sucesso

Ao que parece, o sucesso dos saberes ligados à ação está, sobretudo, vinculado às mutações operadas na concepção das relações teoria-prática que traduzem o que poderíamos chamar, com Zouari (2005, p. 63), um “episteme pós-moderno”, caracterizado “pelo rompimento da ontologia tradicional e da concepção positivista do saber e a emergência do ator como figura do sujeito nas sociedades pós-industriais. O episteme clássico é atravessado pela dicotomia pensamento-ação (com uma supremacia da ciência). Passamos, hoje, a uma concepção da ciência que deixou de ser desinteressada e contemplativa, mas deve ser útil, eficaz”.

Segundo Barbier, a oposição clássica teoria-prática é questionada por vários tipos de evoluções: o desenvolvimento de novas maneiras de formação (profissional) e organização do trabalho, acompanhadas por novos modos de gestão dos recursos humanos “fundados na contingência, na instabilidade, na não dissociação das atividades e dos atores, na implementação de dispositivos que têm explicitamente por intenção transformar práticas em saberes” (Barbier e Galatanu, 2004, p. 12), a fim de desenvolver “competências de gestão da ação” e permitir, assim, uma flexibilização dos indivíduos.

Sobre a variedade de qualificativos associados aos saberes ligados à ação

Os saberes ligados à ação assumem denominações muito diversas nos trabalhos existentes: “saberes de ação”, “saberes de experiência”, “saberes profissionais”, “saberes ocultos no agir profissional”. Diante dessa diversidade, a questão que podemos legitimamente nos colocar é saber se os autores falam todos da mesma coisa. Se tivéssemos que compreender as semelhanças e diferenças, poderíamos afirmar que estas repousam em diferenças de “propósitos” dos trabalhos teóricos e empíricos: os “saberes de experiência” e os “saberes ocultos no agir profissional” são noções propostas para designar uma dimensão implícita e incorporada (à ação) do saber, enquanto “o saber de ação” é uma noção proposta para designar um ato de formalização da ação e o “saber profissional” é proposto por

autores que se interessam por estratégias de materialização do reconhecimento dos atores em um espaço profissional.

Tardif e Lessard (2000, p. 395) falam de “saber de experiência” para designar “a internalização das regras implícitas de ação adquiridas com e na experiência da ação [...] Só podemos agir esquecendo o processo histórico de aprendizagem através do qual nos tornamos competentes para executar essa ação. Esse processo não é deixado para trás, pelo contrário, é enraizado e internalizado em cada um de nossos atos”. O saber de experiência “é trabalhado, ligado às tarefas, modelado, ele é prático, é interativo, é sincrético e plural, é heterogêneo, é complexo e não analítico, ele é aberto, poroso, permeável, é personalizado, é existencial e ligeiramente formalizado, ele é temporal e evolutivo” (*op. cit.*, p. 401).

Os “conhecimentos ocultos no agir profissional” constituem uma expressão utilizada por Schön (1996). Ele a associa à noção de “saber tácito” de Polanyi “para designar o fato de que, se conhecemos bem o rosto de alguém, saberemos reconhecê-lo em uma multidão, sem saber explicar por quê. Em tais exemplos, o saber tem as seguintes propriedades: 1. Há gestos, identificações e julgamentos que sabemos fazer muito espontaneamente, sem precisar refletir. 2. Muitas vezes, ignoramos se aprendemos a agir assim, apenas nos damos conta de que agimos de tal maneira. 3. Em certos casos, tivemos consciência, a um dado momento, daquilo que compreendíamos, mas, em seguida, esse aquilo foi incorporado à nossa percepção dos gestos ou opiniões. Em outros casos, pode ser que nunca tenhamos tomado conhecimento. Não obstante, nos dois casos, somos habitualmente incapazes de descrever o saber que revela nossa ação. É nesse sentido que falo de saber em ação (*knowing in action*), aquele que caracteriza o saber prático ordinário” (Schön, 1996, p. 205).

Van der Maren (1996) fala de “saber prático”, que é um “saber singular, localizado, contextualizado”. A realidade da qual ele fala inclui o homem com seu sistema de valor. Esse saber é qualitativo, ele apoia-se em marcadores observados no ambiente e constitui uma visão sincrética sobre um sistema de relações entre ações e signos percebidos e não explicados. Por oposição, o saber científico “tem uma pretensão universal, seus enunciados são gerais e prendem-se a uma realidade concebida como uma coisa. Ele é quantitativo e se baseia em medições construídas sobre um pequeno número de parâmetros isolados, entre os quais estabelece relações de causalidade para explicar a realidade, modelizando-a” (Van der Maren, 1996, p. 35).

Barbier e Galatanu (2004), por sua vez, desenvolvem a noção de “saber de ação”, definida como “a comunicação por atores-enunciadores de enunciados relativos à geração de sequências acionais construídas e consideradas como eficazes por si mesmas” (*op. cit.*, p. 23). Esses saberes de ação têm “um caráter novo,

inédito, em qualquer caso, para os atores implicados na execução de uma atividade [...] São relativos à condução de uma atividade em situação, produzidos pelos próprios atores” (*op. cit.*, p. 23).

Em um trabalho recente, Leplay (2005) introduz a noção de “saber profissional”, definida por cinco dimensões. Em primeiro lugar, “um saber profissional é um enunciado que relaciona os três tipos de elementos seguintes: uma representação ou um sistema de representações de uma classe de situações profissionais, de uma classe de ação que corresponde a essa classe de situações, de uma classe de resultados esperados dessa classe de ação, nessa classe de situações. Em segundo lugar, a relação entre representações da classe de situações e da classe de ação é expressa por um julgamento de pertinência. Em terceiro lugar, a relação entre representações da classe de ação e a classe de resultados é expressa por um julgamento preditivo de eficácia ou de eficiência que pode ser relativo ou absoluto. Em quarto lugar, o conjunto desse enunciado sustentado por uma pessoa é compartilhado em um grupo profissional. Em quinto lugar, o alcance da generalização pode ser mais amplo que a classe de situações na qual ele foi construído, o enunciado pode especificá-lo” (Leplay, 2005, p. 4).

Questões em debate acerca dos saberes

Esses trabalhos levantam, pelo menos, duas questões que convém aqui introduzir:

- Existe uma continuidade ou uma ruptura entre os saberes teóricos e os saberes ligados à ação? Para Grize (1996), em oposição com os autores que consideram que há uma ruptura entre os dois tipos de saberes, a resposta é evidente: “os saberes teóricos derivam de saberes de ação por meio de um duplo processo de abstração: aquele que parte dos objetos (abstração simples ou física) e aquele que se baseia nas ações elas mesmas (abstração refletora)” (Grize, 1996, p. 121). Relativamente ao “binômio teoria/prática”, Grize acrescenta que “a finalidade de um saber teórico é o conhecimento das coisas por si mesmas; já a finalidade de um saber de ação é sua modificação. Os dois tipos de saberes são interdependentes.” (*op. cit.*, p. 121).
- Os saberes são produtos “objetivados” ou produtos “cognitivos” dependentes de uma relação (subjativa) com o saber? A posição de Charlot (1997) é clara sobre o assunto, ao considerar que “não existe saber sem relação com o saber e sem relação com o mundo” (Charlot, 1997, p. 42). Ele cita Schlanger (1978): “não pode haver saber fora da situação cognitiva, não pode haver saber em si mesmo. O saber é uma relação, um produto e um resultado, relação do sujeito conhecedor do seu mundo, produto dessa interação entre o sujeito e seu mundo, resultado dessa interação” (*apud* Charlot, 1997, p. 70). Assim, a relação com

o saber é uma forma de relação com o mundo... É uma relação de um sujeito com o mundo, consigo mesmo e com os outros, “a relação com o saber é o conjunto organizado de relações que um sujeito mantém com tudo o que diz respeito ao aprender e ao saber” (*op. cit.*, p. 94). Além disso, Charlot faz a diferença entre a relação DE saber (relação social, por exemplo, entre operário e engenheiro) e a relação COM o saber (“A relação com o saber se constrói nas relações sociais de saber” [*op. cit.*, p. 100]). Relativamente aos saberes práticos, Charlot acrescenta que: “não é o saber em si que é prático, é o uso que fazemos dele, em uma relação prática com o mundo... Em outras palavras, é a relação com esse saber que é científica ou prática, e não esse saber em si” (*op. cit.*, p. 71).

Os conhecimentos: ao mesmo tempo produto e processo, são construídos na atividade e têm um caráter composto e sincrético

Os trabalhos atuais concordam em considerar que o conhecimento é, por um lado, um processo que consiste em integrar os saberes (sociais) e/ou em tirar conclusões de suas práticas, e, por outro, um produto, ou seja, a existência “em si” desses saberes ou conclusões. Para Barbier e Galatanu (2004), os conhecimentos são “estados mentais”, “eles variam de um indivíduo a outro, não são dissociáveis dos sujeitos que são seus suportes ou supostos detentores, não são acumuláveis e conserváveis, mas integráveis e ativáveis [...] Eles são o resultado de experiências cognitivas” (*op. cit.*, p. 49). Tardif e Lessard (2000, p. 364) falam de “conhecimento trabalhado” (noção introduzida anteriormente), em dois sentidos: “um refere-se a uma área específica de conhecimentos associados a um trabalho e o outro refere-se à ideia de que o próprio conhecimento é provisório, podendo mudar em função da situação”.

A IDENTIDADE OU A BUSCA DE SENTIDO E POSICIONAMENTO SOCIAL

Se a palavra “identidade” é hoje tão comumente utilizada, isso se deve, provavelmente, como diz Dubar (2004), ao aparecimento de uma crise de identidades profissionais como parte de um questionamento geral das identidades sociais (pelas razões acima referidas). Hoje, as evoluções do trabalho conduzem ao desgaste das culturas de *métier* (ofício) ou das culturas profissionais (valores partilhados entre pares, independentemente da organização em que se exerce) especialmente porque as situações de trabalho evoluem rapidamente e já não se referem a *métiers*, mas a atividades com contornos flutuantes. Essas evoluções do trabalho são acompanhadas por iniciativas destinadas a desenvolver, sobretudo, culturas de organização (valores que desejamos partilhar entre os membros da

organização, independentemente da atividade exercida). Tentamos, assim, “converter” as identidades dos indivíduos à cultura da organização.

Foi nos Estados Unidos, nos anos 1960, que o termo “identidade” surgiu, pela primeira vez, a partir dos trabalhos de Erikson. Hoje, de tanto ser utilizada, essa palavra sofre de “loucura”, a identidade é tanto uma categoria de prática quanto uma categoria de análise. Essa palavra suporta, então, uma carga teórica polivalente. Como diz Barbier (1996, p. 22), “o conceito de identidade é, acima de tudo, uma construção mental e discursiva que os atores sociais operam em torno de si mesmos ou de seres sociais com os quais estão em contato, em uma situação cujo interesse imediato dominante é a relação que mantêm”.

Examinemos mais de perto algumas construções teóricas disponíveis. Elas são marcadas disciplinarmente e têm uma tendência comum de considerar a identidade em uma relação sujeito-outros-ambiente. Sua diferença reside no paradigma em que se inserem (um paradigma que favorece uma dinâmica que pode ser individual, interindividual ou social).

- A preferência por uma dinâmica individual: em psicologia, como nos trabalhos de Mucchielli (1986), a identidade tende a ser definida por sentimentos identitários (sentimento de existência, coerência, continuidade, pertencimento, diferença...), “propriedades” ligadas ao sujeito individual.
- A preferência por uma dinâmica interindividual: em psicossociologia, vários estudos (por exemplo, os de Hogg e Abrams, 1988) insistem nas modalidades de construção da identidade social nas relações reais ou simbólicas entre grupos (três mecanismos, então, operam: um mecanismo de categorização social, outro de conceitualização e outro de comparação social intergrupos).
- A preferência por uma dinâmica social (de transação): em sociologia, especialmente na sociologia das organizações, a identidade é abordada sob sua vertente “profissional” e/ou “no trabalho” por autores como Sainsaulieu e Dubar. Ela se apresenta como o produto de uma negociação social em que a questão é o reconhecimento do eu pelos outros. Assim, Dubar (1992) refere-se a uma dupla transação: a transação biográfica que articula no tempo, em continuidade ou em ruptura, a identidade herdada de um passado constituído (trajetória) e a identidade visada (possíveis projetos futuros), a transação relacional ou estrutural que diz respeito à relação entre a identidade para si e a identidade atribuída pelos outros, e cujo objetivo é o reconhecimento da identidade em um espaço de trocas institucionais. Essa dupla transação tende a produzir formas identitárias que “constituem configurações socialmente pertinentes e subjetivamente significativas de novas categorizações endógenas, permitindo que os indivíduos se definam eles mesmos e identifiquem o outro quando as categorias oficiais tornam-se problemáticas”

(Dubar, 1992, p. 523). Em relação a essa tese, alguns falam de “dinâmicas identitárias”. Citemos aqui os trabalhos de Kaddouri (2001), que distingue várias dinâmicas identitárias: dinâmica de transformação identitária (mudar uma identidade vivida de forma insatisfatória), dinâmica de manutenção identitária (manter uma identidade vivida de forma satisfatória), dinâmica de preservação identitária (reabilitar uma identidade lesada), dinâmica de confirmação identitária (manter ou defender uma identidade ameaçada), dinâmica de reconstrução identitária (fazer reconhecer uma identidade insuficientemente reconhecida por um outro significativo).

Ao todo, vemos que esses trabalhos revelam grandes diferenças na apreciação teórica das noções utilizadas pelas ações de profissionalização. Vejamos agora como essas diferenças se relacionam com debates epistemológicos, teóricos e metodológicos que estruturam mais amplamente o campo da profissionalização.

ESSES TRABALHOS SUSCITAM DEBATES EPISTEMOLÓGICOS, METODOLÓGICOS E TEÓRICOS

PARADIGMAS EPISTEMOLÓGICOS DIFERENTES

Uma linha de fratura parece existir, nos trabalhos disponíveis, entre aqueles que aplicam uma epistemologia ontológica e aqueles que preferem uma epistemologia construtivista ou socioconstrutivista (a esse respeito, parece que as grades explicativas se diferenciam claramente em função da postura epistemológica utilizada).

Uma epistemologia “ontológica” encontra-se, muitas vezes, particularmente presente, mas não exclusivamente, nos trabalhos de finalidade prescritiva e singularmente ausente (e por uma boa razão) nos trabalhos de finalidade compreensiva. Essa epistemologia ontológica tenderá a considerar, por exemplo, a palavra “competência” como constituinte de uma “realidade”, enquanto uma epistemologia construtivista tenderá a considerar que se trata de uma construção social e que convém, provavelmente para evitar confusões, desenvolver um léxico para designá-la e estudá-la.

Uma epistemologia “construtivista” está, muitas vezes, particularmente presente em trabalhos de finalidade compreensiva, quer se trate de um construtivismo estruturalista (identificando o regular, como faz Bourdieu) ou de um construtivismo fenomenológico (identificando o singular, como fazem Schutz e seus sucessores). Ao contrário do construtivismo estruturalista (que parte das estruturas sociais), o construtivismo fenomenológico parte dos indivíduos e de suas interações: o conhecimento comum manifesta-se pela sua tipicidade (o que é experimentado na percepção atual de um objeto é transferido para

qualquer outro objeto similar, percebido unicamente quanto a seu tipo). A esse respeito, relativamente às teorias de ação, uma distinção pode ser feita entre:

- Aquelas que se baseiam, predominantemente, no ponto de vista do sujeito-agente (o sistema de significados que acompanha a ação) e se interessam pela singularidade da ação. Elas estudam o sujeito na sua situação concreta e consideram o binômio sujeito-situação como indissociável (trata-se das abordagens holísticas: ação situada, ergologia, clínica da atividade, que têm, é claro, diferenças) e têm mais a ver com um construtivismo fenomenológico.
- Aquelas que se baseiam, predominantemente, no ponto de vista do analista-observador externo que procura regularidades. Elas estudam a ação no plano dos comportamentos observáveis (buscando regras de comportamento), no plano das modalidades de tratamento cognitivo pelo sujeito (buscando regras de funcionamento cognitivo: teorias cognitivas) ou no plano das invariantes operatórias que o indivíduo desenvolve (buscando invariantes operatórias: didática profissional). Elas correspondem mais a um construtivismo estruturalista.

Corcuff (1995, p. 17) nota que, “em uma perspectiva construtivista, as realidades sociais são percebidas como construções históricas e cotidianas dos atores individuais e coletivos”. Essa epistemologia construtivista é muitas vezes acompanhada por um esforço de distanciação entre o léxico utilizado para a investigação e o léxico social.

Assim, Barbier (2000) fala da utilidade de diferenciar a “semântica da ação” da “semântica da inteligibilidade”²¹. “A distinção entre categorias intelectuais significativas para os atores, capazes de lhes permitir pensar sua ação (que podemos chamar de conceitos mobilizadores) e categorias intelectuais passíveis de serem utilizadas para propor uma inteligibilidade dessas ações (que podemos chamar de conceitos de inteligibilidade), o que, a partir de Ricœur, podemos chamar de uma semântica da ação [...] Diferentemente das abordagens disciplinares tradicionais das ciências sociais, a semântica da inteligibilidade das ações não implica em todos os casos a identificação de invariantes” (Barbier, 2000,

21. “As noções de competência e de capacidade, por exemplo, quando utilizadas como instrumentos diretos do trabalho de análise e interpretação, na psicologia, nas pesquisas em educação e mesmo, por vezes, na sociologia, o são de forma “realista” e objetivante: produzimos saberes “sobre” as capacidades ou as competências, independentemente do fato de que essas noções são, provavelmente, construções operadas por inferência a partir de atividades, e de que essas inferências são conducentes de valorizações sociais; em suma, essas categorias funcionam, na realidade, mais como ferramentas de avaliação do que como ferramentas analíticas” (Barbier, 2000, p. 90).

p. 91). Essa concepção epistemológica tem consequências metodológicas: “essa abordagem não impõe, por exemplo, as condições clássicas de validação do trabalho científico: administração da prova, refutabilidade [...] Ela dá um estatuto possível à explicação causal singular” (*op. cit.*, p. 101).

METODOLOGIAS DIFERENTES

Em relação ao ponto anterior, pode-se concluir que os trabalhos disponíveis apresentam diferenças metodológicas. Três opções parecem existir:

- Uma análise em exterioridade, por inferência, baseada na interpretação do pesquisador. Essa opção caracteriza as chamadas abordagens metodológicas ditas “clássicas”. Essa postura metodológica defende o “objetivismo” que consiste em isolar o objeto da pesquisa, criando uma ruptura epistemológica para “objetivar” melhor a realidade.
- Uma coanálise (simultaneidade) pelo sujeito, objeto de análise, e o pesquisador. É o que acontece, por exemplo, com a opção metodológica adotada pelos trabalhos desenvolvidos na clínica da atividade (Clot), associando estreitamente a análise do pesquisador e a análise do ator, a fim de compreender a atividade, transformando-a.
- Uma análise sucessiva pelo sujeito, objeto de análise, e, então, pelo pesquisador. Essa postura metodológica caracteriza bem os autores que preconizam a etnometodologia e as abordagens situadas da ação.

Essas duas últimas perspectivas estão mais presentes nos trabalhos sobre o desenvolvimento profissional, estudado de forma “micro” (abordagens da ação, da aprendizagem em situação...), enquanto a primeira perspectiva está particularmente presente nos trabalhos sociológicos sobre as profissões e a profissionalização (que apresentaremos no próximo capítulo). Essas duas últimas perspectivas metodológicas defendem mais o “subjetivismo” e abrem a possibilidade de analisar a prática de investigação em si como objeto de investigação (elas permitem passar de uma análise funcional a uma análise desenvolvimental).

MODELOS TEÓRICOS DIFERENTES

Relativamente às distinções acima, constatamos, finalmente, nesses trabalhos, diferenças entre os modelos propostos, principalmente no que se refere à análise da ação. Esses modelos são dotados de uma coerência interna, mas, às vezes, são dificilmente articuláveis entre si.

No que se refere à análise da ação, podemos observar, por exemplo, a existência de, pelo menos, quatro modelos teóricos diferentes:

- O modelo comportamental desenvolve as noções de desempenho, habilidade, objetivo... Ele caracteriza o behaviorismo, que exclui de sua análise as intenções, motivações e situações dos atores para focar apenas o visível da conduta.
- Os modelos da cognição e da metacognição desenvolvem noções de estratégia cognitiva, representação, cognição... O cognitivismo tende a considerar que a ação corresponde, basicamente, a um tratamento de informações por um sujeito.
- O modelo da didática profissional desenvolve as noções de esquemas, de estrutura conceitual de ação... Esse modelo é caracterizado pela procura e a construção de invariantes.
- E, finalmente, os modelos da ação situada, da ergologia, da clínica da atividade desenvolvem as noções de patrimônio, reunião, situação, agentividade, indexicalidade... Essas construções teóricas caracterizam-se pelo desenvolvimento de uma abordagem holística, que considera que o indivíduo e a situação se cotransformam, que a ação é o produto contingente e momentâneo do intercâmbio entre pessoas em um contexto.

No seu conjunto, os trabalhos evocados nessa parte se apresentam como grades de leitura variadas dos mecanismos envolvidos na transformação das pessoas em contato com a ação. Convém agora completar essa apresentação evocando os trabalhos realizados sobre as noções de profissão e profissionalização. Embora nosso interesse seja, obviamente, mais acentuado pelos trabalhos sobre a palavra “profissionalização”, inicialmente, evocaremos também aqueles relativos à palavra “profissão”, na medida em que, historicamente, as primeiras concepções da profissionalização, sobretudo anglo-saxônicas, estão ligadas às desenvolvidas sobre a profissão.

4. AS NOÇÕES DE PROFISSÃO E DE PROFISSIONALIZAÇÃO NA LITERATURA CIENTÍFICA



ESPONTANEAMENTE, A PALAVRA “PROFISSÃO” (ORIGEM RELIGIOSA, professor: promover a palavra de Deus, declarar publicamente a sua fé) se distingue da palavra *métier* (ofício)²² (*ministerium*, estar a serviço de) por uma série de oposições, a primeira das quais é, provavelmente de natureza histórica, sendo a palavra “profissão” uma evolução mais recente ligada a questões sociais particulares, como especificadas anteriormente (capítulo Os Aspectos Sociais da Profissionalização). As outras oposições concernem: à natureza do saber (um saber adquirido em campo, pela prática, no caso dos *métiers*, e um saber teórico ou técnico de alto nível, no caso das profissões); ao processo de formação (curto para os *métiers*, mais longo e estruturado para as profissões); à operação de trabalho (mais

22. De acordo com Dadoy (1989b, p. 73), a palavra “*métier*” é “criada no século X, por deformação da antiga palavra *menestier*, *mistier*, serviço, ofício, ele mesmo contração do latim *ministerium*. Ora, o latino *ministerium*, que originou “ministério”, vem, ele mesmo, de *minus*, menos, inferior. A etimologia da palavra evidencia uma certa conotação pejorativa da atividade em questão: à origem, o homem de *métier* era mesmo um empregado, muitas vezes, um escravo. Portanto, na Idade Média, ao aparecer, o termo ostenta o prestígio dos novos ofícios que emergem graças a uma mutação fantástica da divisão do trabalho entre as cidades e os campos. A noção de *métier* permanecerá, por muito tempo, dependente do artesanato, apesar da mecanização nascente, a partir do século XVIII e durante a industrialização do século XIX. Assim, verdadeiros *métiers* se constituem no meio industrial, dando origem aos sindicatos de ofícios, substituídos pelo sindicalismo industrial no início do século XX, na França. A partir desse momento, a noção de *métier* perde um pouco de sua conotação corporativista, para centrar-se nas questões de formação e qualificação, especialmente após os grandes períodos de desemprego, que provocaram, não somente a crise do emprego dos anos 1930, mas igualmente as perturbações que acompanharam as duas grandes guerras mundiais. O desenvolvimento considerável do assalariamento logo após a Segunda Guerra Mundial acaba por desestabilizar definitivamente a imagem dos ofícios artesanais, para promover a dos ofícios modernos, fundados na formação inicial”.

intelectual para as profissões), à natureza do controle da atividade (regulamentos e normas impostos do exterior para os *métiers*, autonomia e deontologia específica escolhida por e para as profissões); à legitimidade social (mais forte para as profissões). Segundo Blin (1997, p. 48), “o ‘boom’ das universidades influenciará a dissociação das artes liberais e das artes mecânicas até colocá-las em oposição. As profissões de produções mais intelectuais são ensinadas nas universidades, enquanto os *métiers* relativos às artes mecânicas serão desvalorizados na sociedade do antigo regime. A oposição entre profissão e *métier* deve ser associada a uma distinção socialmente estruturante, até hoje reproduzida: a do intelectual e a do manual. Hoje em dia, essa distinção continua a se apoiar em saberes de natureza distinta, legitimando relações no trabalho fundamentalmente opostas”.

Nossa intenção é, aqui, destacar os debates teóricos que existem entre os trabalhos anglo-saxônicos (funcionalistas e interacionistas, na sua maioria) e os trabalhos francófonos. Os primeiros estudam mais as profissões, enquanto os segundos interessam-se mais pela profissionalização. Veremos, assim, que o modelo clássico das profissões tende a considerar que estas podem ser definidas por três critérios: a especialização do saber, uma formação de alto nível e um ideal de serviço. As críticas foram rapidamente dirigidas contra esse modelo, constando que a profissionalização das atividades choca-se com uma tendência geral oposta, a burocratização, que prejudica a autonomia e o ideal de serviço.

A palavra “profissionalização”, por sua vez, vem da sociologia funcionalista (trabalhos de Parsons) e indicava, na sua primeira acepção, o processo pelo qual uma atividade se torna uma profissão liberal movida por um ideal de serviço. Desde a década de 1960, as críticas também têm sido dirigidas contra essa visão funcionalista e “idealista” da profissionalização (críticas neomarxistas e neweberianas, principalmente), que consistem em dizer que é mais útil focar as estratégias profissionais e as variações nas relações entre profissões, estados e mercados.

OS TRABALHOS ANGLO-SAXÔNICOS: UMA SOCIOLOGIA DAS PROFISSÕES LIBERAIS

Peiser (1991, p. 1), em uma revisão do conceito de profissão, distingue três períodos, em relação às abordagens desenvolvidas: “o primeiro período, que vai do fim do século XIX até meados dos anos 1960, pode ser considerado o do funcionalismo (no sentido mais amplo do termo); o segundo período, que tem início no fim dos anos 1960, pode ser considerado o da crítica e da diversidade” (as teorias marxistas e neomarxistas); o terceiro período enfatiza uma abordagem histórica e a natureza do saber dos profissionais.

Segundo os precursores (em especial, Flexner [1915], que se interessa pelos médicos e engenheiros), as profissões lidam com operações intelectuais associadas a grandes responsabilidades individuais; seus materiais básicos são extraídos da ciência e de um saber teórico que compreendem aplicações práticas e úteis e são transmissíveis através de um ensino formal. Aliás, as profissões tendem a se auto-organizar em associações, e seus membros têm uma motivação altruísta. Essa visão “moralista” das profissões se interessa pela descrição dos traços que caracterizam uma profissão.

Os trabalhos de Carr-Saunders (1928, Grã-Bretanha) tentaram compreender quais são as “estruturas” necessárias para que uma atividade se torne profissão. Assim, as profissões distinguem-se das ocupações, dos empregos assalariados ordinários, referindo-se apenas aos *experts* (independentes e assalariados diplomados) que produzem um serviço, organizados em associações reconhecidas. Na acepção inglesa, as profissões são atividades de serviço organizadas sob a forma de associações profissionais voluntárias e legalmente reconhecidas, exigindo uma formação longa e especializada, necessitando de uma autorização para exercer, com base em um diploma. A autonomia das profissões em relação ao Estado constitui, aqui, um critério importante. Esses trabalhos insistem frequentemente nas características vinculadas a uma profissão: um sistema de *expertise* (saberes científicos e técnicos estabelecidos), um código ético e deontológico (valores e regras), um objeto de trabalho reconhecido, uma autonomia e um sistema de formação organizado e relativamente longo.

Como nota Paradeise (2003), a língua francesa não dá um sentido preciso à palavra “profissão,” mas a língua inglesa sim: ela distingue as profissões das ocupações. “É definida como profissão uma atividade profissional que utiliza um saber abstrato longo a adquirir para resolver problemas concretos da sociedade. A qualidade do serviço prestado exige um controle científico da formação e um controle ético da prática. Somente o coletivo de pares pode avaliar a produção dos profissionais e do valor de seus serviços” (Paradeise, 2003, p. 26).

PARSONS E A TESE FUNCIONALISTA DAS PROFISSÕES

Nos anos 1950, o sociólogo americano Parsons amplia a reflexão de Carr-Saunders. Ele desenvolve a abordagem funcionalista das profissões segundo a qual estas contribuem ao bom funcionamento do sistema social e satisfazem as necessidades da sociedade. Segundo ele, as profissões têm três particularidades: racionalidade (que guia os profissionais na sua atividade), universalismo (utilização de critérios universais) e especificidade funcional (especialização em uma das funções essenciais da sociedade, por exemplo, a saúde). As profissões são, a seu ver, organizações autônomas, tanto do mundo dos negócios (*business*) e da

administração (*government*), quanto dos empregos ordinários (*occupations*). O profissional presta serviços eficientes sem perseguir o lucro pessoal. Ele se refere à legitimidade científica, trabalha para a coletividade de maneira desinteressada (o médico é um modelo de profissional). O modelo profissional de Parsons é, por conseguinte, o modelo liberal, o modelo da autonomia do grupo profissional, o modelo otimista da “mão invisível” (de Smith). Essa tese considera que as profissões são necessariamente liberais e a serviço das pessoas para o bem comum. Elas apresentam quatro dimensões: têm uma base de conhecimentos, satisfazem o interesse geral, têm um código ético, são objeto de uma remuneração.

De acordo com essa tese, a profissionalização consiste, então, em passar de uma ocupação a uma profissão, criando instâncias profissionais: na Inglaterra, por exemplo, ocupações como enfermeiro(a) e veterinário(a) serão reconhecidas ao fim de um longo percurso, que passa, principalmente, pela implementação de escolas específicas e a criação de associações profissionais.

A abordagem funcionalista foi muito criticada, entre outros, por não levar suficientemente em conta a dimensão política: as características das profissões resultam, em primeiro lugar, de uma lógica de autoatribuição pelos próprios grupos profissionais, colocando as profissões em uma estratégia de comunicação externa de natureza política (de acordo com certos autores, o código de deontologia é também um instrumento político). Além disso, vários trabalhos (inclusive os de Freidson sobre os médicos) tenderam a mostrar que a racionalidade dos saberes não se reflete nas práticas diárias dos profissionais (de modo que não é o saber adquirido em formação que é determinante, mas mais as aprendizagens desenvolvidas ao longo da experiência). Por último, alguns (como Wilensky) notam que o altruísmo, que supostamente deveria guiar um profissional, é apenas um pretexto para afirmar sua autonomia e poder junto ao público.

Como diz Peiser (1991, p. 6), “o fim do reinado do funcionalismo ‘puro’ e, sobretudo, apolítico, em meados da década de 1960, deu lugar a uma ampla reavaliação dos papéis das profissões e dos profissionais na sociedade. Os pesquisadores críticos demonstraram, através de estudos sobre as práticas profissionais, que os teóricos clássicos acreditaram no discurso mantido pelas profissões sobre si mesmas, sem verificar a veracidade dos fatos. A realidade da atividade profissional foi, então, revelada de uma forma muito menos idealizada”.

HUGUES E A TESE INTERACIONISTA DAS PROFISSÕES

Para Hugues (com base na abordagem interacionista das profissões), “Parsons e seus idealizadores se enganaram. Em vez de se perguntar se uma ocupação é uma profissão, é melhor compreender em que circunstâncias os membros de uma ocupação tentam transformá-la em profissão. Para descobrir o que são, é

necessário estudar sua história natural, a socialização, as carreiras, o trabalho concreto [...] Resumidamente, convém passar de uma abordagem das profissões como estruturas (Parsons) a uma abordagem das ocupações como atores coletivos. O que é uma profissão, de acordo com essa nova abordagem? É uma ocupação que conseguiu impor duas propriedades fundamentais: uma licença individual (permissão especial para continuar uma atividade) e um mandato legal, moral e intelectual (o encargo de dizer o que é justo e útil)” (Paradeise, 2003, p. 27). Essa tese insiste na ideia de que o processo de profissionalização é semelhante a um processo de transação social.

Para Hugues (1996), tomando o exemplo das enfermeiras inglesas, é preciso, com efeito, analisar como os atores desenvolvem estratégias para defender seu território, como estabelecem coalizão. Em outros termos, um grupo profissional não é “um oásis de paz”. Ele é composto por indivíduos que constroem sua trajetória (essa abordagem será retomada e ampliada pelos trabalhos franceses de Dubar, principalmente). Um grupo profissional pode apresentar tensões em seu seio: trata-se dos “segmentos profissionais” (segundo Bucher e Strauss [citados por Dubar e Tripier, 1998]), uma profissão é um conglomerado de segmentos em competição, devido a conflitos de interesses. No conjunto, a abordagem interacionista defende quatro ideias:

- Os membros de uma mesma atividade de trabalho tendem a se auto-organizar, a defender sua autonomia e seu território, e a se proteger da concorrência.
- A vida profissional é um processo biográfico que constrói as identidades ao longo do desenrolar do ciclo de vida, desde o ingresso na atividade até a aposentadoria.
- Os processos biográficos e os mecanismos de interação estão em uma relação de interdependência. A dinâmica de um grupo profissional depende das trajetórias biográficas de seus membros, elas mesmas influenciadas pelas interações existentes entre eles e com o ambiente.
- Os grupos profissionais procuram fazer-se reconhecer por seus parceiros desenvolvendo retóricas profissionais e procurando proteções legais. Todos aspiram a obter um estatuto protetor.

Essa tese propõe, então, uma concepção das profissões que associa estreitamente uma análise das trajetórias individuais e das trajetórias coletivas de negociação social dentro de um grupo profissional e no espaço das profissões.

A PROFISSÃO COMO MONOPÓLIO DE UM SEGMENTO DO MERCADO: A TESE PROLONGADORA DOS TRABALHOS DE WEBER

Com as novas teorias das profissões (partir dos anos 1960), a sociologia das profissões muda nos EUA. O debate entre funcionalistas e interacionistas abre

espaço para novas abordagens que se inspiram dos trabalhos de Weber e os estendem, dando assim um papel mais importante aos mecanismos econômicos de controle dos mercados. As profissões, reconhecidas como tais, são agora aquelas que conseguiram monopolizar um segmento do mercado de trabalho, fazer reconhecer sua competência jurídica e legitimar seus privilégios sociais. Elas produzem um sistema de justificação que se chama “profissionalismo”. Trata-se de uma estratégia política, e não de uma exigência funcional. O interesse torna-se aqui a monopolização das possibilidades de lucro em um mercado: aparecem as figuras do *expert*, do douto e do político acompanhando a racionalização econômica. A abordagem dita “do fechamento social” ou “do fechamento dos mercados” (que envolve uma lógica de “caça guardada”) explica, assim, que as profissões têm por intenção restringir o acesso de todos a certos recursos dos quais querem continuar a se beneficiar (os trabalhos de Parkin destacam as estratégias aplicadas com esse fim pelos grupos profissionais: estratégia de exclusão, de usurpação, por exemplo).

OS TRABALHOS FRANCÓFONOS: UM ESTUDO DA PROFISSIONALIZAÇÃO

Na França, não existe sociologia das profissões como nos países anglo-saxônicos, e o termo profissão abrange, por conseguinte, realidades bem diferentes (às vezes função, às vezes ofício, às vezes emprego). Como nota Paradeise (2003, p. 29), “a dificuldade de transpor as problemáticas de sociologia das profissões na França poderia residir nas diferenças sociais entre esses diversos países. Assim, o reconhecimento das ocupações não segue o mesmo caminho nos Estados Unidos e na França. De um lado, os supremos tribunais avaliam a adequação das características da ocupação do candidato a uma descrição juridicamente padronizada da profissão. De outro, trata-se de uma decisão estatal que concede o monopólio do título profissional. Do mesmo modo, a iniciativa provém, nos Estados Unidos, de atores coletivos autônomos, enquanto os grupos profissionais protegidos franceses são produtos mistos de ações coletivas autônomas e decisões estatais ou empresariais heterônomas”.

Os trabalhos franceses sobre a questão desenvolveram-se, sobretudo, relativamente ao estudo das corporações (em conexão com a importância da função pública), particularmente durante os últimos anos, no que se refere ao corpo docente: que profissionalização pode ser dada aos docentes (trabalhos de Bourdoncle ou Lang, em particular)?

DESACORDOS COM O MODELO ANGLO-SAXÔNICO RELATIVO À DEFINIÇÃO DA PALAVRA “PROFISSÃO”: PREFERIR UMA DIVERSIDADE DE FORMAS A UM IDEAL-TIPO

Os contextos, mecanismos e usos são diferentes na França. A palavra “profissão” exerce historicamente outras funções. A definição anglo-saxônica é, portanto, demasiado estreita, considerando, afinal, que existem várias formas e estados de profissões

Segundo Durkheim (1909), os grupos profissionais englobam todas as atividades econômicas e todas as categorias de trabalhadores, e inscrevem-se na continuidade das corporações à francesa. É de seu interesse tecer laços sociais constituindo grupos intermediários entre o indivíduo e o Estado. Em uma sociedade de individualismo destrutivo e anomia (enfraquecimento da consciência das normas e do laço social), eles permitem reencontrar o sentido da regra, a maneira de agir obrigatória, garantir a ordem e a coesão social. Eles constituem um poder moral único capaz de conter os egoísmos individuais, manter a solidariedade. Os corpos profissionais estão no centro da regulação social, da coerência e da organização social. Eles desenvolvem e mantêm uma consciência moral coletiva. Vemos aí uma primeira concepção francesa bem afastada do modelo da profissão liberal: trata-se de preferir à autonomia o regresso a uma ordem coletiva e social.

As abordagens francófonas mais recentes consideram que a valorização da palavra “profissão” provém das mudanças surgidas a partir da segunda metade do século XX. Assim, Dadoy (1989b, p. 74) indica que “o desenvolvimento considerável do assalariamento, logo após a Segunda Guerra Mundial, acaba por desestabilizar irrevogavelmente a imagem dos ofícios artesanais, para promover a dos ofícios modernos, fundados na formação inicial”. O aparecimento de uma preocupação com a figura do profissional viria de uma evolução das condições de atividade.

Estudando particularmente a prática docente, Bourdoncle (1993) considera, por sua vez, que a definição anglo-saxônica das profissões é demasiado precisa para que nenhuma atividade possa ser qualificada, no nosso país, de profissional. De acordo com ele, a situação apresenta-se de outra forma na França. Tomando o exemplo dos professores, ele considera que sua atividade “é composta, que ela combina o modelo do artista (grau o da formação, inefável), o modelo da doação, o modelo do artesão (*compagnonnage*, gestos exatos, metáfora do *bricolage*, ciência do concreto)” (Bourdoncle, 1993, p. 91), o modelo do operário e o modelo do engenheiro (*expertises* múltiplos). Assim, longe de representar um modelo ideal-típico, a profissão à francesa seria antes multiforme. Além disso, Bourdoncle evoca os trabalhos de Schön para insistir em uma concepção do saber docente como incorporado à ação, e não inteiramente racionalizado. Final-

mente, se o professor é um profissional, isso não é, certamente, em referência ao modelo funcionalista anglo-saxônico, mas em referência ao modelo de Schön, segundo Bourdoncle.

Articular o modelo do *expert* com o do profissional e reintroduzir a construção subjetiva e a experiência individual em contraponto da construção social

Enquanto a etimologia da palavra *expert* remete mais para a experiência e a prova, vários autores aproximam de bom grado o modelo do *expert* ao do profissional. Assim, para Trépos (1996, p. 17), “não consideraremos a *expertise* como uma profissão, mas como uma posição que lhe é estreitamente ligada. Nem todos os *experts* são profissionais, mas podemos dizer que aspiram a sê-lo [...] O *expert* seria, então, aquele que aplica individualmente, fora das circunstâncias usuais, a competência profissional que detém devido a seu pertencimento a um grupo profissional reconhecido”. Para Paradeise (1988, p. 25), “a *expertise* é uma imagem acabada das características de profissionalidade”. Para Lang (1999, p. 35), “o modelo social do *expert* corrobora a emergência da figura do profissional”.

Mas o saber do *expert* não é apenas um saber racionalizado. Ele é, sobretudo, composto por uma intuição (abdução), uma improvisação “sofisticada por esquemas de situação memorizados, cenários repetidos [...] A improvisação não é a criação do novo, mas a rearticulação de elementos conhecidos segundo uma forma inédita em relação à situação. A improvisação está na modalidade de reorganização, na combinatória. Improvisamos tanto melhor quando somos especialistas da atividade, quando conhecemos todos os macetes. A improvisação é uma inteligência do contexto [...] A atividade do *expert* é metacognitiva, na medida em que emana de uma investigação do conhecimento sobre o conhecimento” (Trépos, 1996, p. 128).

Tardif e Lessard (2000, p. 401) não dizem outra coisa quando, ao falar dos docentes, insistem na ideia de que “os conhecimentos procedentes da prática (conhecimentos trabalhados) parecem ser a base do exercício da profissão e da competência profissional [...] As rotinas (dos docentes) são meios de gerir a complexidade das situações de interações e reduzir o investimento cognitivo do docente no controle dos eventos [...] A força e a estabilidade desse controle não podem depender de decisões voluntárias de escolha, de projetos, mas da internalização das regras implícitas de ação adquiridas com e na experiência da ação”. Para esses autores, a prática docente apresenta, assim, um caráter sincrético; “o sincretismo significa o fato de que o ensino exige do trabalhador uma capacidade de utilizar na ação diária um largo espectro de conhecimentos e *know-hows* compostos” (*op. cit.*, p. 369).

Considerar que a profissão à francesa não remete para uma só boa forma e que os saberes mobilizados pelos titulares de uma profissão não se baseiam

apenas em saberes racionalizados nos conduz, naturalmente, a reintroduzir a construção subjetiva da experiência individual no estudo da profissão, em contraponto à mera construção social. Assim, na ótica de Paradeise (2003, p. 30), “as profissões liberais não são as únicas verdadeiras profissões, uma profissão não é apenas uma construção social, mas, também, uma construção subjetiva”.

Já Fragnière vai mais além, e especifica que “o que podemos reconhecer como a competência real dos trabalhadores nos novos sistemas de produção não depende da definição das profissões particulares, mas de um conjunto de funções novas exigidas em todos os setores, tanto privados como públicos, para os quais as competências necessárias não têm nada a ver com as definições das profissões tradicionais” (Fragnière, 1988, p. 12). “Conclui-se, portanto, que a definição da profissão como um conjunto definido e coerente de competências é muito mais dependente da experiência adquirida do que da formação recebida, e que, se fosse necessário se prender à ideia de um determinado perfil de competências para saber o que realmente fazem os profissionais em um sistema de produção, essa definição seria muito mais próxima da descrição do perfil de função do que da formação recebida” (*op. cit.*, p. 13).

Essas teses consideram, portanto, que um profissional é caracterizado mais por seus acervos experienciais e sua trajetória do que por sua formação inicial.

TRABALHOS QUE SE INTERESSAM PELO DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIZAÇÃO

A profissionalização da atividade, do grupo, dos saberes, dos indivíduos e da formação

Bourdoncle (2000) distingue cinco objetos de profissionalização:

- A profissionalização da atividade. É quando a atividade não é mais exercida de maneira gratuita, mas de maneira remunerada e a título principal. É, igualmente, garantir que ela seja ensinada na universidade, o que supõe que os indivíduos que compartilham a mesma atividade explicitem e formalizem saberes que serão ensinados em percursos universitários. Nesse sentido, a profissionalização de uma atividade passa pela “universitarização de sua formação profissional”.
- A profissionalização do grupo que exerce a atividade. Essa passa, principalmente, pela criação de uma associação profissional, de um código de deontologia e por uma intervenção de natureza política, de forma a obter um direito único de exercer a atividade.
- A profissionalização dos saberes. Os saberes profissionais tendem a ser abstratos, organizados e validados de acordo com critérios de eficácia e legitimidade.
- A profissionalização das pessoas que exercem a atividade. Trata-se de um pro-

cesso de aquisição de saberes e competências profissionais em situação real (Bourdoncle (1991b) fala aqui de “desenvolvimento profissional” entendido como o processo de melhoria dos saberes e capacidades) e de construção de uma identidade. Isso corresponde a uma dinâmica de socialização profissional.

- A profissionalização da formação. Trata-se de construir a formação de modo que esta torne os indivíduos capazes de exercer uma determinada atividade econômica.

A profissionalização como retórica e construção identitária

Em uma concepção anglo-saxônica, o termo “profissionalização” traduz a passagem das ocupações às profissões, a passagem dos conhecimentos empíricos aos conhecimentos científicos. Segundo Merton (1957), a profissionalização designa o processo histórico pelo qual uma atividade (ocupação) torna-se uma profissão, em razão do fato de ter um currículo universitário que transforma os conhecimentos empíricos adquiridos pela experiência em saberes científicos aprendidos de maneira acadêmica e avaliados de maneira formal, senão incontestável. Hoyle (citado por Dubar e Tripier, 1998) distingue duas acepções na palavra profissionalização: o processo de melhoria das capacidades e de racionalização dos saberes aplicados no exercício da profissão, o que leva a um aumento da eficácia, e a estratégia e a retórica desenvolvidas pelo grupo profissional para reivindicar uma elevação na escala das atividades. Essa estratégia é chamada por Bourdoncle (1991b) de “profissionismo”²³, ou seja, a estratégia dos militantes.

Para Degot (1990, p. 80), “o projeto do profissional é um projeto de excelência como fim em si, relativamente à missão que a empresa lhe confia [...] O controle da organização é um dos quatro elementos constituintes do controle do profissional [...] Ele manipula as forças presentes e baseia-se nelas. Tem uma visão de si mesmo, de suas capacidades, da imagem que projeta, das técnicas graças às quais pode, em relação ao ponto focal dessa imagem, introduzir compensações, interferências, para despertar interesse, sedução, adesão [...] Ele sabe exatamente por quê, em nome de quê, até onde pode manipular os outros [...] O profissional transporta, assim, consigo o que podemos denominar um referencial ou quadro de referência que se transforma continuamente, na medida em que seus elementos são definidos de forma generativa [...] O profissional está à distância certa para apreciar todos os elementos do quadro”.

23. Nota da revisão: Profissionismo é um neologismo relacionado às estratégias coletivas que visam à transformação de uma atividade em profissão. No contexto brasileiro, encontra-se também traduzido como corporativismo ou corporatismo.

Segundo esse autor, o profissional é, por conseguinte, um estrategista cuja característica é desenvolver um autocontrole; “isso supõe a percepção rápida dos signos e sintomas e o conhecimento de um amplo leque de técnicas de ação. O controle da situação e o controle dos outros são exercidos graças aos dois polos de ação do profissional: a gestão de sua imagem (polo da sedução) e a retórica (polo da argumentação)” (*op. cit.*, p. 82). “A gestão da imagem é o principal meio pelo qual, a curto prazo, o profissional aparecerá legítimo e competente perante seu interlocutor”. Já a retórica, “esse comentário sobre sua própria imagem, é a arte de apresentar como verdade aquilo que é apenas verossímil” (*op. cit.*, p. 85).

Tardif e Lessard (2000, p. 99) concordam com a concepção que faz da retórica uma das dimensões essenciais da profissionalização, quando dizem, acerca dos professores: “talvez seja mais apropriado conceber a profissionalização principalmente como uma retórica, um discurso que produz e difunde um grupo ocupacional na sua luta constante pela autonomia e pelo reconhecimento de uma prática que procura manter e controlar”.

Essa retórica tem a ver com uma dinâmica de construção identitária individual e coletiva. No dia a dia, a profissionalização se constrói por e na elaboração identitária. Essa construção identitária depende de um reconhecimento pelos outros das competências e saberes produzidos. O modelo da construção identitária de Dubar (1991) apresenta-se como uma dinâmica fundada na projeção no futuro e na negociação em um espaço profissional das modalidades de reconhecimento e dos objetos reconhecidos (notadamente, as competências). Essa concepção que consiste em associar estreitamente profissionalização e desenvolvimento identitário leva a pensar que as estratégias identitárias assim desenvolvidas participam dessa retórica precedentemente sublinhada e contribuem, inclusive, para sua constituição.

Chegando ao fim de nossa primeira parte, consagrada à apresentação dos desafios sociais que cercam a profissionalização e aos trabalhos teóricos disponíveis capazes de nos ajudar a compreender melhor essa noção, tentaremos agora dar algumas respostas às questões que nos guiaram ao longo dessas páginas. Duas questões-chave a que tentamos responder eram as seguintes: a profissionalização deriva, em primeiro lugar, de uma intenção social? Em que condições pode se tornar um interesse em jogo e um objeto de pesquisa?

Como vemos, os trabalhos de pesquisa existentes exploram três direções diferentes, mas complementares. Por um lado, os trabalhos destinados a compreender melhor as molas da ação e da transformação das pessoas na ação. Nessa passagem, as análises pertencentes a uma epistemologia construtivista fenomenológica nos parecem particularmente úteis. Nós nos inspiraremos nelas, na segunda parte desta obra, para apresentar nossa concepção do desenvolvimento

profissional (partindo do ponto de vista do sujeito). Por outro lado, a segunda “direção” refere-se ao conjunto dos trabalhos heterogêneos (pois tendo estatutos diversos) efetuados sobre os conceitos investidos nos dispositivos de profissionalização. Parece-nos que a abordagem crítica e abrangente da noção de competência (conferindo-lhe o estatuto de atribuição social), bem como os trabalhos realizados sobre os saberes ligados à ação e à identidade (principalmente considerada em termos de dinâmica, e não de estado), apresentam um interesse capital para pensar o que está em jogo, tanto nos dispositivos de profissionalização, como nas dinâmicas de desenvolvimento profissional desenvolvidas pelos sujeitos. Por último, a terceira “tradição” refere-se aos trabalhos sociológicos sobre as profissões e a profissionalização. A esse respeito, pensamos que as abordagens anglo-saxônicas podem dificilmente ser utilizadas sem adaptação, na medida em que se desenvolveram em um contexto social, econômico, cultural e político específico. Aliás, na segunda parte, nossa intenção consistirá menos em estudar como as profissões se constituem, do que como os dispositivos de profissionalização propostos aos indivíduos “funcionam” e se transformam. Desse ponto de vista, os trabalhos de língua francesa sobre as profissões e a profissionalização reintroduzindo a construção subjetiva da experiência individual em contraponto da única construção social (da profissionalização) nos parecem preciosos.

Contudo o conjunto desses trabalhos tropeça em uma questão que é, a nosso ver, primordial: *como articular o que é do domínio da oferta social de profissionalização* (em suma, os discursos promocionais e os dispositivos propostos aos indivíduos) *e o que se refere às dinâmicas de desenvolvimento dos sujeitos dentro dessa oferta?* Em outros termos, *podemos compreender melhor a diversidade das lógicas operantes nos dispositivos de profissionalização existentes* (relativas ao trabalho e/ou a formação) *e, ao mesmo tempo, a diversidade das lógicas de transformação dos indivíduos implicados nesses dispositivos?* Além disso, a profissionalização não corresponde, no final, a uma transação sujeito-ambiente? Por fim, é possível conceber articulações entre profissionalização dos indivíduos, das atividades e das organizações? Essas são algumas das perguntas que nos guiarão na segunda parte da obra.

SEGUNDA PARTE



**ANALISAR CONJUNTAMENTE A
OFERTA DE PROFISSIONALIZAÇÃO E
AS DINÂMICAS DE DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOS SUJEITOS**

A PRIMEIRA PARTE DESTA OBRA TENTOU APRESENTAR OS ASPECTOS sociais e teóricos que cercam a profissionalização.

Esta segunda parte tem como objetivo situar nossos próprios trabalhos entre as abordagens previamente evocadas e mostrar os principais resultados a que chegamos. Esses tentam responder às duas questões seguintes: a quantas andam as modalidades de profissionalização operantes nos dispositivos propostos aos indivíduos (isto é, as lógicas de “funcionamento” dos dispositivos propostos, ou seja, *a oferta de profissionalização*)? A quantas andam os processos efetivos de “transformação” das pessoas nas situações em que são colocadas (ou seja, as *dinâmicas de desenvolvimento profissional* dos indivíduos dentro da oferta de profissionalização)?

Nossos trabalhos situam-se, incontestavelmente, há cerca de quinze anos, no campo das relações trabalho-formação e no campo da profissionalização, e têm por intenção apresentar uma conceitualização que tem como problemática a atividade dos sujeitos. Essa concentra a maioria das questões colocadas: as competências e seu desenvolvimento; a variedade dos dispositivos que articulam formação e trabalho; a análise do trabalho e a análise das práticas; as inovações; as relações entre organização e aprendizagem; a profissionalização dos indivíduos, das atividades e das organizações.

Essas realidades são abordadas sob o ângulo dos processos: os atores, a organização e a situação transformam-se em um fenômeno de influências recíprocas, de codeterminação, enveredando, portanto, pela via de uma epistemologia construtivista (de tipo fenomenológico). Assim, em vez procurar a verdade em uma ordem das coisas, nos interessamos pela construção permanente da realidade por e para sujeitos em interação e em situação. Desse ponto de vista,

nossa unidade de análise não é o indivíduo, mas o sistema, a configuração composta do indivíduo (suas representações e teorias implícitas), da situação e do contexto. Trata-se de compreender o “comportamento” da configuração (concebida à maneira de Elias (1987) como um sistema de interdependências) adotando uma abordagem contextual da ação para explicar a acoplagem ação-situação-sujeito.

Mas como estudar a palavra “profissionalização”? Como estudar uma noção tão fortemente polissêmica? Com efeito, podemos, provisoriamente, identificar pelo menos três sentidos da palavra: entre “*profissionalização-formação*” (desenvolvimento das competências e dos saberes; sentido utilizado pelos formadores), “*profissionalização-profissão*” (materialização do reconhecimento como grupo social para obter um lugar em um mercado; sentido utilizado por atores sociais que desejam se constituir como grupo reconhecido) e “*profissionalização-eficácia do trabalho*” (movimentar os empregados, “flexibilizá-los”; sentido utilizado pelas organizações). Parece-nos, portanto, útil, conduzir, inicialmente, uma análise distanciada das funções asseguradas pelos dispositivos propostos: revelar, ao mesmo tempo, as intenções e os sistemas de significado dos atores que empregam as palavras, para compreender o sentido que lhes dão.

Esta segunda parte será, então, composta por três capítulos, em que trataremos de apresentar nossos trabalhos sobre:

- *A oferta de profissionalização* (evoluções do trabalho e das práticas de gestão dos recursos humanos, problemáticas dos dispositivos, efeitos produzidos pelos dispositivos de profissionalização sobre os indivíduos);
- *A análise das vias da profissionalização e das dinâmicas de desenvolvimento profissional* (permitindo caracterizar tanto as lógicas de funcionamento dos dispositivos como as de transformação das pessoas nesses dispositivos);
- *A profissionalização como transação sujeito-ambiente.*

Antes, convém apresentar nossa própria definição de profissionalização. Essa definição procura analisar, ao mesmo tempo, os processos de profissionalização dos sujeitos (individuais ou coletivos), das atividades e das organizações, “reservando” a palavra “profissionalização” para a oferta (os dispositivos) e o termo “desenvolvimento profissional” para a ação dos sujeitos (dinâmicas de aprendizagem dentro da oferta).

Nossa definição de profissionalização

Nossa definição da profissionalização refere-se, predominantemente (mas não exclusivamente), à profissionalização das pessoas, concebida como sendo, ao mesmo tempo:

- Uma intenção (sob o prisma da organização) de “incitação ao movimento” dos sujeitos nos sistemas de trabalho através da proposta de dispositivos específicos, traduzindo uma oferta de profissionalização;
- Um processo de desenvolvimento de processos de ação²⁴ (relativamente ao indivíduo ou grupo) nesses dispositivos, frequentemente acompanhado, por parte dos sujeitos, por uma demanda de reconhecimento pela organização;
- Um processo de transação (indivíduo e organização) com vista à atribuição de uma profissionalidade ao indivíduo a partir dos processos de ação desenvolvidos.

Essa profissionalidade é designada socialmente como sendo composta por competências, capacidades, saberes, conhecimentos e identidades reconhecidos por uma organização ou um grupo profissional como características de uma “verdade” profissional. A atribuição da qualidade de “profissional” depende, então, de uma dupla ação de desenvolvimento e materialização do reconhecimento no ambiente, pelo sujeito, de seus próprios atos, conjugada a uma ação de atribuição social, por esse ambiente (de acordo com critérios de legitimidade), de uma profissionalidade a esse sujeito.

Profissionalização dos indivíduos, das atividades e das organizações

As investigações que realizamos nos levaram muito rapidamente a construir uma abordagem da transformação/profissionalização conjunta da atividade (de trabalho e de formação), dos indivíduos e/ou coletivos e das organizações.

Duas pesquisas nos atraíram particularmente: uma efetuada junto a uma empresa têxtil e uma focada nos dispositivos de análise de práticas propostos aos docentes em formação. Esses estudos nos levaram a crer que as transformações individuais e/ou coletivas eram acompanhadas, sob certas condições, por transformações simultâneas, no plano das atividades e organizações, que tornavam difícil analisá-las separadamente, sob pena de desenvolver uma análise parcial dos mecanismos de profissionalização.

Assim, a profissionalização dos indivíduos por meio de e na reflexão sobre as práticas profissionais é, muitas vezes, acompanhada, nesses dispositivos, por uma atividade de formalização das práticas analisadas (sua transformação em saberes de ação, validados em função de critérios de eficácia ou legitimidade)

24. Um “processo de ação” traduz, aqui, a forma como um indivíduo age em uma situação. Essa ação, assim que é percebida como eficaz ou legítima pelo ambiente, conduz este último a atribuir ao indivíduo uma competência. Essa noção será retomada e discutida mais adiante, no capítulo A Profissionalização: Uma Transação Sujeito-Ambiente.

refletindo, ao mesmo tempo, um processo de profissionalização da atividade. Conjuntamente, essa atividade altera várias “regras de ação” coletivas na organização, suscitando o aparecimento de novos princípios de gestão que, às vezes, também são objeto de uma formalização, traduzindo, assim, uma dinâmica de profissionalização da organização. Em outras palavras, os processos de aprendizagem estão interligados sob os planos individuais, coletivos e organizacionais. É porque os indivíduos e os coletivos mudam em favor dos grupos de trabalho que a organização se transforma e vice-versa (nenhuma transformação aparece aqui primeiro).

1. A OFERTA DE PROFISSIONALIZAÇÃO



ESTE CAPÍTULO INTERESSAR-SE-Á PELOS CONTEXTOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO, OS DISPOSITIVOS PROPOSTOS, SUAS PROBLEMÁTICAS E AS MODALIDADES DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL E COLETIVO NO ÂMBITO Desses dispositivos.

AS EVOLUÇÕES CONJUNTAS DOS CONTEXTOS ORGANIZACIONAIS E FORMATIVOS

Nossas pesquisas evidenciaram evoluções convergentes, no que diz respeito à gestão das organizações e ao lugar dado à formação.

Por um lado, o discurso empresarial valoriza o desenvolvimento da flexibilidade da produção. Esse discurso sobre a flexibilidade remete para práticas variadas cujo ponto comum é garantir que os empregados sejam capazes de gerir as mudanças e imprevistos. Trata-se de organizar as situações de trabalho e a organização do trabalho de maneira a criar flexibilidade. Essa exigência de flexibilidade torna-se mais forte nos discursos quando as empresas estão em situação de forte concorrência (setores automobilístico e da informática, por exemplo). Elas tendem, então, a se preocupar ainda mais com as condições de produtividade, qualidade, e as capacidades de se adaptar a mudanças rápidas. Nessas situações, os atores organizacionais dizem, às vezes, que iniciam uma reflexão sobre o desenvolvimento de uma polivalência dos operadores e sobre o recurso ao trabalho coletivo (ilhas, grupos de progresso, grupos de resolução de problemas, círculos de qualidade). Nessas situações, como em outras em que a inovação é uma necessidade, certas empresas (como a Renault, durante o desenvolvimento do modelo Twingo) recorrem a abordagens de tipo projeto em que são criadas interfaces entre funções tradicionalmente compartimentadas.

Por outro lado, observamos conjuntamente tentativas de implementar novas políticas de gestão dos recursos humanos embasadas em uma maior participação dos empregados nos processos de tomada de decisões ou de organização do trabalho e da produção. Assim, são às vezes implementados dispositivos com o objetivo explícito de desenvolver uma comunicação mais direta entre os operadores e a direção, contribuir para a constituição de uma cultura comum a partir de realizações coletivas (tal é o caso de uma empresa de eletrodomésticos estudada em 1996, aplicando uma Gestão Provisional de Empregos e de Competências [GPEC]). O desafio situa-se aqui no acompanhamento das evoluções relativas ao trabalho e na mobilização dos empregados nas mudanças orquestradas pelas direções: provavelmente, trata-se aqui de reduzir os freios, no que diz respeito às mudanças em curso (evitar a “resistência à mudança”).

Essas evoluções estão estreitamente ligadas umas às outras. Elas apelam a novas formas de formação empresarial que traduzam uma evolução dos desafios ligados ao ato de formação. Assim, aparecem experiências com o nome de “empresas aprendizes” ou “projetos reveladores”, assentadas em uma tentativa de articulação mais estreita entre o ato de trabalho e o ato de formação: já não se trata apenas de transmitir de maneira dedutiva conteúdos praticoteóricos ou, ao contrário, aprender com a prática (formação informal), mas de integrar em um mesmo movimento a ação ao trabalho, a análise da prática profissional e a experimentação de novas maneiras de trabalhar. Assim, as lógicas ligadas ao recurso à formação mudam, já não se baseiam tanto na adaptação da mão de obra às mudanças, mas, sobretudo, na elaboração e acompanhamento de mudanças organizacionais. Isso engaja um apoio mais forte das ações de formação em relação às situações de trabalho. Essa evolução assume, por exemplo, a forma de dispositivos de formação em parceria mais complexos, envolvendo múltiplos atores. O desafio consiste, então, em questionar e articular três momentos habitualmente separados: o ato de “produção trabalhada” (o trabalho na empresa), o ato de reflexão/investigação acerca das condições de transformação das práticas profissionais e o ato de formação.

Assistimos, assim, à procura de novas práticas organizacionais de gestão da produção, de gestão dos recursos humanos e de formação, todas destinadas a acompanhar as situações de mudança (tornando-se essas quase permanentes) e a mobilizar o conjunto dos empregados em objetivos de competitividade cada vez mais ambiciosos (Wittorski, 1997a).

DISPOSITIVOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO VARIADOS

NO CAMPO DA FORMAÇÃO, A OFERTA DE FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE

As evoluções referentes à formação refletem o desenvolvimento de uma maior preocupação com a profissionalização (tanto no que diz respeito às in-

tenções como aos dispositivos propostos). A esse respeito, esse interesse pelo desenvolvimento de uma formação profissionalizante é acompanhado por uma articulação mais estreita entre o trabalho e a formação (formações por alternância, formações integradas ao trabalho), entre a formalização e a materialização do reconhecimento das atividades, e a construção da identidade profissional.

Nesse ponto, propusemos recentemente (Sorel e Wittorski, 2005) distinguir as lógicas de formação “profissional” das lógicas de formação “profissionalizante”, considerando que a formação profissional prepara para qualificações conhecidas, para ofícios, para perfis de atividades bem definidos. Ela é mais uma lógica “aplicacionista” ou de “divulgação”: uma vez conhecidos os marcadores da qualificação, a formação transmite, ao mesmo tempo, o discurso de legitimação (identidade da profissão) e os saberes e competências identificados que participam, assim, da construção da identidade do candidato (no espaço de uma cultura identitária afirmada).

Embora a formação profissionalizante vise igualmente a uma qualificação, na ausência de parâmetros de referência estáveis e bem definidos, estes devem ser construídos pelo indivíduo, para si e para o grupo de profissionais, durante a formação ou posteriormente. A formação contribui, portanto, para produzir a identidade do grupo de profissionais, e não apenas a do indivíduo. Ela é um instrumento de elaboração conjunta dos contornos da identidade profissional da profissão (como grupo social) e da identidade dos profissionais (os indivíduos que a comporão). De certa forma, a profissionalidade reconhecida tornar-se-á estruturante da profissão. Assim, consideramos (na obra citada) o exemplo dos dispositivos de formação dos formadores como constituinte de um exemplo de tipicidade desse caso de figura.

Em outros termos, a formação, quando é profissionalizante e não apenas profissional, participa da construção da identidade do profissional (o indivíduo em formação) ao mesmo tempo que da profissão (o grupo social), e articula, assim, estreitamente o processo de profissionalização “em atos” do indivíduo, da atividade e da organização. Consequentemente, compreendemos que os espaços e as modalidades de reconhecimento não são os mesmos... O que leva a pensar que a profissionalização pela formação pode assumir três faces:

- Ou corresponde a um processo de formação de indivíduos, que visa ao acesso a qualificações existentes. Trata-se, então, de profissões declaradas e reconhecidas cujo “sistema de *expertise*” (conhecimentos, saberes, capacidades e competências julgados necessários), o “código ético” e o “objeto social” (a natureza da atividade exercida pelos profissionais) são reconhecidos (o exemplo de tipicidade seria, aqui, os médicos). A formação profissional emana, nesse caso, de uma lógica “de profissionalização-qualificação”.

- Ou diz respeito a um processo de formação de indivíduos com qualificações que correspondem a ofícios declarados e caracterizados por um “sistema de *expertise*”, legitimado por setores de formação diplomante, mas cujo “objeto social”, quando não o “código ético”, não está estabilizado no espaço das profissões. A definição do “objeto social” ou do “código ético” engaja, então, uma dinâmica de construção identitária (para o futuro profissional, mas também para o grupo social profissional) que não provém de uma lógica única de socialização profissional, mas supõe a construção de um discurso de legitimação e materialização do reconhecimento. Podemos tomar, aqui, o exemplo dos ofícios do setor médico-social, cuja aplicação depende, no final, de uma correlação dos valores, das referências teóricas e praxiológicas reivindicadas por organizações ou indivíduos. Os processos de formação desenvolvidos participam, então, ao mesmo tempo, de uma profissionalização das práticas de trabalho e de formação. Trata-se aqui do nível que denominamos o da “profissionalização-identização” (Sorel e Wittorski, 2005). Parece, efetivamente, que no contexto acima evocado de uma reorganização do trabalho e da produção, uma série de dispositivos de formação ou categorias de atividades profissionais são afetadas por esse tipo de questões sociais.
- Finalmente, um processo de construção de qualificações e de identidade pela/na formação (atividades que não existem como profissões organizadas, mas que podem vir a sê-lo). Nesse caso, o desafio da formação consiste em desenvolver um discurso de legitimação e materialização do reconhecimento do “objeto social”, de construção do “sistema de *expertise*”, às vezes com os próprios interessados, no momento da formação... Trata-se, aqui, do nível da “profissionalização-profissão” destinado a construir, ao mesmo tempo, os contornos da profissão.

NO CAMPO DO TRABALHO, DISPOSITIVOS “POLIFUNCIONAIS”

Nossas pesquisas também permitiram identificar, no campo do trabalho, a existência de dispositivos de profissionalização intraempresas com as seguintes características:

- Formações-ação, correspondendo à utilização de certas situações de trabalho identificadas na organização como de reconhecido caráter, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências (por exemplo, na Arcelor). Trata-se, nesse caso, de dispositivos de profissionalização que utilizam a prática profissional aplicada em situação de trabalho como ocasião de aprendizagem.
- Propor a empregados mudar, temporária ou permanentemente, de papel profissional, para fins de profissionalização: empregados atuando como tutores, etc., e quadros atuando como idealizadores de formação e formadores, pela

primeira vez, por exemplo. O desenvolvimento de novas atividades conduz, então, os empregados a desenvolver novas maneiras de trabalhar propícias ao seu desenvolvimento profissional.

Esses dispositivos podem ser ditos polifuncionais: eles preenchem simultaneamente uma função de desenvolvimento profissional dos indivíduos muito próxima da atividade de trabalho, pela e na realização de um ato profissional muitas vezes novo, e uma função de acompanhamento da mudança (rumo ao desenvolvimento de uma maior eficácia do trabalho e à busca de uma descompartimentação interna, associada às questões analisadas mais adiante: As problemáticas e funções dos dispositivos para as organizações).

OS DISPOSITIVOS DE ANÁLISE DO TRABALHO OU DAS PRÁTICAS

Nos campos do trabalho e da formação, os dispositivos de análise do trabalho e análise das práticas também contribuem para o desenvolvimento profissional dos indivíduos.

A análise do trabalho tem uma longa tradição. Suas formas primitivas, herdadas da era tayloriana, consistem em observar e analisar na exterioridade (olhar do *expert*) um posto de trabalho e seu titular para propor adaptações. Com o desenvolvimento, nos anos 1980, no âmbito da chamada engenharia da formação, ela foi utilizada igualmente como um instrumento de determinação das necessidades de formação. Convém que se diga, essas formas primitivas inscrevem-se em uma lógica histórica de forte prescrição externa do trabalho.

Há cerca de trinta de anos, com a busca de novas formas de organização do trabalho, passando de uma prescrição externa forte a uma injunção de autoprescrição do trabalho individual, vimos surgir os dispositivos ditos de análise do trabalho ou de análise das práticas que não requerem mais o olhar de um *expert* externo, mas antes o olhar do trabalhador sobre seu próprio trabalho. Esses dispositivos inscrevem-se, por conseguinte, em uma questão de delegação da condução das situações de trabalho e acompanham uma injunção de forte subjetividade no trabalho.

A análise do trabalho ou das práticas, então, é realizada pelo próprio profissional, que examina suas próprias práticas com a ajuda de um terceiro “metodólogo”, frequentemente em grupo com outros profissionais que compartilham as mesmas situações de trabalho. A intenção de profissionalização de tal dispositivo deve ser procurada na reapropriação, pelo trabalhador, de sua experiência e no desenvolvimento de uma certa “conscientização” de suas “capacidades”, acompanhando a produção de competências de processos (ou de gestão da ação) propícias à adaptação a situações de trabalho mais flexíveis (Wittorski, 1997a).

AS PROBLEMÁTICAS E FUNÇÕES DOS DISPOSITIVOS PARA AS ORGANIZAÇÕES

As evoluções supramencionadas, relativas aos contextos organizacionais e formativos, explicam o aparecimento de novas problemáticas organizacionais à origem da proposta de dispositivos de profissionalização. Nossos próprios trabalhos nos levaram a analisar as problemáticas (definidas como sendo as intenções implícitas dos “usuários potenciais” dos resultados produzidos por um dispositivo) e as funções reais (definidas como sendo da ordem dos usos dominantes e valorizados dos resultados e efeitos, em última análise) dos dispositivos ou situações propostas aos indivíduos. Esses resultados de investigação foram elaborados a partir da análise dos efeitos produzidos por esses dispositivos, tanto sobre os indivíduos, como sobre as organizações.

PROBLEMÁTICAS E FUNÇÕES DAS SITUAÇÕES DE ALTERNÂNCIA: ENTRE GESTÃO DA MÃO DE OBRA E COMUNICAÇÃO EXTERNA

A alternância tem por principal objetivo a formação dos públicos “estagiários” dos dispositivos. Nossas pesquisas nos levaram a pensar que ela também permite, para as empresas de acolhimento, preencher outras funções, particularmente quando nos interessamos pelos efeitos organizacionais produzidos pela alternância:

- *Uma função de acompanhamento da mudança.* O acolhimento de recém-chegados em uma empresa é, às vezes, implicitamente percebido como um meio de “abalar” as práticas “rotinizadas” dos empregados antigos.
- *Uma função de melhoria da imagem externa de uma empresa.* A alternância também pode ser um meio de desenvolver uma comunicação externa, quer destinada aos clientes, quer destinada à bacia de emprego onde a empresa se situa (especialmente quando foi obrigada a reduzir seus efetivos no passado ou apresenta situações de trabalho difíceis). Esse é o caso de uma empresa de eletrodomésticos, estudada em 1996, que apresentava essa problemática no momento da implementação de uma GPEC. De fato, essa empresa havia reduzido seus efetivos nos anos 1980 e continuava a ter situações de trabalho muito racionalizadas. Esses dois elementos dificultavam o recrutamento de novos empregados (cujas exigências haviam aumentado em relação ao trabalho proposto) em um contexto novamente favorável à contratação, em meados dos anos 1990, e reforçavam a má imagem de marca da empresa junto ao público. A empresa engajou-se, portanto, em dispositivos de inserção, desenvolvendo uma política de comunicação externa a esse respeito, promovendo-se, assim, empresa “cidadã”.

- *Uma função de gestão da mão de obra* (principalmente no que diz respeito aos postos temporariamente vagos). Não é raro constatar que o acolhimento de jovens em alternância é uma oportunidade para uma empresa manter o nível de atividade, enquanto alguns funcionários estão ausentes ou de licença. A problemática aqui consiste na utilização do estagiário como um trabalhador permanente da empresa, de quem se espera a mesma eficácia imediata no trabalho. Trata-se, provavelmente, de um dos problemas mais frequentemente encontrados.

PROBLEMÁTICAS E FUNÇÕES DA TUTORIA: ENTRE DESENVOLVIMENTO DE UMA FUNÇÃO DE FORMAÇÃO E EVOLUÇÃO INTERNA DOS EMPREGADOS

Várias pesquisas sobre a tutoria (Wittorski, 1994a, 1994b) nos levaram a pensar que ela constitui um meio útil, aos olhos de uma direção de empresa, para favorecer a mobilidade interna de uma parte de seu pessoal, eliminar resistências à mudança ou, ainda, estruturar uma função de formação mais próxima das situações de trabalho. Em outras palavras, a escolha dos empregados atuando como tutores nem sempre seria fruto do acaso. O exercício de uma atividade tutorial é utilizado, sobretudo, para:

- *Preparar empregados tutores a uma evolução profissional interna.* O exercício da tutoria é, então, uma oportunidade de colocar os empregados tutores diante de situações novas que consistem, por um lado, em favorecer as comunicações entre os membros da equipe de trabalho e o estagiário e, por outro, em acolher os estagiários e definir um roteiro, enfim, em avaliar o trabalho dos estagiários sob sua responsabilidade. Essas atividades são, às vezes, novas para os empregados que exercem essa função e lhes permite desenvolver competências úteis ao exercício de uma função de enquadramento de proximidade. Trata-se, de certa forma, de colocar esses empregados em uma situação que os leve a construir um novo papel profissional (Wittorski, 1996b).
- *Eliminar as resistências dos empregados em relação à mudança.* Uma das atividades importantes do tutor é explicar o trabalho aos recém-chegados. O desempenho dessa atividade leva os empregados tutores a desenvolver um olhar sobre suas práticas e a produzir competências de processos voltadas para a gestão da ação (a noção de “dupla competência” também foi aqui utilizada). Ora, em contextos de mudança organizacional, constatamos que essas competências são muito procuradas, pois permitem quebrar rotinas e desenvolver uma certa “flexibilidade identitária”.
- *Organizar uma função de formação tão próxima quanto possível das situações de trabalho.* Em certas empresas, em relação à preocupação previamente men-

cionada, que consiste em fazer evoluir o papel do tutor para um papel de gestor de equipe, o exercício da tutoria é uma maneira de introduzir uma função de formação tão próxima quanto possível das situações de trabalho, levando, às vezes, a desenvolver, em uma segunda fase, dispositivos ditos de “organização qualificante”.

PROBLEMÁTICAS E FUNÇÕES DE CERTAS MODALIDADES DE CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE FORMAÇÕES INTERNAS: ENTRE MOBILIZAÇÃO DOS EMPREGADOS E GESTÃO DA MUDANÇA

O estudo de vários dispositivos internos, especialmente através dos efeitos que produzem, nos permitiu compreender as funções reais que eles podem exercer, para além dos objetivos explícitos referidos:

- *Uma função de adesão de todos os empregados ao projeto da direção e de descompartimentação interna.* Esse é definitivamente o caso do dispositivo de GPEC implementado por uma empresa de eletrodomésticos (Wittorski, 1996c). O recurso aos diferentes níveis da empresa (enquadramento superior, enquadramento intermediário, funcionais, operadores), para conceber e realizar a formação, permitiu conquistar a adesão de todos ao projeto da direção e pôr em comunicação todos os empregados da empresa, construindo uma cultura comum até então inexistente, devido à compartimentação presente nessa empresa.
- *Uma função de gestão da mudança em situação de crise.* Esse é, particularmente, o caso de uma empresa têxtil que decidiu recorrer à análise das práticas profissionais pelos próprios empregados, para produzir as mudanças julgadas necessárias para recobrar uma situação econômica viável. A empresa poderia ter procedido diferentemente, pedindo, por exemplo, a consultores externos para fazer uma auditoria e formar todos os empregados nas novas “boas” práticas assim decididas. A escolha de recorrer à análise das práticas pelos próprios empregados revela, quando analisamos os efeitos produzidos pelo dispositivo, desafios fortes de “incitação ao movimento” dos empregados, cujas práticas tinham, nessa empresa, a particularidade de estarem estáticas em uma organização do trabalho tayloriana (Wittorski, 1997a). Esse dispositivo tem, portanto, como problemática a gestão da passagem de uma organização tayloriana a uma organização mais flexível, eliminando as resistências que poderiam ocorrer (manutenção da paz social).

Efetivamente, parece que os dispositivos propostos visam, então, a “converter” as identidades dos sujeitos, respondendo, assim, a um problema de adesão e incorporação da cultura e da identidade da empresa.

PROBLEMÁTICAS E FUNÇÕES DA ANÁLISE DE PRÁTICAS: ENTRE “FLEXIBILIZAR” OS EMPREGADOS E “RETAYLORIZAR” O TRABALHO

Em relação ao último ponto abordado no parágrafo precedente, parece, através das pesquisas, que a análise das práticas preenche várias funções, muitas vezes extremamente afastadas daquelas explicitamente mostradas. Esse tipo de dispositivo permite, tanto “flexibilizar” empregados, desenvolvendo competências de processos muito úteis em contextos de trabalho que se flexibilizam, como também formalizar pelos próprios atores os contornos das boas práticas das quais serão, em seguida, os melhores aplicadores. Aqui, podemos notar uma das funções implícitas da análise de práticas que consiste, basicamente, em “retaylorizar” pelos procedimentos: com efeito, as novas práticas decididas pelos empregados podem servir para definir novos procedimentos de trabalho que passarão a ser a nova prescrição aplicável a todos os empregados. Esse uso não é hipotético, ele está em consonância com o “regresso em força” atualmente constatado dos referenciais “de boas práticas”. Melhor dizendo, alguns dispositivos, como a análise das práticas, desenvolvem resultados que são, às vezes, pretextos para o desenvolvimento de efeitos que são, basicamente, por sua vez, procurados: nosso alvo principal são os efeitos produzidos pelos resultados e não os resultados sozinhos.

As análises aqui efetuadas das problemáticas e funções reais asseguradas por certos dispositivos envolvidos na profissionalização dos indivíduos devem ser comparadas com os trabalhos ditos de “sociologia crítica” sobre as evoluções do trabalho e da formação (a exemplo de Dugué, Durand, Linhart, Stroobants e outros, citados na primeira parte deste livro).

O DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL E COLETIVO NESSES DISPOSITIVOS

Analisemos agora as dinâmicas de transformação individual ou coletiva no interior dos dispositivos de profissionalização, com especial atenção para os efeitos não intencionais e não explicitamente visados pelos contextos, mas às vezes implicitamente procurados.

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL INDIVIDUAL: TRANSFORMAÇÕES OPERATÓRIAS, COGNITIVAS, AFETIVAS E IDENTITÁRIAS CONJUNTAS

Nossas investigações focaram particularmente as dinâmicas de transformação das pessoas colocadas em situações de trabalho ou de formação. Vários resultados foram produzidos sobre as dimensões individuais dessas transformações.

Essas se operam, quer durante a execução de uma ação de “transformação do real” percebida como nova por seu autor (por exemplo, empregados atuando

como tutores), quer durante o desenvolvimento de uma reflexão sobre sua própria ação (por exemplo, professores estagiários colocados em situação de analisar suas práticas [Wittorski, 2005a]).

Em ambos os casos, ao concretizar-se, a ação contribui para a emergência de novos conteúdos (transformação do processo de trabalho) que dão origem a novas aprendizagens que combinam, estreitamente, evolução dos processos de ação (competências), evolução cognitiva (saberes, conhecimentos), evolução afetiva e evolução identitária (autoimagem e definição de seu papel e lugar).

Por último, essas transformações operam-se em configurações (configurações de mudança), definidas, em referência a Elias (1987), como sistemas de interação e interdependência que asseguram uma acoplagem ou uma codeterminação entre o ator e a situação.

Assim, pudemos mostrar, por ocasião de uma pesquisa efetuada junto a professores que elaboravam práticas “inovadoras” em estabelecimentos escolares (Wittorski, 1998a), que as transformações dos atores acontecem em vários espaços e sistemas de interação que correspondem a diferentes momentos do dispositivo observado:

- Na configuração das “reuniões interdisciplinares” (reunindo os docentes em situação de elaboração da nova prática: módulo interdisciplinar), o processo engajado pode ser caracterizado como um processo de construção de novos processos de ação voltados para a análise das necessidades dos alunos, a definição de objetivos acompanhando a concepção dos contornos da nova prática. Essas aprendizagens são, por conseguinte, predominantemente de ordem “operatória” e acompanham-se igualmente de transformações afetivas e identitárias (desenvolvimento do sentimento de fazer parte de um grupo solidário, de “estarem todos no mesmo barco”).
- Na configuração “classe”, os professores conduzem uma sessão de aulas com os alunos para aplicar a prática nova elaborada anteriormente. Os professores dizem viver uma relação diferente com os alunos, menos caracterizada pela gestão de uma tensão (frequentemente causada pela postura tradicional do professor transmissor de conteúdos) que pela redescoberta do prazer de estar com os alunos, na medida em que sua iniciativa se insere em um acompanhamento mais individualizado. As transformações que ocorrem são, principalmente, de ordem afetiva e acompanhadas também pelo desenvolvimento de novos processos de ação ligados à implementação de práticas pedagógicas mais individualizadas.
- Por último, na configuração das “reuniões informais” (os docentes comunicam entre si sobre as aulas que ministraram), o processo engajado é um distanciamento em relação às práticas que eles mesmos aplicaram, o que contri-

bui para dar a essas práticas um estatuto de conhecimento e para desenvolver processos de ação a que chamamos “competências de processos”. Com isso, descobrem uma nova postura pedagógica mais baseada no acompanhamento e no apoio, que na transmissão de saberes. As transformações que se operam são, então, sobretudo, de ordem identitária (reposicionamento de seu papel e de seu lugar, nova maneira de ver sua atividade) e referem-se também à construção da experiência (as novas práticas conduzidas são integradas ao patrimônio da experiência).

As três configurações analisadas nessa pesquisa são, portanto, propícias ao desenvolvimento de efeitos dominantes que se diferenciam, em parte, de uma configuração a outra.

Contudo, esses efeitos dominantes não são “compartimentados”. As transformações “operatórias” (desenvolvimento de novos processos de ação), cognitivas, afetivas e identitárias realizam-se conjuntamente, ainda que algumas sejam mais marcadas, em função das situações em que os atores são colocados.

Além disso, o desenvolvimento profissional individual pode também se operar em prol de uma reflexão em relação a sua ação. Durante uma pesquisa realizada com professores estagiários colocados em situação de analisar suas práticas profissionais (Wittorski, 2005a), constatamos que a análise de práticas contribui para desenvolver saberes de ação de tipo “processo” ou “posicionamento”. Os dispositivos tendem a funcionar com base no desenvolvimento de uma lógica da “reflexão sobre e para a ação”, na medida em que é frequentemente pedido aos estagiários que descrevam retrospectivamente suas práticas ou, inclusive, que procurem ajustamentos coletivamente. Esse exercício tem por particularidade dar às práticas um estatuto de conhecimentos individuais sobre a ação (cada um aprende individualmente com suas práticas porque as verbaliza, em certos casos, pela primeira vez), de conhecimentos compartilhados sobre a ação (uns e outros aprendem com a escuta dos outros), e produzir novos saberes para a ação (no sentido de preparar novas ações).

Trata-se, no primeiro caso, de conhecimentos, pois conservam uma validade individual e, no segundo, de saberes, já que são objeto de elaboração e validação coletivas (essa distinção será desenvolvida mais adiante).

Durante a análise das práticas, os sujeitos falam de suas ações, construindo-as em “unidades significativas”, mobilizando, predominantemente, uma representação centrada em si mesmos (o sujeito-autor), na situação, no ambiente ou na atividade. Chamamos esses enunciados de “representações discursivas formalizantes da ação”, que desempenham, efetivamente, uma função de formalização da ação *a posteriori*. Essa “representação discursiva” é influenciada pela representação que o indivíduo construiu durante a ação, precisamente para

organizá-la. Utilizamos a expressão “representação funcional da ação” (em referência aos trabalhos de ergonomia) para designar essa representação que acompanha a ação, comparável, por exemplo, a uma imagem operativa (ver os trabalhos de Ochanine), uma vez que esquematiza a forma como o ator vê a situação, suas intenções e sua ação no exato momento da ação. Em outras palavras, na análise das práticas, a questão não é tanto a descrição fiel de uma cena vivida, mas a descrição (frequentemente difícil, e podemos compreender o porquê) de um conjunto de significações dadas à situação e à ação. Com Lave (1988), podemos, aqui, lembrar a diferença entre a “arena” (a situação tal qual ela existe, independentemente da significação que o ator lhe dá) e o “*setting*” (a significação que o ator dá à situação). Uma das particularidades da análise das práticas é, portanto, a de engajar-se no trabalho individual, ou mesmo coletivo, sobre o seguinte encadeamento (não linear):

situação (arena) – significação (*setting*) – ação

Durante uma sequência de análise de práticas, a interação com o grupo e com o moderador, que desempenha o papel de um terceiro formalizador, permitirá a transformação das “representações funcionais da ação” em “representações discursivas formalizantes da ação”, o que corresponde a um processo de transformação das práticas em conhecimentos ou saberes de ação. As representações funcionais que guiam todo profissional em seus atos são “íntimas”, enquanto as representações discursivas formalizantes são socializadas e permitem estudar as relações que o indivíduo estabelece entre a “arena”, o “*setting*” e a ação. Por outro lado, as “unidades significativas” anteriormente evocadas não são as mesmas, em função dos dispositivos de análise de práticas propostos. Ao que parece, em alguns, as “unidades significativas” baseiam-se em representações centradas no sujeito-autor da ação, enquanto em outras, assentam mais em representações centradas na atividade, ou, inclusive, no ambiente. Assim, os conhecimentos ou saberes de ação produzidos têm mais a ver com o que chamamos de “conhecimentos/saberes de ação de processo” (ligados à atividade), no caso de certos dispositivos, e de “conhecimentos de ação de posicionamento” (ligados à identidade), no caso de outros dispositivos. Isso deve ser posto em relação com as configurações de profissionalização, diferentes em função dos dispositivos: lógica do desenvolvimento identitário ou lógica do desenvolvimento das competências.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL COLETIVO: A CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS COLETIVAS

Um outro conjunto de resultados a que chegamos sobre os processos de transformação das pessoas em contextos de trabalho e de formação refere-se

à dimensão coletiva dessas transformações. Esses resultados referem-se às noções de quadro de percepção, de representação efetora (representação coletiva efetora), de competência coletiva, de operador coletivo (referencial operativo coletivo) e de identidade coletiva (cultura comum). Eles foram principalmente produzidos a partir do estudo de um dispositivo de análise do trabalho proposto a empregados de uma empresa têxtil (Wittorski, 1997a).

Assim, mostramos que a análise coletiva das práticas profissionais envolve dois processos que conduzem à evolução dos quadros de percepção individuais e habituais do trabalho (ou seja as maneiras habituais que cada um tem de ver e pensar o trabalho), à produção de competências coletivas e de uma identidade coletiva:

- O primeiro processo realiza-se quando os operadores descrevem, uns após os outros, suas maneiras habituais de trabalhar. Esse processo engaja a atualização de conhecimentos adquiridos na ação pela mobilização de representações passadas sobre o trabalho. Trata-se da partilha das formas de pensamento individuais sobre o trabalho pela explicitação das práticas.
- O segundo processo consiste em um questionamento coletivo sobre a especificidade dessas práticas. O fato de os indivíduos verbalizarem práticas às vezes divergentes provoca um questionamento crítico mútuo que evidencia os quadros de percepção habituais do trabalho e engaja a construção de um novo quadro de percepção coletivo do trabalho. Esse traduz uma nova forma de pensamento coletivo sobre o trabalho, baseada na qualidade. Essa transformação dos quadros de percepção favorece a produção de representações novas antecipadoras de mudança das práticas profissionais. Essas novas representações são qualificadas de “efetoras” porque simulam mentalmente mudanças de práticas. Trata-se de hipóteses de transformação do real que são de natureza coletiva, já que coproduzidas a partir de uma nova maneira coletiva de pensar o trabalho.

Esses processos coletivos produzem, no exato momento de sua aplicação, mudanças nos grupos. A evolução das maneiras habituais de pensar o trabalho engaja a produção de esquemas cooperativos de resolução de problemas chamados de competências coletivas. Essas correspondem à elaboração de modos de organização específicos das trocas interpessoais que parecem ter três funções principais: uma função de redefinição das regras de intercâmbio entre os atores dos grupos, uma função de produção conjunta de uma identidade de grupo (uma cultura comum caracterizada por uma partilha de valores relativos ao significado do trabalho e por uma afirmação de seu lugar e papel na organização) e de afetos identitários, e uma função instrumental de produção de metodologias

que permitem a elaboração de mudanças no plano das práticas de trabalho. Essas competências coletivas são competências de processos ligadas ao exercício do pensamento sobre o trabalho (resolução de problemas, análise crítica do trabalho, distanciamento em relação a suas práticas: trata-se de competências voltadas para a análise da ação, e não para a “realização” de ações de transformação do real).

A partir dessas análises, identificamos várias condições associadas à produção de uma competência coletiva:

- A existência de uma situação de (co)ação destinada a produzir um novo esquema de ação que saia das “rotinas” conhecidas (aquelas dos atores) para responder a um problema não resolvido.
- A elaboração, nessa ocasião, de uma representação operatória coletiva e a produção de um esquema cooperativo de resolução de problemas.
- Um reenquadramento coletivo no momento da produção da solução coletiva, ou seja, uma mudança da maneira habitual de pensar e ver a situação.

Na empresa têxtil estudada, os grupos de operadores funcionavam, no final, como operadores coletivos, dotados de uma identidade e de competências coletivas. Esses últimos compõem um referencial operativo coletivo, isto é, modos operatórios produzidos por e dentro dos grupos, assentados em imagens operativas coletivas (imagens que esquematizam as operações coletivas).

Essas análises realizadas sobre os processos de transformação dos indivíduos ou grupos em contextos de trabalho ou de formação inscrevem-se em uma abordagem situada da ação que favorece a forma como o indivíduo “se debate com” a situação, articulada a uma abordagem construtivista (ator e situação se coconstroem). Combinam os trabalhos relativos à cognição (noções de representação, de conhecimento), à identidade (abordagem psicológica e sociológica) e à ação, para tentar desenvolver uma abordagem holística dos fenômenos de transformação das pessoas.

2. UMA FERRAMENTA DE ANÁLISE DA OFERTA DE PROFISSIONALIZAÇÃO E DAS DINÂMICAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS SUJEITOS



APRESENTAREMOS, AQUI, UMA GRADE DE ANÁLISE QUE DESTACA AS relações existentes entre os dispositivos de profissionalização propostos, as situações de trabalho e de formação vividas (no sentido do significado que os atores dão ao contexto em que agem), os sistemas de ação que os indivíduos aplicam e os resultados e efeitos que esses produzem sobre eles (analisáveis em termos de processo de ação (competências), identidades, saberes, conhecimentos e capacidades).

Nossa abordagem distingue-se da desenvolvida pela sociologia anglo-saxônica das profissões, para a qual a profissionalização dos indivíduos passa pela aquisição de saberes científicos e teóricos de alto nível. De acordo com as abordagens francófonas da profissionalização, desenvolvemos, principalmente, a ideia de que a profissionalização faz-se também na ação, pela produção de maneiras de fazer muitas vezes pouco científicas (produção da profissionalidade em atos, em oposição à formação científica da profissionalidade).

Partindo da constatação de que, com a evolução das formas de organização do trabalho, assistimos a uma diversificação das vias de desenvolvimento profissional dos indivíduos, tentaremos caracterizar a diversidade dessas vias a partir das regularidades e singularidades observadas em nossas pesquisas.

Essa formalização articula a oferta de profissionalização (sob a ótica da organização, as lógicas de funcionamento dos dispositivos propostos para profissionalização) e a dinâmica do desenvolvimento profissional (sob a ótica do indivíduo, a maneira de aprender desenvolvida pelos indivíduos nos contextos que lhes são propostos). Por outro lado, ela apresenta, concomitantemente, dinâmicas de profissionalização dos indivíduos, das atividades e das organizações.

Essa grade de leitura foi construída progressivamente a partir de nossas investigações realizadas nos quinze últimos anos. Por mais clareza, começaremos apresentando a grade de análise e, em um segundo tempo, introduziremos dados empíricos (esperando não dar ao leitor a impressão de que a grade preexistia aos resultados de campo).

AS VIAS DA PROFISSIONALIZAÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Fazer a diferença entre os dispositivos de profissionalização propostos e as dinâmicas concretas de desenvolvimento profissional dos indivíduos dentro desses dispositivos permite abordar a profissionalização sob os ângulos do PRESCRITO (ou do ESPERADO) e do REAL (diferença introduzida pela psicologia do trabalho).

SEIS VIAS DE ARTICULAÇÃO DA OFERTA DE PROFISSIONALIZAÇÃO (SOB O PRISMA DA ORGANIZAÇÃO) E A DINÂMICA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL (SOB O PRISMA DO INDIVÍDUO)

- *A via de profissionalização denominada “lógica da ação”* caracteriza sujeitos em situação de trabalho (por exemplo), lidando com uma situação profissional que lhes é conhecida, mas que pode, em certos momentos, apresentar um caráter de novidade (utilização de novas ferramentas, por exemplo). Isso os leva, então, a alterar suas maneiras de proceder, geralmente sem que se deem conta. Trata-se de um ajustamento “ao longo da ação” que conduz a uma evolução passo a passo do processo de ação implementado. A noção de “competência incorporada” (Leplat, 1995) caracteriza bastante bem os processos de ação envolvidos nessa via: esses ajustamentos progressivos, sem que o ator os perceba realmente, levam a produzir “rotinas” que se tornam muito ligadas às situações que induzem seu uso ou desenvolvimento. Pode se tratar também de situações ditas de improvisação, em que os indivíduos descobrem uma nova combinatória na ação, sem que possam realmente explicar como a elaboraram. É possível falar, aqui, de “intuição” (raciocínio intuitivo ou abduutivo). Todavia, essa intuição é frequentemente muito mais sofisticada do que pode parecer à primeira vista: assim, o processo de ação de um *expert* pode referir-se a essa lógica da ação quando dá a impressão de improvisar uma resposta que é, de fato, uma improvisação “sofisticada” (Trépos, 1996) por “esquemas de situação memorizados, cenários repetidos” ao longo das situações encontradas. Essa improvisação torna-se ainda mais eficaz quando o *expert* é um especialista. Ela diz respeito ao que alguns po-

deriam chamar de uma “inteligência do contexto” proveniente do “registro” de situações-tipo que permitem fazer um diagnóstico mais rápido.

O conceito de *affordance* (desenvolvido principalmente por Gibson [1977] a partir de trabalhos sobre a percepção) poderia ser igualmente aproximado das dinâmicas operantes nessa primeira via. A *affordance* significa, efetivamente, a adaptação imediata de qualquer ser vivo ao seu ambiente, devido a uma interação forte entre o indivíduo, sua ação, o ambiente e suas propriedades. As propriedades do ambiente (objetos e leis físicas) são percebidas pelo indivíduo em função de suas próprias características (tamanho, campo de percepção) e sua posição a um dado momento (ação aplicada). Ele age, então, espontaneamente, em função das possibilidades de ação que percebe. Na mesma ordem de ideias, porém com algumas nuances, Joas (1999, p. 169) indica que, “para evitar a interpretação teleológica do agir e sua subjugação tradicional às dicotomias cartesianas, convém não pré-ordenar a percepção e o conhecimento do agir, mas encará-lo como fases do agir, pelas quais esse se encontra dirigido e reorientado em seus contextos situacionais. A instauração de fins não se produz (segundo essa abordagem não teleológica) em um ato intelectual que precede a ação propriamente dita. Ela é o resultado de uma reflexão sobre as tendências e orientações pré-reflexivas que já estão operando no nosso agir. Esse ato de reflexão tematiza tendências que operam normalmente sem o nosso conhecimento. Ora, qual é a sede de tais tendências? Nada mais que nosso corpo... Mesmo quando não seguimos verdadeiramente uma intenção de ação, o mundo nos é dado à luz de ações possíveis, e não como uma pura exterioridade colocada ante a nossa interioridade”. Ele acrescenta que as “situações não são mudas; elas apelam por atos [...] Só percebemos uma situação em função de nossas aptidões e disposições atuais para agir” (*op. cit.*, p. 171). Ele fala aqui de “intencionalidade pré-reflexiva de nosso corpo” (*op. cit.*, p. 180).

- *A segunda via de profissionalização é nomeada “lógica da reflexão e da ação”.* Ela caracteriza as situações em que os indivíduos estão diante de problemas novos. Suas maneiras de fazer habituais não lhes permitem superar a dificuldade. Por isso, chamamos essas situações, não de situações novas, mas de situações inéditas (do ponto de vista do ator). Observamos, então, estratégias de procura de informações junto a outras pessoas (conselhos) ou em recursos documentais. Trata-se de uma estratégia de busca de conhecimentos ou saberes úteis para agir. A ida e volta entre os conhecimentos ou saberes recolhidos e a tentativa de utilização dos mesmos para agir leva o indivíduo a construir, passo a passo, um processo de ação “intelectualizado” ou “mentalizado”, no

sentido em que é objeto de um acompanhamento reflexivo e, por conseguinte, de uma “conscientização” mais forte por seu autor (esse pode explicar mais facilmente as etapas pelas quais passou e, assim, comunicar mais facilmente, explicitar seu processo de ação para os outros). Nesse momento, não é raro que os indivíduos aprendam sobre as situações em que são colocados, e construam, assim, conhecimentos “na ação” relativos às propriedades dos contextos de ação.

Vários exemplos ilustram essa segunda via: participar do estudo de um problema novo, realizar sozinho ou em grupo um trabalho novo, substituir o titular de um posto diferente do seu. Muitas vezes, por diferença com a via precedente (lógica da ação), o raciocínio mobilizado não é de tipo abduutivo, mas dedutivo ou indutivo ou uma combinação de ambos.

A primeira via mencionada remete para uma abordagem de adaptação da maneira de fazer habitual (é possível pô-la em relação com a noção de “exploração” de March [1965]), enquanto a segunda corresponde a uma situação de ruptura (na acepção da noção de “exploração” de March).

Relativamente à oferta de profissionalização, ou seja, aos dispositivos propostos, essa via corresponde, no campo da formação, aos dispositivos de formação por alternância: há interação entre a transmissão de saberes teóricos em formação e a produção suposta/esperada de processos de ação em estágio (utilizando os saberes adquiridos). No campo do trabalho, ela também corresponde às formas de organização do trabalho que recorrem explicitamente às “qualidades de iniciativa e inovação” dos empregados para gerir em situação de trabalho os problemas novos que se colocam a si. De acordo com os trabalhos de Mintzberg, trata-se, quer de organizações de tipo “profissional” (a organização não prescreve tudo, um lugar é deixado aos atores para gerir a indeterminação), quer de organizações de tipo “adocrático” ou “inovador” (essas organizações enfrentam regularmente situações inéditas para as quais não existe nenhum saber constituído, por exemplo, sob a forma de artefatos [regras escritas, *softwares*]).

- *A terceira via de profissionalização é denominada “lógica da reflexão sobre a ação”.* Ela corresponde aos momentos em que os indivíduos analisam sua ação de maneira retrospectiva, quer para avaliá-la ou compreendê-la melhor, quer para transmiti-la (por exemplo, quando se trata de explicar seu trabalho a outra pessoa, escrever sobre sua prática...). Nessas situações, constatamos que “tomam consciência” de um certo número de princípios que guiam sua ação. Eles constroem, assim, “conhecimentos sobre sua ação” que participam do enriquecimento de seu “patrimônio” de experiência e desenvolvem, nessa ocasião, “uma competência de processos” (na acepção de uma competência de gestão da ação) voltada para a análise de sua ação.

No que diz respeito aos dispositivos de profissionalização, essa via corresponde aos dispositivos ditos de análise do trabalho ou de análise das práticas aplicadas na empresa ou no organismo de formação. Eles consistem em formalizar, oralmente ou por escrito, as “competências incorporadas” (principalmente) e, assim, transformá-las, em função dos casos, em conhecimentos ou em saberes sobre a ação (as “competências” são postas em palavras e assumem, então, o estatuto de conhecimentos ou de saberes, após validação pelo grupo). Trata-se de dispositivos que recorrem explicitamente à reflexão retrospectiva sobre a ação, tendo em vista, quer definir maneiras de fazer comuns a um grupo de empregados (a partir das práticas existentes), quer construir marcadores organizacionais relativos a regras de gestão implementadas em uma organização, no cotidiano. No primeiro caso, trata-se de profissionalizar atividades (por exemplo, atividades realizadas pelos empregados sem que a organização, em nenhum momento, formalize essas atividades). No segundo, trata-se de profissionalizar a organização (por exemplo, formalizar as regras de funcionamento da tutoria em uma empresa, em que essa já existe, mas, até o momento, não foi objeto de formalização). A ideia principal aqui é, então, a realização de um trabalho de formalização de práticas que eram produzidas na ação, sem que nunca fossem, ou fossem apenas parcialmente, objeto de uma formalização coletiva. O processo de elaboração coletiva dos saberes está, portanto, aqui, no centro da prática reflexiva coletiva: o processo operante é semelhante à expressão “competências incorporadas” (desenvolvidas na ação de acordo com a via 1) ou “processos de ação intelectualizados” (via 2) que são, em seguida, alvo de uma “triagem” e de uma validação pelo grupo, dando-lhes, assim, um estatuto de saber sobre a ação. A formulação de tais enunciados é particularmente procurada pelos promotores dos dispositivos, na medida em que permitirão estabelecer referenciais, regras de ação que se imporão posteriormente, muitas vezes, ao maior número de pessoas.

- *A quarta via de profissionalização é chamada de “lógica da reflexão para a ação”.* Ela caracteriza momentos individuais ou coletivos de definição, por antecipação, de novas maneiras de fazer para melhorar a eficácia. Trata-se de uma reflexão antecipadora de mudança quanto à ação. É possível tomar, aqui, o exemplo dos empregados reunidos em círculos de qualidade²⁵, que têm de definir juntos os contornos de novas práticas que melhorem a qualidade do trabalho. Aliás, aquilo que Falzon (1993) chama de “atividades

25. Nota de revisão: Círculo de Controle de Qualidade, criado por Kaoru Ishikawa, na década de 1960, trata-se de um conjunto de colaboradores que se reúnem voluntariamente para debater melhorias.

metafuncionais” pode referir-se a essa lógica. Elas são definidas como “as atividades não diretamente orientadas para a produção imediata, atividades de construção de conhecimentos ou de instrumentos (materiais ou cognitivos) destinados a uma utilização ulterior e visando a facilitar a execução da tarefa ou melhorar seu desempenho”. Essas atividades metafuncionais se enquadram nessa lógica quando dizem respeito à reflexão por antecipação à ação, para melhorar a eficácia (definição de um novo processo de trabalho, por exemplo). Do ponto de vista da dinâmica de desenvolvimento profissional do indivíduo, o processo de produção de “conhecimentos para a ação” está, aqui, no centro da abordagem aplicada: a validade do resultado será local, sem pretensão a uma generalização.

Quanto ao dispositivo de profissionalização, essa via corresponde às situações de definição antecipada de novas práticas pelos empregados, por exemplo, em grupos de progresso ou grupos de resolução de problemas, no campo do trabalho. Os empregados definem, por antecipação, novas práticas em relação a novos critérios de qualidade, produtividade, etc. Do ponto de vista da dinâmica da oferta de profissionalização, o processo envolvido não se refere mais, nesse caso, à produção de conhecimentos para a ação (de validade local), e sim à produção de saberes para a ação (os enunciados são validados pelo grupo de acordo com critérios de veracidade, eficácia ou legitimidade).

- *A quinta via de profissionalização é denominada “lógica de tradução cultural em relação à ação”.* Ela corresponde às situações de trabalho (por exemplo) em que um terceiro (tutor ou consultor) acompanha empregados na realização de uma atividade. Esse terceiro assegura uma função de transmissão de saberes ou conhecimentos, bem como uma função de distanciamento da ação, de modificação das maneiras de ver e pensar a ação e a situação (noção de “tradução²⁶ cultural”). Os dispositivos de profissionalização que se inserem nessa via correspondem, por conseguinte, à tutoria, ao apadrinhamento, ao acompanhamento, ao aconselhamento ou à orientação, etc. Frequentemente, são propostos por instituições a uma parte de seus empregados, para ajudá-los a ver diferentemente o seu trabalho, para realizá-lo com mais eficácia ou, ainda, para acompanhá-los na condução de uma mudança. O efeito primeiro diz respeito, portanto, às concepções habituais do trabalho e, por extensão, à identidade profissional.
- *A sexta via de profissionalização é chamada de “lógica da integração-assimilação”.* Ela caracteriza certas situações de autoformação, quando os indivíduos

26. Noção de “tradução” em referência aos trabalhos da Sociologia da Tradução (Latour e Callon).

utilizam recursos documentais ou visuais para adquirir saberes ou conhecimentos (as situações podem ser variadas: ler revistas de jardinagem, observar alguém realizando uma ação para, mais tarde, imitá-la ou inspirar-se nela), ou as situações de formação ditas “dedutivas” (nas quais a postura dominante do formando é a da aquisição de novos conteúdos, sob forma de saberes ou conhecimentos).

Essa via corresponde, por exemplo, às lógicas de formação (inicial e contínua) magistrais: os alunos ou estagiários “recebem” ou “vão buscar” saberes teóricos ou de ação. Ao mesmo tempo, lhes será proposto que façam exercícios que lhes permitam desenvolver “capacidades”, grande parte das quais no espaço da formação, e uma parte menos importante, nas situações profissionais que ocuparão mais tarde. Os dispositivos propostos têm, então, por principal intenção, nesse caso, transmitir saberes, participando, assim, da preparação dos indivíduos, com vistas à sua posterior inserção na vida social e profissional (caso da formação inicial) ou ao seu regresso ao emprego (caso da formação contínua). A finalidade é, então, social, cidadã e profissional. Podemos dizer que essa via não faz parte do mesmo paradigma que as outras cinco: a ação no trabalho não é aqui primeira, mas uma repercussão hipotética, e a transferência dos saberes adquiridos se fará em um espaço diferente do de sua aquisição. Esses dispositivos assentam na hipótese de que esses saberes transmitidos serão integrados em conhecimentos e alimentarão capacidades, favorecendo o desenvolvimento, no espaço do trabalho, de novos processos de ação. As aprendizagens são mais de natureza individual ou compartilhada, baseando-se no modelo da integração de saberes “oficiais”. Essa via de profissionalização tem por característica essencial (ao contrário da segunda via apresentada acima) a aquisição de conhecimentos e saberes independentemente de sua aplicação (nesse contexto, grande parte desses recursos nem sempre será reinvestida na ação).

Essa sexta via deve ser encarada em uma dimensão ampla e plena da profissionalização que, então, é entendida como tendo simultaneamente por função preparar os indivíduos a uma atividade profissional para o campo do trabalho, mas também ao exercício da atividade de cidadão (“cidadão profissional”) em correspondência com as expectativas sociais do momento: cidadão autônomo, responsável, no quadro de uma descentralização política e social que se inscreve em um movimento mais amplo de profissionalização da sociedade.

O Quadro 1 a seguir mostra esquematicamente as seis vias de profissionalização apresentadas.

QUADRO 1. AS SEIS VIAS DA PROFISSIONALIZAÇÃO

VIAS DA PROFISSIONALIZAÇÃO	1. LÓGICA DA AÇÃO Ou do desenvolvimento da experiência em atos “ignorada” no momento da ação	2. LÓGICA DA REFLEXÃO E DA AÇÃO Ou do desenvolvimento da experiência “sabida” no momento da ação	3. LÓGICA DA REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO Ou da transformação da experiência em atos de experiência mentalizada após a ação	4. LÓGICA DA REFLEXÃO PARA A AÇÃO Ou da produção de uma experiência mentalizada antes da ação	5. LÓGICA DA TRADUÇÃO CULTURAL EM RELAÇÃO À AÇÃO Ou da partilha e da coconstrução de uma experiência nova no momento da ação	6. LÓGICA DA INTEGRAÇÃO-ASSIMILAÇÃO Ou da aquisição de saberes antes de sua utilização
NATUREZA DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL REALIZADO PELO INDIVÍDUO	Situação conhecida apresentando um caráter de novidade que conduz a uma adaptação na ação dos processos de ação habitualmente implementados.	Situação inédita questionando as maneiras de fazer habituais e conduzindo a uma interação entre a busca de informações e sua utilização para agir.	Situação de formalização (oral ou escrita) de suas próprias práticas por uma reflexão retrospectiva sobre a ação.	Situação de formalização de práticas novas por uma reflexão antecipadora de mudança sobre a ação.	Situação de transmissão de conhecimentos, de coconstrução de novas práticas e de modificação das maneiras habituais de ver a situação pela intervenção de terceiros.	Situação de aprendizagem de novos saberes teóricos ou de ação.
EXEMPLOS DE SITUAÇÕES DE PROFISSIONALIZAÇÃO	No trabalho, em formação ou na vida diária: ajustar seu processo de ação durante sua aplicação (sem precisar refletir).	No trabalho, em formação ou na vida diária: realizar uma tarefa inédita sozinho ou em grupo.	No trabalho ou na vida diária: participar de um círculo de qualidade, tomar um tempo de reflexão sobre sua ação. Em formação: descrever sua ação e participar de um grupo de análise de práticas.	No trabalho ou na vida diária: participar de um círculo de qualidade, refletir sobre um novo processo de ação. Em formação: definir novos processos de ação em um grupo de análise de práticas.	No trabalho ou na vida diária: favorecer o desenvolvimento por terceiros de novas maneiras de fazer, para superar problemas insolúveis. Em formação: o formador ajuda um formando a resolver um problema, ajudando-o a mudar suas representações.	No trabalho ou na vida diária: ler uma obra dando indicações úteis para agir (mais tarde). Em formação: formação magistral ou autoformação livresca.

Várias observações devem ser feitas, na sequência da apresentação dessas seis vias de profissionalização.

Por um lado, a “lógica da reflexão e da ação” (via 2) e as “lógicas da reflexão sobre e para a ação” (vias 3 e 4) podem parecer sobrepor-se. Por exemplo, a via 2 caracteriza suficientemente bem as situações de resolução de problemas. Nessas, a interação entre a ação em vias de construção e a busca de informações para organizá-la parece semelhante ao exercício combinado das vias 3 e 4, ou seja, à aplicação de um tempo de análise de sua ação, de maneira a observar, por exemplo, se ela é eficaz (via 3) e, em caso de ineficácia, um tempo de reflexão sobre a maneira de torná-la mais eficaz (via 4). A diferença entre a via 2 e as vias 3 e 4 reside, para a via 2, no fato de que a reflexão tem lugar no momento da ação, enquanto nas vias 3 e 4 trata-se, predominantemente, de uma reflexão sobre ou para a ação em um espaço diferente do da ação. Em outros termos, o espaço-tempo da reflexão e da ação são os mesmos na via 2, ainda que sejam objeto de uma dissociação nas vias 3 e 4. Portanto, há mais um encaixe parcial das vias 3 e 4 com a via 2 que uma sobreposição entre elas.

Por outro lado, os instrumentos utilizados pelos indivíduos podem suscitar o desenvolvimento de modalidades de profissionalização pertencentes a essas seis vias. Por exemplo, a utilização de um novo instrumento pode levar um indivíduo a procurar “fazer” de outra forma, porque o instrumento o obriga a implementar um certo processo de trabalho. Por exemplo, quando se trata de redigir um relatório em um computador, instrumento que pode ser, para ele, relativamente estranho (porque sua prática ordinária era redigi-lo de forma manuscrita), esse indivíduo será, sem dúvida, colocado em uma lógica de tipo 2 (“lógica da reflexão e da ação”).

Além disso, na lógica da ação, a novidade pode provir, ou da própria situação, ou da percepção que o sujeito tem da situação (o “*setting*”, na acepção de Lave) ou de ambas ao mesmo tempo. Ademais, as “rotinas” aqui não se reduzem, nem a uma regularidade imutável, nem a um reflexo. Elas se ajustam, se transformam ao longo das situações, sem que percebamos.

Por último, certos trabalhos realizados em outras áreas podem ser relacionados à conceitualização aqui proposta:

- Quanto à aprendizagem organizacional, os trabalhos de Nonaka e Takeuchi (1997) sobre a espiral de criação dos conhecimentos nas organizações podem ser evocados para caracterizar de uma outra maneira os processos operantes em pelo menos quatro das seis vias apresentadas. Esses autores diferenciam o “conhecimento tácito” (proveniente da experiência, do corpo, do aqui e agora, de natureza prática) do “conhecimento explícito” (conhecimento da racionalidade, sequencial e teórico). Assim, baseando-se em seu modelo, a via 1

que propomos (lógica da ação) seria semelhante a um processo de conversão de conhecimento tácito em conhecimento tácito, que Nonaka e Takeuchi chamam de *socialização* (tácito a tácito). A via 2 corresponderia a um processo de conversão de conhecimento explícito em conhecimento tácito, a que chamam de *internalização* (explícito a tácito). A via 3 consistiria em um processo de conversão de conhecimento tácito em conhecimento explícito (frequentemente desencadeado pelo diálogo ou a reflexão coletiva), que nomeiam *externalização* (tácito a explícito). A via 6, por sua vez, corresponderia a um processo de conversão de conhecimentos explícitos em conhecimentos explícitos (eles são classificados, combinados, adicionados, podendo levar a novos conhecimentos. Por exemplo, as instituições escolares estão tipicamente nesse modo), que Nonaka e Takeuchi nomeiam *combinação* (explícito a explícitos).

- Da mesma forma, os trabalhos realizados no campo biográfico pelo alemão Schulze (1999) podem ser relacionados à conceitualização que propomos. Esse autor desenvolve uma classificação das formas da aprendizagem biográfica: a aprendizagem auto-organizada (aquela que o sujeito desenvolve pela sua própria experiência); a aprendizagem descontínua (aquela que provém da ocasião) e a aprendizagem ecológica (que remete às relações desenvolvidas no ambiente) nos parecem estar ligadas à lógica da ação. A aprendizagem opositiva (resultante de situações de contradição e crise) caracterizaria a lógica da reflexão-ação e a aprendizagem reflexiva (ligada ao retorno sobre as experiências biográficas), a lógica da reflexão sobre a ação.

UMA FERRAMENTA DE LEITURA DE DADOS EMPÍRICOS

Essa grade de análise das vias da profissionalização foi realizada a partir das pesquisas que conduzimos nos quinze últimos anos junto a dispositivos variados (dispositivos de trabalho, formação, análise de práticas profissionais, autoformação), em diferentes setores (indústria, ensino, formação, trabalho social). Trata-se agora de introduzir dados de campo na formalização proposta. A apresentação das vias nos forçou a separá-las umas das outras, para apresentar melhor suas diferenças. Apesar disso, não se deve, provavelmente, considerar essa apresentação como o reflexo de uma forma de rigidez ou “enrijecimento” das vias.

Nossos campos de investigação mostram que, muitas vezes, os indivíduos são colocados em várias vias de profissionalização, quer simultaneamente, quer sucessivamente. Seu percurso os leva a passar de uma a outra, com “recuos” frequentes, e a desenvolver, por exemplo, processos de ação “intelectualizados” (segundo a lógica da reflexão-ação, quando estão lidando com um problema inédito) que se transformam em rotinas muito rapidamente (segundo a lógica da ação, especialmente quando “sistemizam e rotinizam” seu processo de ação)

ou a desenvolver, primeiro, “competências incorporadas” (segundo a lógica da ação: caso, por exemplo, dos empregados que se tornam formadores ocasionais ao conduzir sequências de formação) que assumem, em seguida, o estatuto de conhecimentos (por uma lógica da reflexão sobre a ação, quando esses mesmos formadores reúnem-se para discutir a sequência da formação, no final). Contudo, é possível identificar dominantes.

Apresentaremos agora, sucintamente, as seis pesquisas que nos permitirão introduzir dados empíricos, a fim de ilustrar cada uma das vias da profissionalização.

A primeira pesquisa focou o estudo das aprendizagens realizadas por empregados no momento em que se tornam tutores, no quadro de formações por alternância (quando são, então, encarregados de acompanhar estagiários em seus postos de trabalho). As situações analisadas eram ações de formação por alternância ditas “Novas Qualificações” (NQ) de inserção, introduzidas no início dos anos 1980 por Bertrand Schwartz²⁷. Os momentos estudados correspondiam às duas etapas de uma ação NQ: a imersão, durante a qual os jovens se encontram em situação de trabalho nas empresas, acompanhados por tutores durante várias semanas (os tutores, juntamente com formadores, analisam as necessidades de formação e concebem um referencial de formação aplicado na fase seguinte de tutoria), e a tutoria (fase de alternância). Três ações “Novas Qualificações” foram observadas: uma em uma empresa do setor da construção e obras públicas, em Lyon, outra em uma empresa de audiovisual, em Valence, e a última em uma empresa do setor varejista, em Annecy.

A segunda pesquisa concentrou-se na análise das aprendizagens realizadas por professores envolvidos no desenvolvimento de práticas pedagógicas ditas inovadoras, em dois estabelecimentos escolares (no contexto do plano “valorização das inovações” promovido pelo Ministério da Educação Nacional francês na década de 1990). Observações de sessões de concepção das práticas inovadoras e sessões de aplicação dessas práticas foram realizadas junto aos alunos, bem como entrevistas com os professores que participaram dessas sessões nos dois estabelecimentos (um colégio concebendo “estudos dirigidos” e um liceu fabricando “módulos interdisciplinares”). Pudemos constatar que a primeira fase de concepção da prática dita “inovadora” realizava-se durante reuniões interdisciplinares que reuniam entre cinco e oito professores de diferentes disciplinas, envolvidos na iniciativa. A fase de

27. As ações “Novas Qualificações” de inserção tinham por finalidade propor a empresas acolher e formar jovens não qualificados, refletindo, paralelamente, sobre uma evolução ou redefinição do ofício no qual os jovens estavam sendo formados. Os dispositivos propostos baseavam-se na alternância, com períodos de formação fora das empresas, mas definidos a partir da determinação das necessidades dos jovens aquando da fase de imersão em empresa, que podia durar várias semanas.

aplicação era realizada na presença dos alunos, com cada professor podendo, alternadamente, conduzir a sessão (com algumas nuances nos dois campos de ação).

A terceira pesquisa interessou-se pelo estudo das modalidades de funcionamento de um dispositivo de análise de práticas profissionais e dos efeitos que produzia sobre os professores estagiários a quem era proposto durante sua formação no IUFM (*Institut Universitaire de Formation des Maîtres*) [Instituto Universitário de Formação Docente]. Utilizamos uma abordagem qualitativa mobilizando entrevistas e observações de sessões de análise de práticas junto aos participantes, com dez dispositivos pertencentes a quatro modalidades de análise de práticas: o SAP (seminário de análise de práticas apresentando-se como um lugar de trocas livres entre estagiários) e o APR (ateliê de prática reflexiva onde cada sessão é consagrada a um tema abordado a partir das práticas dos estagiários) para os PLC 2 (professores dos liceus e colégios do segundo ano de IUFM); a APPD (análise de práticas pedagógicas e didáticas, em que os estagiários constroem sequências de cursos, abordam, a partir de suas práticas e de referências teóricas, “gestos profissionais”) e o seminário memória (consagrado à escrita, em pares, da memória relativa a um tema que questiona as práticas) para os PE 2 (professores das escolas do segundo ano de IUFM).

A quarta pesquisa referiu-se ao estudo das aprendizagens coletivas desenvolvidas por empregados engajados em um programa de formação baseado na construção de novas ferramentas de formação a partir de uma análise de suas práticas de trabalho. O objeto da pesquisa consistia em estudar os processos de elaboração de competências coletivas e seus efeitos individuais, coletivos e organizacionais, em grupos de empregados que analisavam seu trabalho de maneira interativa, a fim de produzir mudanças de práticas. O campo de investigação era constituído por uma empresa têxtil canadense que propunha um dispositivo complexo visando à “remobilização” dos empregados e seu envolvimento nos projetos de mudança da direção (sob a pressão de uma perda de rentabilidade). A empresa recorria a sequências de reflexão coletiva sobre as práticas de trabalho atuais para engajar os operadores em um processo de transformação de suas maneiras de trabalhar (essas sequências tinham lugar fora da situação de trabalho, reunindo grupos de empregados de uma mesma oficina).

A quinta pesquisa centrou-se no estudo da concepção e aplicação de um dispositivo de formação interno (empresa de eletrodomésticos) pelos próprios empregados (sendo que esses não tinham nenhuma prática prévia em matéria de formação). Seu objetivo consistiu em estudar as transformações profissionais de quadros técnicos, engenheiros e trabalhadores que se tornaram, ao longo do tempo, um dispositivo de GPEC (*Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences*) [Gestão Previsional dos Empregos e das Competências], idealizadores de formação e formadores.

A empresa de eletrodomésticos procurava promover evoluções nas maneiras de trabalhar de seus empregados, visando a “uma maior flexibilidade da produção que exige mais adaptabilidade e flexibilidade dos operadores” (discurso da direção). O GPEC lhe servia para antecipar competências novas nomeadas pela empresa “competências transversais de ordem comportamental”: cooperar, analisar a situação, diagnosticar, tomar decisões, etc. A empresa decidiu implementar uma formação destinada a todos os seus operadores de produção. A originalidade do dispositivo de formação assentou na ideia de que seriam os quadros funcionais e técnicos, e alguns operadores, que analisariam as necessidades, conceberiam a formação (concepção dos módulos) e conduziriam as sequências de formação, apesar de não serem especialistas em formação. Os diferentes momentos desse dispositivo foram acompanhados por dois consultores que trouxeram marcadores metodológicos. A primeira etapa de análise de necessidades e definição dos objetivos de formação foi realizada por e em uma instância chamada “grupo recurso”, reunindo todos os idealizadores. A segunda etapa de concepção dos módulos de formação foi efetuada em pares.

A sexta pesquisa teve por objeto compreender as modalidades de aprendizagem em autoformação relativas aos empregados de uma empresa de forja envolvidos em uma FIT (Formação Integrada ao Trabalho). Um centro de recursos lhes foi proposto nas oficinas e eles foram convidados a frequentá-lo para encontrar as informações técnicas necessárias para trabalhar ou para complementar seus conhecimentos em disciplinas gerais (matemática ou francês). Recursos informáticos e livros foram, então, colocados à sua disposição, para livre consulta.

OS ELEMENTOS DE PROFISSIONALIDADE ENVOLVIDOS NESSAS VIAS

Em primeiro lugar, o desenvolvimento profissional não se exerce sobre os mesmos “objetos”, nas diferentes vias apresentadas. Pode se tratar de competências incorporadas (via 1, da ação), de competências mentalizadas e conhecimentos/saberes teóricos ou de ação que as acompanham, sendo esses últimos denominados “na” ação, pois se referem à situação de ação (vias 2 e 5). Também pode se tratar de competências de processos (ou de gestão da ação) e conhecimentos/saberes “sobre” ou “para” os atos (vias 3 e 4) ou, ainda, de competências/“capacidades” metodológicas e conhecimentos/saberes teóricos ou de ação (via 6 da assimilação-integração). Notemos que as seis vias participam da construção/transformação identitária dos sujeitos. As vias 1, 2, 3 e 4 contribuem para desenvolver as identidades dos sujeitos a partir daquilo que vivem (trata-se de identidades “agidas”). As vias 5 e 6, por outro lado, contribuem para desenvolver as identidades dos sujeitos a partir daquilo que vivenciam, bem como sob o efeito de um discurso proferido por um terceiro e/ou uma instituição (trata-se de identidades “agidas e prescritas”).

QUADRO 2. LEITURA DE ALGUNS RESULTADOS DE CAMPO COM A AJUDA DAS VIAS DA PROFISSIONALIZAÇÃO

VIAS DA PROFISSIONALIZAÇÃO		2. LÓGICA DA REFLEXÃO E DA AÇÃO	3. LÓGICA DA REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO	4. LÓGICA DA REFLEXÃO PARA A AÇÃO	5. LÓGICA DA TRADIÇÃO CULTURAL EM RELAÇÃO À AÇÃO	6. LÓGICA DA INTEGRAÇÃO-ASSIMILAÇÃO
EXEMPLOS DE CAMPOS DE PESQUISA ESTUDADOS	Os empregados atuando como tutores no quadro de formações por alternância	A concepção das práticas pedagógicas ditadas inovadoras pelos professores	A análise das práticas profissionais engajada pelos professores em formação	A definição de novas práticas coletivas em uma empresa têxtil	A concepção e, em seguida, a implementação de uma formação por empregados não formadores	Empregados em autoformação em um centro de recursos de uma empresa de forja
ALGUNS RESULTADOS PROCEDENTES DESSES CAMPOS DE PESQUISA	O próprio exercício da tutoria leva os trabalhadores tutores a desenvolver novas competências “incorporadas” (explicitar o trabalho, acolher e apresentar os recém-chegados à equipe, avaliar o trabalho...) que iniciam e experimentam no decorrer de sua nova função tutorial.	Os grupos de professores elaboram uma prática inovadora (“módulo interdisciplinar”) por uma interação entre a investigação de saberes (sobre a psicologia cognitiva...) e a definição de um novo esquema de ação. Desenvolvem, nessa ocasião, competências “intelectualizadas” relativas à análise de necessidades, à avaliação, etc.	Os professores analisam em grupo as práticas que aplicam em suas turmas. Eles as colocam em palavras, transformando-as, assim, em comentários sobre a ação. Aprendem, então, consigo mesmos e com os outros. Ao mesmo tempo, desenvolvem um olhar distanciado em relação a sua ação...	Os grupos de operadores definiram por escrito novas maneiras de trabalhar tomando o estatuto de saberes para a ação (enunciados validados e reconhecidos pelos grupos como eficazes). Nessa ocasião, desenvolvem “competências de processos” (distanciamento em relação às práticas).	Os trabalhadores “idealizados formadores” são acompanhados por consultores externos para ajudá-los a compreender a maneira de conceber uma formação e a metodologia útil a aplicar. Esse acompanhamento os conduz a adquirir saberes sobre a engenharia da formação e a construir sua postura e identidade de formador.	Os empregados aprendem novos saberes disciplinares (matemática, francês, etc.) e novas noções técnicas no centro de recursos, utilizando recursos informáticos e de livros que lhes são disponibilizados.

Em outros termos, essas vias caracterizam o desenvolvimento de processos de ação (competências) diferentes:

- Trata-se de *competências de ação* (finalizadas pela realização de uma ação imediata de transformação do real) nas lógicas “da ação” (competências incorporadas) e “da reflexão e da ação” (competências intelectualizadas ou mentalizadas).
- Trata-se de *competências de análise das situações* (finalizadas pela compreensão de uma situação) durante a produção de competências de ação na lógica da “reflexão e ação”.
- Trata-se de *competências de gestão da ação* (finalizadas pela análise e a organização/transformação da ação do sujeito) nas lógicas da “reflexão sobre e para a ação” (competências de processos).

Além disso, as competências produzidas nessas vias não desempenham as mesmas funções. As competências “incorporadas” tornam-se rapidamente “rotinas” específicas (elas tendem a ser e a se tornar específicas a certos contextos de mobilização). As competências “mentalizadas” são “investíveis” em um grande número de situações (no sentido de não transferíveis automaticamente, mas entrando na composição de outras práticas, pois são “identificadas” por seu autor). As competências “de processos ou de gestão da ação” permitem o desenvolvimento de conhecimentos sobre seu próprio funcionamento.

Finalmente, as competências, conhecimentos e saberes produzidos nessas vias não têm as mesmas características: eles podem ser de natureza individual, compartilhada ou coletiva. As competências, por exemplo, são ditas individuais quando são objeto de desenvolvimento quando o indivíduo é colocado sozinho em uma situação. Elas são ditas compartilhadas quando são objeto de transferência de um indivíduo a outro por mobilização ou explicitação em um contexto social. Contrariamente, uma competência coletiva existe quando há um processo de coelaboração, no sentido em que se trata de produzir algo novo (para os atores) em uma dinâmica de (co)ação. Nas vias de profissionalização propostas, as competências incorporadas tendem a ser de natureza individual, enquanto as competências “mentalizadas” podem, igualmente, ser de natureza coletiva (notadamente quando, na via 2, grupos de trabalho estão em situação de resolução de problemas ou quando, na via 5, o tutor e o empregado constroem juntos uma nova maneira de fazer). Por sua vez, as competências “de processos ou de gestão da ação” são, em muitos casos, de natureza coletiva (o desenvolvimento de tais competências efetua-se durante as trocas sobre as práticas, por elaboração coletiva). Além disso, os conhecimentos e/ou saberes produzidos nas vias 3 (lógica da reflexão sobre a ação) e 5 (lógica da tradução cultural) são de natureza com-

partilhada (os participantes de um grupo de análise de práticas (via 3) aprendem da escuta dos outros e o empregado aprende da escuta de seu tutor [via 5]). Por último, os saberes produzidos na via 4 são de natureza coletiva (os indivíduos concordam sobre enunciados novos relativos às práticas).

O Quadro 3 destaca os elementos de profissionalidade (entendidos como conhecimentos, saberes, competências, capacidades) envolvidos nas seis vias da profissionalização.

FORMAS DA AÇÃO E LUGAR DA TRANSFERÊNCIA NESSAS VIAS

Essas vias de profissionalização, no que diz respeito à caracterização das dinâmicas de desenvolvimento profissional aplicadas pelos indivíduos, levantam certas questões relativas, por um lado, à continuidade ou à ruptura com a ação anteriormente empreendida pelo sujeito, e, por outro, à temporalidade global dos processos desenvolvidos (processos longos ou curtos) e à sua temporalidade em relação à ação a que se referem ou se relacionam (antes, durante ou após a ação) e, por último, e de forma ligada, à necessidade ou não de uma transferência (em especial, quando o espaço da produção de conhecimentos, saberes ou processos de ação não é o de sua utilização).

Apenas a lógica da ação apresenta uma continuidade em relação à ação anteriormente tomada. Na verdade, esses são ajustes que o sujeito realiza no seu processo de ação à medida que este se desenrola, “quase naturalmente”, sem ter a impressão de estar diante de uma dificuldade ou de uma situação problema. As outras vias apresentam descontinuidades que podem ser de naturezas diferentes:

- Por um lado, descontinuidades relativas ao fato de que o processo de ação, que se desenrola no mesmo espaço (no momento da ação profissional), está em ruptura com o processo anteriormente iniciado (lógicas 2 e 5, que traduzem o desenvolvimento de novos processos de ação por resolução de problemas ou explicação por terceiros).
- Por outro lado, descontinuidades relativas ao fato de que o processo de ação é desenvolvido noutro espaço (fora da situação profissional) e em ruptura com aquele anteriormente iniciado. O exercício do pensamento sobre os atos (vias 3 e 4) é, muitas vezes, desse ponto de vista, um exercício novo para os profissionais, e é realizado, por exemplo, durante análises de práticas, fora da situação ocupacional.

As formas de pensar e de agir parecem ter uma temporalidade global mais longa do que as outras. De fato, elas envolvem processos mais longos, que conduzem à formalização das práticas, concorrendo, ao mesmo tempo, para o desenvolvimento da experiência dos participantes (transformação de práticas em conhecimentos) e para a produção de “competências de processos ou de gestão da ação”.

QUADRO 3. ELEMENTOS DE PROFISSIONALIDADE ENVOLVIDOS NAS VIAS DA PROFISSIONALIZAÇÃO

VIAS DA PROFISSIONALIZAÇÃO	1. LÓGICA DA AÇÃO	2. LÓGICA DA REFLEXÃO E DA AÇÃO	3. LÓGICA DA REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO	4. LÓGICA DA REFLEXÃO PARA A AÇÃO	5. LÓGICA DA TRADIÇÃO CULTURAL EM RELAÇÃO À AÇÃO	6. LÓGICA DA INTEGRAÇÃO-ASSIMILAÇÃO
COMPETÊNCIAS/CAPACIDADES PRODUZIDAS	“Competências incorporadas” (inscritas nos gestos e no corpo)	Competências “intelectualizadas ou mentalizadas”	“Competências de processos” ou de “gestão da ação”		Competências “intelectualizadas ou mentalizadas”	Competências ligadas à “situação pedagógica” e capacidades metodológicas
FUNÇÕES ASSEGURADAS PELAS COMPETÊNCIAS/CAPACIDADES PRODUZIDAS	Rotinas	Competências investíveis	Desenvolvimento de conhecimento sobre seu próprio funcionamento		Competências investíveis	Capacidades investíveis
CONHECIMENTOS OU SABERES PRODUZIDOS	Conhecimentos de ação sobre as situações (durante o fazer)	Conhecimentos e/ou saberes de ação NA ação e saberes teóricos	Conhecimentos e/ou saberes de ação SOBRE a ação	Conhecimentos e/ou saberes de ação PARA a ação	Conhecimentos e/ou saberes de ação NA ação e saberes teóricos	Saberes teóricos (disciplinares) ou de ação (técnicos)
CARACTERÍSTICAS DAS COMPETÊNCIAS, CONHECIMENTOS E SABERES PRODUZIDOS	Competências e conhecimentos individuais	Competências, conhecimentos ou saberes individuais ou coletivos	Saberes compartilhados e competências coletivas	Saberes e competências coletivos	Saberes compartilhados, competências individuais e/ou coletivas	Competências e capacidades individuais ou saberes compartilhados
DINÂMICAS IDENTITÁRIAS	Identidade “agida”				Identidade “agida e prescrita”	

Algumas vias de profissionalização ocorrem *durante* a ação em desenvolvimento (vias 1, 2 e 5, que caracterizam o que se passa na ação). Outras se realizam *antes* da ação a que se referem (vias 4 e 6, que caracterizam o que acontece antes da ação). Outras, ainda, se dão *após* essa mesma ação (via 3, que caracteriza o que se passa após a ação).

Finalmente, em relação ao ponto anterior, em certas vias, os indivíduos têm, de certa forma, um “trabalho suplementar a fazer”, no que se refere à transferência de saberes/conhecimentos/processos de ação produzidos, pois sua utilização realizar-se-á noutro espaço-tempo diferente do de sua produção (caso das vias 3, 4 e 6), enquanto outras vias caracterizam-se pelo fato de que o tempo e o espaço da produção e implementação dos conhecimentos/saberes/processos de ação são confundidos (caso das vias 1, 2 e 5). O Quadro 4 a seguir destaca essas nuances.

ALGUNS EXEMPLOS DE USO DESSAS VIAS

Propomos aqui dois exemplos de utilização possível dessa grade. Consideramos que ela pode ser útil para a leitura das culturas do trabalho, de formação e de pesquisa surgidas historicamente, e da profissionalização (conjunta ou separada) dos indivíduos, das atividades e das organizações (distinção introduzida acima).

CULTURAS DE TRABALHO, FORMAÇÃO E PESQUISA

A palavra “cultura” significa, aqui, um conjunto de *prêts-à-penser et à agir* (protocolos para pensar e agir) – formas admitidas e pouco discutidas, em uma certa época, de pensar o trabalho, a formação e a pesquisa – estabelecidas em determinada comunidade em função de e por sua história, que estruturam fortemente e implicitamente as práticas.

No que se refere às *culturas de trabalho*, podemos distinguir, historicamente, o aparecimento do artesanato e, mais tarde, do taylorismo (ambos pertencendo, a nosso ver, predominantemente, à “lógica da ação”). Trata-se de organizações com “efeitos formadores”, em que as pessoas aprendem, trabalhando, a “assimilar o gesto exato”, mas sem que a organização tenha previsto, organizado ou reconhecido efetivamente esses aprendizados. Depois, mais recentemente, apareceram o que denominamos “novas formas de organização do trabalho”, que se enquadram mais nas vias 2 (lógica da reflexão e da ação) a 5 (lógica da tradução cultural em relação à ação). Trata-se de organizações que se declaram qualificantes (organizações que preveem meios que permitem que as pessoas aprendam trabalhando e que afirmam reconhecer as aquisições dos empregados) ou aprendentes (essas organizações dizem aprender com seu próprio funcionamento “em atos”. Eles põem em prática meios que permitem que os coletivos formalizem procedimentos eficazes, de modo a constituir seu sistema de *expertise* coletivo).

No caso das *culturas de formação*, ainda em uma perspectiva histórica, podemos distinguir, em primeiro lugar, o aparecimento da “formação em serviço” (que faz parte da “lógica da ação”), da “formação magistral” (que faz parte da lógica da “assimilação-integração”), da “formação alternada” (lógica da “reflexão-ação”) e da “tutoria/accompanhamento” (lógica da “tradução cultural”) e, finalmente, da “análise de práticas” (lógicas da “reflexão sobre e para a ação”). Por sua vez, Barbier (2006, p. 17) estabelece, a esse respeito, as seguintes distinções:

- As culturas pedagógicas são “uma atividade de disponibilização de saberes pelos sujeitos docentes, acompanhada por uma atividade de apropriação pelos sujeitos discentes”.
- As culturas da formação “apresentam a especificidade de conceber a ação educativa como uma ação de acoplagem explícita, de combinação, de articulação entre as atividades dos sujeitos formadores e as atividades dos sujeitos da aprendizagem, para produzir nestes novas capacidades, visando à sua transferência a outras situações”.
- As culturas do acompanhamento “apresentam a especificidade de conceber a ação educativa como uma atividade social suplementar que se acrescenta à atividade em curso do sujeito acompanhado, visando a otimizar, ao mesmo tempo, a atividade na qual ele está engajado e sua própria transformação como sujeito. Fala-se, às vezes, de formações integradas à atividade. Fala-se aqui de competências”.

Quanto às *culturas de pesquisa*, podemos notar que o paradigma dominante foi, por muito tempo, o da “pesquisa clássica” (baseada na ideia de uma necessária ruptura epistemológica entre a realidade observada e o pesquisador-analista). Em seguida, apareceu o paradigma da “pesquisa-ação”, que tem por particularidade tanto construir uma prática quanto melhor entendê-la (aqui, o pesquisador é também ator). A pesquisa interdisciplinar, pluridisciplinar ou transdisciplinar é uma preocupação muito mais recente que, aliás, não deixa de levantar questões para a comunidade científica. Por último, devemos citar todas as pesquisas dedicadas à epistemologia e à metanálise dos paradigmas de pesquisa operantes.

Seguindo o exemplo de Cros (2006), estão surgindo trabalhos que destacam o caráter profissionalizante do processo de pesquisa. Como afirma Cros (2006, p. 3), “a pesquisa aparece como uma iniciativa indispensável, não para formar profissionais de pesquisa, mas para desenvolver essa famosa metacognição geradora de transformações e evoluções profissionais”.

O Quadro 5 a seguir cruza essas culturas de trabalho, formação e pesquisa com as vias de profissionalização apresentadas.

QUADRO 5. CULTURAS DE TRABALHO, FORMAÇÃO, PESQUISA E PROFISSIONALIZAÇÃO

VIAS DA PROFISSIONALIZAÇÃO	LÓGICA DA AÇÃO	LÓGICA DA INTEGRAÇÃO-ASSIMILAÇÃO	LÓGICA DA REFLEXÃO E DA AÇÃO	LÓGICA DA TRADIÇÃO CULTURAL EM RELAÇÃO À AÇÃO	LÓGICAS DA REFLEXÃO SOBRE E PARA A AÇÃO
CULTURAS DE FORMAÇÃO (e figuras sociais* de atores)	<i>Cultura da aprendizagem em serviço</i> “se formar pelo fazer” <i>Figura do colega</i>	<i>Cultura pedagógica</i> (Formação magistral) “se formar pela aquisição de saberes” <i>Figura do professor</i>	<i>Cultura da formação</i> (Formação alternada) “se formar pelo acesso a saberes e sua aplicação” <i>Figura do formador</i>	<i>Cultura do acompanhamento</i> (Tutorial/coaching) “se formar em situação graças a terceiros” <i>Figura do tutor</i>	<i>Cultura da análise de práticas</i> “se formar pela análise de sua ação” <i>Figura do moderador</i>
CULTURAS DE TRABALHO	Organização prescritiva que evita o imprevisto (taylorismo) prescrevendo especialização e rotina Organização do trabalho “com efeito formador”		Organização pouco prescritiva que delega ao sujeito a gestão de imprevistos (situações novas) Organização do trabalho qualificante	Organização que favorece o <i>coaching</i> (empregados e terceiro consultor) Organização do trabalho qualificante	Organização instituindo momentos de formalização das práticas (círculos de qualidade) Organização do trabalho qualificante, aprendente
CULTURAS DE PESQUISA		Paradigma da pesquisa clássica	Paradigma da pesquisa-ação	Paradigma da pesquisa interdisciplinar, pluridisciplinar ou transdisciplinar	Estudo da epistemologia** e dos paradigmas*** de pesquisa

* “Figura social” de ator significa o papel ou a função dominante representada pelo terceiro presente no dispositivo proposto.

** Epistemologia definida como o conhecimento do ato de conhecimento.

*** Um paradigma definido como as regras admitidas e internalizadas como normas pela comunidade científica, em um dado momento de sua história, para delimitar os fatos que esta considera dignos de estudo.

PROFISSIONALIZAÇÃO DOS INDIVÍDUOS, DAS ATIVIDADES E DAS ORGANIZAÇÕES

Esta seção permitirá precisar e analisar as lógicas conjuntas ou separadas de profissionalização dos indivíduos, das atividades e das organizações.

No que tange à *profissionalização dos indivíduos*, as aquisições particularmente apuradas são do registro dos conhecimentos e dos processos de ação (competências) mais ou menos diretamente “investíveis” na ação. As formas “habituais” de profissionalização são, assim, da ordem da “lógica da ação” (formação em serviço), da “reflexão e da ação” (formação por alternância, resolução de problemas inéditos em situação de trabalho), da “tradução” (tutoria, acompanhamento) e da “assimilação” (formação de tipo magistral). Elas correspondem às situações frequentemente encontradas pelos profissionais no exercício de seu trabalho ou pelos sujeitos em formação. Mais recentemente, vemos aparecer uma intenção que consiste em desenvolver nos indivíduos competências de “gestão da ação” fortemente solicitadas em contextos de flexibilidade (discutidas acima). Elas dão, então, lugar à proposta de formas “novas” de profissionalização, cujo ponto comum é uma análise de práticas que se enquadram em uma lógica combinada de “reflexão sobre e para a ação” (vias 3 e 4).

As vias de profissionalização propostas também podem caracterizar, para os indivíduos, percursos de profissionalização diferentes, em função da atividade.

Por exemplo, em relação ao que precede, podemos assumir que um artesão se profissionalizará, predominantemente, pela “lógica da ação”, assimilando os gestos exatos à medida do progresso de seu trabalho, por ajustamentos sucessivos. Assim, o artesão desenvolveria o que constitui a essência de seu *know-how*, em primeiro lugar, na ação, construindo, assim, competências incorporadas fortemente ligadas às situações. Essas se tornarão gradualmente “unidades elementares” facilmente mobilizáveis, permitindo desenvolver, com o decorrer das atividades, competências mais complexas que se combinarão paralela e diferentemente, de modo que, após alguns anos de prática profissional, suas competências pouco tenham a ver com aquelas inicialmente desenvolvidas.

Por outro lado, podemos partir do princípio de que um *expert* (reconhecido como tal pelo seu ambiente) se profissionalizará, primeiro, através de uma formação longa e especializada que lhe permita adquirir saberes teóricos avançados (de acordo com uma “lógica da assimilação-integração”) e, depois, apenas por uma “lógica da reflexão-ação”, quando, uma vez no campo de ação terá que resolver problemas que lhe parecem inéditos e para os quais terá sido solicitado, construindo, assim, “competências intelectualizadas”. Finalmente, podemos supor que, ao longo de missões semelhantes, segundo uma “lógica da ação”, um certo número de “competências intelectualizadas” (combinações de saberes

teóricos investidos em processos de ação) será cada vez mais integrado, conferindo-lhes, então, o estatuto de competências incorporadas. Tornando-se, assim, indissociáveis de suas práticas, essas competências incorporadas constituirão, por sua vez, “rotinas” econômicas que permitirão ao *expert* estar disponível para operações mais complexas. Nesse nível, é provável que a “lógica da ação” não se enquadre inteiramente nos mesmos mecanismos, dependendo de o ator ter previamente ou não sólidos saberes teóricos.

No que se refere à *profissionalização das atividades*, constatamos que as abordagens adotadas consistem, muitas vezes, em formalizar (construção de referenciais) processos de ação e transformá-los, então, em saberes de ação ou saberes profissionais em favor de lógicas de “reflexão sobre a ação ou para a ação” (por exemplo, grupos de análise de práticas). Assim, em alguns casos, os indivíduos que partilham as mesmas atividades podem decidir se reunir e se engajar no trabalho de expressar suas competências julgadas legítimas e/ou competitivas (de acordo com um critério dominante de legitimidade). O grupo de pares formaliza, então, saberes profissionais (“sobre a ação”, no sentido de retrospectivos) que serão selecionados e validados coletivamente para criar o sistema de *expertise* da nova profissão. Essa atividade é acompanhada por uma retórica externa (para o mercado, os concorrentes e as instâncias legais) sobre a originalidade e a legitimidade da profissão.

A *profissionalização das organizações* baseia-se também na lógica de formalização de conhecimentos e processos de ação de natureza coletiva/organizacional em saberes que caracterizam a atividade da organização, muitas vezes segundo as mesmas lógicas que as relativas à profissionalização de atividades. Por exemplo, uma organização pode querer incitar seus empregados a pôr em palavras suas competências consideradas eficazes e/ou concorrenciais (critério dominante da eficácia), a fim de transformá-las em saberes organizacionais que serão classificados, validados coletivamente e formalizados na organização (tornando-se, assim, um referencial de boas práticas destinado a constituir o trabalho prescrito a todos e permitindo desenvolver uma retórica externa destinada ao mercado e aos concorrentes).

O Quadro 6 a seguir destaca as lógicas da profissionalização de indivíduos, atividades ou organizações. Essas são *conjuntas e/ou disjuntas*:

- Elas podem ser disjuntas, na medida em que a profissionalização das atividades e organizações mobiliza, preferencialmente, as vias 3 e 4 da “reflexão sobre e para a ação”, enquanto a profissionalização dos indivíduos pode tomar as seis vias;
- Elas podem ser conjuntas quando as vias 3 e 4 caracterizam dispositivos que envolvem, ao mesmo tempo, a transformação dos indivíduos, a formalização das atividades profissionais e a construção de novos marcadores coletivos na organização (o exemplo evocado acima, em nossos trabalhos, da empresa têxtil).

**QUADRO 6. PROFISSIONALIZAÇÃO DOS INDIVÍDUOS,
DAS ATIVIDADES E DAS ORGANIZAÇÕES**

	PROFISSIONALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES E DAS ORGANIZAÇÕES	PROFISSIONALIZAÇÃO DOS INDIVÍDUOS
DISPOSITIVOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO PROPOSTOS	Dispositivos relativos, por exemplo, à análise das práticas profissionais	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Formas “habituais”</i>: formação em serviço, formação por alternância, formação magistral, resolução de problemas inéditos em situação de trabalho, tutoria/acompanhamento • <i>Formas “novas”</i>: análise de práticas
VIAS DE PROFISSIONALIZAÇÃO IMPLEMENTADAS DE FORMA DOMINANTE	Lógicas da reflexão sobre e/ou para a ação (vias 3, 4)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Formas “habituais”</i>: lógicas da ação, da reflexão e da ação, da tradução, da assimilação (vias 1, 2, 5 e 6) • <i>Formas “novas”</i>: lógicas da reflexão sobre e para a ação (vias 3 e 4)
PROCESSOS DE AÇÃO, SABERES, CONHECIMENTOS E CAPACIDADES ENVOLVIDOS	Saberes sobre ou para a ação formalizados (dimensões “sociais”)	Conhecimentos e processos de ação (dimensões “subjetivas”)

No final, a grade de análise das vias de profissionalização proposta parece apresentar um caráter de novidade, em relação aos trabalhos existentes no campo do desenvolvimento profissional e da profissionalização, por várias razões:

- Em primeiro lugar, ela mostra dinâmicas de desenvolvimento profissional, e não estados de profissionalidade. Ela tenta, assim, explicar as abordagens singulares pelas quais os indivíduos se constroem e se transformam, ao mesmo tempo que tenta explicar tendências comuns (e não regularidades fixas).
- Em seguida, ao insistir na ideia de uma transação entre abordagem organizacional e abordagem dos sujeitos, ela articula estreitamente o microespaço (o indivíduo “lidando com” a situação) e o macroespaço (a organização, o social, através do dispositivo proposto e de suas problemáticas), enquanto esses dois espaços são, frequentemente, estudados separadamente. Essa escolha reflete nossa convicção de que a compreensão da profissionalização passa pelo estudo combinado da oferta (sob a ótica organizacional) e da dinâmica do desenvolvimento profissional (sob a ótica individual).
- Por fim, ela pensa a profissionalização dos indivíduos, das atividades e das organizações de forma agregada e não dissociada.

3. A PROFISSIONALIZAÇÃO: UMA TRANSAÇÃO SUJEITO-AMBIENTE



NOSSA INTENÇÃO CONSISTE, AQUI, EM DESTACAR O FATO DE QUE A profissionalização é, em última análise, o resultado de uma estreita articulação entre aquilo que o sujeito mostra de si, em situação de trabalho (especialmente por meio dos processos de ação que implementa), aquilo que o ambiente espera (a tarefa, no sentido da psicologia do trabalho) e reconhece dele, segundo critérios de eficácia (atribuição de uma competência ao sujeito a partir dos processos de ação que ele mobiliza) ou de acordo com critérios de legitimidade (atribuição do qualificativo de profissional aos atos produzidos pelo sujeito).

A profissionalização é, assim, não apenas uma intenção social (do ponto de vista organizacional) finalizada pela busca de uma evolução das pessoas no trabalho, mas, também, um jogo de identidade ou uma transação entre uma “materialização do autorreconhecimento” (do ponto de vista individual, através dos atos produzidos) e um reconhecimento efetivo pelo ambiente (atribuindo, assim, as “qualidades” de competente e profissional a um sujeito).

Nosso projeto consiste, portanto, aqui, em articular intimamente três palavras do léxico social: “competência”, “identidade” e “profissionalização”, para significar que a profissionalização é tanto um jogo como uma aposta social.

A PROFISSIONALIZAÇÃO COMO ATRIBUIÇÃO DE COMPETÊNCIAS A SUJEITOS A PARTIR DOS PROCESSOS DE AÇÃO QUE ELES DESENVOLVEM

A primeira palavra que tentamos caracterizar em nosso percurso de pesquisa é, sem dúvida, a palavra “*competência*”, antes no que se refere a seu suposto conteúdo e, depois, a suas modalidades de fabricação, considerando que a caracteri-

zação de seu conteúdo é, finalmente, uma postura de ator social pouco coerente com um trabalho de pesquisa.

Como escrevemos em 1998 (Wittorski, 1998c): “De nosso ponto de vista, a competência é mais um processo do que um estado. Dessa forma, diremos que a competência é o processo gerador do produto final que é o desempenho (ele mesmo mensurável e, às vezes, medido/avaliado a título da competência). Além disso, a competência é sempre competência de um indivíduo ou de um coletivo em uma determinada situação. Ela é finalizada (e não abstrata), contextualizada, específica e contingente [...] Propomos uma primeira definição ‘minimalista’ da competência (uma definição ‘abrangente e não operatória’): finalizada, a competência é produzida por um indivíduo ou um coletivo em uma dada situação e é nomeada/reconhecida socialmente. Ela corresponde à mobilização, na ação, de um certo número de saberes combinados de maneira específica, em função do quadro de percepção da situação em que o ator se constrói”.

Conscientes de que a competência é, simultaneamente, uma palavra do discurso social e o produto de uma inferência baseada na observação da atividade de um indivíduo, nossa primeira “definição”, apresentada acima, revelou-se, a nosso ver, rapidamente insuficiente, considerando, por um lado, que é inútil definir o conteúdo das competências (posto são sempre complexas, instáveis em situação), mas que, pelo contrário, é valioso e útil compreender como a atividade se desenvolve e, por outro lado, que convém reservar a palavra “competência” à atribuição social de “qualidades” ao indivíduo que exerce uma atividade julgada eficaz. Utilizaremos, então, a expressão “processo de ação” para designar aquilo que o indivíduo faz em uma situação, e a palavra “competência” para caracterizar a atribuição social de uma qualidade a esse indivíduo por meio de seu ambiente.

Dois “níveis” podem ser distinguidos:

- No nível micro, os processos de ação (que dão origem à atribuição de competências) são, de certa forma, constitutivos dos modos operatórios e das maneiras de fazer dos indivíduos e, assim, indissociáveis de seus comportamentos. A ergonomia e a psicologia do trabalho oferecem aqui grades úteis.
- No nível macro, a atribuição de competências (a sujeitos cujos processos de ação são reconhecidos como eficazes) situa-se na articulação dos sistemas produtivo e formativo que utilizam, modelam, quantificam, designam e classificam as competências. A sociologia fornece, aqui, grades interessantes.

Nosso objetivo não é tanto caracterizar o conteúdo de um processo de ação (aquilo que ele é), mas definir a maneira como ele se constrói na articulação dos meios de que o indivíduo dispõe (dentro de si e em seu ambiente). Desse ponto de vista, para entender o desenvolvimento de um processo de ação, é preciso, a nosso ver, captar a configuração em que ele se fabrica e pela qual se fabrica

(a configuração é, aqui, definida como um conjunto inseparável do indivíduo, do contexto, dos outros atores, incluindo a antecipação e a aposta sobre o julgamento social).

Nossa proposta é, portanto, a seguinte: os processos de ação (que dão origem à atribuição social de competências) se constroem em configurações que constituem modalidades singulares de articulação de cinco componentes em três espaços:

- Os componentes cognitivo, cultural, afetivo, social (os dois últimos referem-se, em especial, à identidade) e “operatório”.
- O espaço do indivíduo ou do grupo produtor/autor do processo de ação (“microespaço”), o espaço do ambiente social imediato (“mesoespaço” ou “socioespaço”, que é o nível da socialização, do grupo de trabalho, do serviço) e o espaço da organização em que o indivíduo está inserido (“macroespaço” ou “espaço societal”). O mesoespaço e o macroespaço atribuirão um estatuto de competência a determinados processos de ação, de acordo com critérios que lhes são próprios (muitas vezes relacionados com a eficácia da ação). Precisemos cada um desses elementos.
- *O componente cognitivo* (ou componente dos saberes²⁸, conhecimentos²⁹, ca-

28. Definiremos *saber* como sendo “um enunciado comunicável socialmente validado” (em referência aos trabalhos de um grupo de pesquisa sobre os saberes de ação no CNAM (*Conservatoire National des Arts et Métiers*) [Conservatório Nacional de Artes e Ofícios]. Trata-se, portanto, de um enunciado descritivo ou explicativo de uma realidade. Façamos as seguintes diferenças:

– *Os saberes são ditos teóricos* quando estabelecidos e reconhecidos por e em uma determinada comunidade científica e cultural, em uma dada época (por exemplo, algumas leis da física clássica), predominantemente, de acordo com um *critério de veracidade*. Eles estão disponíveis nas enciclopédias, manuais e obras especializadas do local e da época considerada (sob a forma de tabletes de argila, rolos de papiro ou pergaminho, papéis ou livros, arquivos).

– *Os saberes podem ser ditos “de ação”* quando uma comunidade social (composta por titulares de uma mesma atividade) decide validar um enunciado que traduz uma sequência de ação considerada, predominantemente, “eficaz” (*o critério é, aqui, aquele da eficácia para a ação*, o objetivo é a organização de práticas localmente eficazes e a *produção de uma identidade social*).

– *Os saberes podem ser ditos “profissionais”* quando uma comunidade profissional, ou que pretenda sê-lo, decide validar um enunciado que reflita uma sequência de ação considerada, predominantemente, “distintiva e legítima”, a fim de validá-la e reconhecê-la no espaço social (o critério é, aqui, o da legitimidade e do melhor reconhecimento no espaço de reconhecimento escolhido, e o objetivo é a legibilidade social e a produção de uma *identidade profissional*). Os saberes têm, portanto, uma dimensão social muito forte, acompanhada por um ato de formalização identificado ou codificado.

Os critérios de julgamento ou validação aqui referidos não são exclusivos. São critérios dominantes para cada tipo de saber (por exemplo, certos saberes teóricos também podem ser validados segundo um critério conjunto de eficácia).

29. Por sua vez, um conhecimento é uma construção social que designa, ao mesmo tempo, o processo de internalização e integração (transformação) pelo indivíduo dos saberes e/ou

pacidades³⁰ e maneiras de ver e pensar as situações) é gerido pelo microespaço (o indivíduo ou grupo autor da competência). Ele é constituído por dois grupos de elementos: por um lado, as representações cognitivas (os saberes, os conhecimentos adquiridos pela formação, mas também pela experiência), os esquemas de ação investíveis nas situações (as capacidades) e as teorias implícitas; por outro, a representação que o sujeito faz da situação em que se encontra, ou seja, a construção ativa pelo ator do sentido da situação (a imagem que ele faz do contexto e do ambiente, à maneira do “*setting*” de Lave [1988]). Parece que esse segundo elemento desempenha um papel extremamente importante na produção do processo de ação.

- *O componente afetivo* é um dos motores do processo de ação. Ele reúne três elementos: por um lado, a *relação afetiva com a autoimagem* (nós nos vemos capazes de fazer ou não? Que relação mantemos com nossa autoimagem?), por outro, o *investimento afetivo* na ação (isto é, o fato de viver com prazer ou sofrimento aquilo que fazemos) e, finalmente, o *engajamento* (isto é, a motivação). Esse componente afetivo, que caracteriza o espaço do indivíduo ou grupo autor do processo de ação, é largamente influenciado pelo espaço do ambiente imediato (mesoespaço ou socioespaço). De fato, quando o ambiente de trabalho (o serviço, a equipe de trabalho) faz um juízo positivo ou negativo sobre o processo de ação implementado pelo indivíduo, isso tem por efeito reforçar ou não a motivação e influir na relação afetiva mantida com a imagem do eu. Por conseguinte, certos processos de ação podem ser extintos devido às condições afetivas de sua produção ou, pelo contrário, reforçados.

conhecimentos que lhe são transmitidos ou que ele contribui para produzir, e o resultado desse processo. Sob esse prisma, um conhecimento é, por um lado, um processo (e seu produto) de compreensão e memorização (aquilo que o indivíduo conserva qualitativa e quantitativamente do saber que lhe foi transmitido) e, por outro, um processo (e seu produto) que consiste em tirar de suas ações conclusões que constituirão o patrimônio da experiência do sujeito. Nesse último caso, a experiência, no sentido da experiência “sabida”, reside mais na identificação, pelo sujeito, de suas modalidades de ação e dos resultados que produzem. A experiência se constrói, assim, principalmente através de um processo que consiste em tirar conhecimentos de suas ações. Os conhecimentos têm, portanto, uma dimensão subjetiva mais forte.

Assim como existe uma estreita ligação entre competência e identidade, existe uma estreita ligação entre conhecimento, saber e identidade. Efetivamente, os saberes e conhecimentos constituem uma situação de comunicação sobre ou para a ação, os seres e constituem, portanto, de certa forma, “marcadores” e “afirmações” identitárias.

30. Quanto às *capacidades*, são construções sociais que designam disposições relativamente transversais para agir. As capacidades são processos de ação descontextualizados, potenciais de ação adquiridos, não investidos na ação no momento em que são designados, mas disponíveis para agir.

- *O componente social* do processo de ação situa-se na articulação dos três espaços mencionados (o indivíduo, os colegas, a organização). Esse componente social compreende, por um lado, a escolha feita pelo indivíduo (ou o grupo) de implementar e, assim, fazer reconhecer um determinado processo de ação especialmente em função daquilo que ele sabe de suas próprias capacidades de ação e de seu lugar na organização, e em função da aposta que faz quanto ao futuro reconhecimento de sua ação pelo ambiente ou pela organização. A produção do processo de ação está, então, situada nessa antecipação sobre a natureza da avaliação social do processo de ação. Ela também compreende, por outro lado, o exercício de um ato de formulação e designação por terceiros que consiste em qualificar e reconhecer o processo de ação (segundo seus próprios critérios de eficácia e pertinência), desde que sua execução seja rodeada de sucesso (aos olhos de terceiros). Esse ato corresponde à atribuição de uma competência (qualificação do processo de ação em termos de competência). Isso significa que as competências (no sentido da avaliação social dos processos de ação) inscrevem-se em uma dinâmica de negociação identitária com o ambiente e constituem um dos elementos-chave que permitem a afirmação social da identidade (produzimos processos de ação em função daquilo que queremos mostrar aos outros de nós mesmos). Desse ponto de vista, existe, a nosso ver, uma forte ligação entre as duas noções, de identidade e de competência.
- *O componente cultural* do processo de ação corresponde à forma como a cultura da organização (as regras e os valores que apresenta) e/ou o grupo profissional a que o indivíduo pertence o levará a agir em congruência com as expectativas expressas: por exemplo, uma empresa com uma forte cultura de autonomia e responsabilidade no trabalho, ou ainda, o reconhecimento pelos pares de um estatuto de “verdadeiro profissional”, quando se tem o “gesto exato”, enquanto o mesmo trabalho pode ser feito por gestos diferentes. Como vemos, esse componente cultural, que funciona como uma oferta identitária (“seja autônomo e responsável”, por exemplo), deriva da influência do macroespaço (a organização) nos mesoespaços (equipes de trabalho) e, sobretudo, no microespaço (a ação individual). Os critérios utilizados para atribuir uma competência ao sujeito são, obviamente, influenciados, quando não determinados, por essa dimensão cultural.
- *O componente “operatório”* do processo de ação refere-se, por sua vez, à atividade do indivíduo-agente (microespaço), isto é, ao trabalho realizado (baseado, aqui, na diferença entre tarefa e atividade introduzida pela psicologia do trabalho). Essa atividade é composta por várias operações em que são realizados os processos de ação executados pelo indivíduo.

Esses cinco componentes parecem dificilmente separáveis. Eles estão intimamente ligados aos três espaços evocados. Assim, para simplificar, poderíamos dizer que a organização (macroespaço) e as equipes/serviços (mesoespaço) atribuem a qualidade de competente a um sujeito com base em um julgamento de eficácia aplicado a um certo número processos de ação realizados por esse sujeito. Dessa forma, a organização tem comumente por tarefa avaliar, codificar e hierarquizar as competências atribuídas, para definir níveis de responsabilidade e de remuneração. O que os atores sociais chamam de competência é, portanto, o objeto de uma negociação e de uma questão de reconhecimento entre os atores.

Em nossa opinião, a palavra competência designa, portanto, a atribuição social de uma qualidade a um indivíduo, com base na constatação do sucesso de sua ação.

A PROFISSIONALIZAÇÃO COMO UMA NEGOCIAÇÃO IDENTITÁRIA

O que chamamos socialmente de identidade caracteriza, a nosso ver, o “jogo” (no sentido estratégico e dinâmico do termo) existente entre, por um lado, os afetos e as representações do sujeito sobre seu lugar e o de sua ação no ambiente (lugares passados, presentes e futuros) e, por outro, o reconhecimento social do sujeito por esse ambiente. Sob a perspectiva do sujeito, esse jogo consiste no desenvolvimento de uma estratégia de materialização do autorreconhecimento. Sob a perspectiva social, trata-se de um conjunto de situações que permitem a atribuição, por exemplo, de competências a processos de ação bem-sucedidos (esse é um dos principais instrumentos de reconhecimento identitário atualmente existentes nos sistemas de trabalho). Em um contexto de profissionalização, podemos acrescentar que o dispositivo proposto ao indivíduo constitui uma oferta identitária (uma “injunção” para que este se torne conforme às expectativas expressas pela organização) que pode entrar em congruência ou em conflito com o projeto perseguido pelo sujeito para si. As situações de profissionalização podem, então, gerar tensões identitárias que dão origem, como diz Kaddouri, ao desenvolvimento de estratégias identitárias (“todos os atos e discursos cuja função é reduzir, manter ou impedir o surgimento de diferenças entre identidade para si e identidade para os outros, e entre identidade herdada e identidade visada” [2005, p. 109]).

Kaddouri (2002, p. 31) acrescenta que, “na sua própria construção do eu, o sujeito é, a nosso ver, confrontado com uma dupla tensão. A primeira resulta do confronto entre duas orientações identitárias. A do próprio sujeito que, em uma prova relacional com o outro, luta para construir um projeto autorreflexivo do eu. A que tenta lhe impor aquilo que ele deve ser para ser conforme ao projeto dos outros sobre seu eu. A segunda tensão é consequência da primeira: ela é ali-

mentada pelos laços de interdependência socioafetiva e pelas relações de poder que opõem o sujeito e os outros na luta pela autenticidade da construção em questão. Trata-se da determinação do lugar e do papel do sujeito na definição dos contornos e da orientação do destino de seu eu. Essas tensões e lutas são necessárias para que o sujeito construa sua própria identidade, considerada indivisível, nesse caso, apesar da multiplicidade de seus componentes”. Por conseguinte, a identidade deve ser considerada em termos de transação, de dinâmica, e não de estado: trata-se de um processo de gestão de diferenças e tensões, e não de um estado estável.

Mas a identidade não se refere apenas à negociação social (componentes sociais e culturais da competência: identidade para os outros e identidade negociada), mas também do agir (componentes cognitivos, afetivos e operatórios da competência: identidade para si). A profissionalização é, então, tanto a ação como a dinâmica identitária (ambas parecem inseparáveis).

O Quadro 7 mostra a profissionalização como um processo de negociação identitária entre o sujeito e seu ambiente (organização ou grupo profissional) induzido em uma dinâmica de construção social (reconhecimento social) de competências.

Adicionemos alguns comentários a esse quadro:

- Os três espaços (indivíduo, colegas de trabalho, organização) em que os processos de ação se desenvolvem asseguram, assim, funções identitárias diferentes. O micros espaço (o indivíduo-agente) é, como podemos ver, o espaço da demanda de reconhecimento identitário (demanda, sobretudo, de reconhecimento dos processos de ação como competências), o mesoespaço (o serviço ou a equipe de trabalho) é o espaço da negociação identitária (no cotidiano, com o ambiente de trabalho) e o macros espaço (a organização) é o espaço da oferta identitária (através das missões confiadas), mas também do reconhecimento identitário (por exemplo, através da entrevista anual de avaliação).
- A faceta identitária “trabalhada” (lado individual) não é a mesma em cada um dos componentes do processo de ação. Ela se baseia, ora nas dimensões cognitivas úteis para agir (identidade “sabida”), ora na dimensão afetiva ligada à ação (identidade “sentida”), ora na implementação de uma estratégia de negociação com os pares em situação profissional (identidade “negociada”), ora na aceitação ou não de uma identidade atribuída pela organização ou pelo grupo profissional (identidade “atribuída”), ora no processo de ação implementado (identidade “agida”). Isso permite destacar as diferentes facetas, estreitamente articuladas umas às outras, que compõem a dinâmica identitária envolvida na atividade.

QUADRO 7. A PROFISSIONALIZAÇÃO COMO PROCESSO DE NEGOCIAÇÃO IDENTITÁRIA • SUJEITO-AMBIENTE

5 COMPONENTES ARTICULADOS					
	<i>Cognitivo</i>	<i>Afetivo</i>	<i>Social</i>	<i>Cultural</i>	<i>Operatório</i>
<p><i>Microespaço</i> (o indivíduo/ o grupo autor da competência) <i>Espaço da demanda de reconhecimento identitário</i></p>	Saberes, conhecimentos e capacidades disponíveis; sentido acordado à situação pelo indivíduo-agente	Relação afetiva com a autoimagem, investimento afetivo, motivação	Identidade para si: estratégia identitária (ligada a um projeto identitário)	Orientação do processo de ação em função das expectativas dos colegas e da injeção organizacional ou profissional	O processo de ação tem lugar em uma operação de trabalho que faz parte da atividade em execução
	<p>A dinâmica específica da equipe de trabalho define os contornos da situação de trabalho vivida pelo sujeito</p>	<p>O olhar dos colegas influencia positivamente ou não os afetos sentidos pelo indivíduo-agente</p>	<p>Identidade para os outros e, no final, identidade reconhecida (atribuição de uma competência ao sujeito a partir do exercício de um julgamento de eficácia sobre o processo de ação implementado)</p>	<p>Expectativa dos colegas sobre a maneira de trabalhar</p>	<p>Essa atividade depende do sistema de atividade específico do serviço</p>
	<p>A organização define as situações de trabalho e os saberes e conhecimentos requeridos</p>	<p>O olhar da organização (avaliação profissional) influencia positivamente ou não os afetos do indivíduo-agente</p>	<p>Identidade “negociada”</p>	<p>Injeção organizacional ou proveniente do grupo profissional de pertencimento</p>	<p>Essa atividade depende das escolhas de organização do trabalho e das tarefas prescritas</p>
<p>3 ESPAÇOS</p>					
<i>Facetas da identidade</i>	Identidade “sabida”	Identidade “sentida”	Identidade “negociada”	Identidade “atribuída”	Identidade “agida”
<i>Papel da experiência</i>	Aproveitar a experiência disponível para agir				Construir a experiência “em atos”

- No que diz respeito à experiência, podemos, aqui, compreender as duas supostas funções que desempenha na produção dos processos de ação. Por um lado, constitui um “patrimônio” (à maneira de Schwartz) que o indivíduo mobiliza para agir (componente cognitivo), por outro, constitui um patrimônio evolutivo em função dos novos processos de ação realizados (componente operatório).

Em última análise, a nosso ver, a profissionalização não é, então, apenas uma intenção social (do ponto de vista da organização) finalizada pela busca de uma evolução das pessoas no trabalho, mas, também, um jogo identitário ou uma transação entre uma “materialização do reconhecimento do eu” (do ponto de vista do indivíduo, através dos atos produzidos) e um reconhecimento efetivo pelo ambiente (atribuindo, assim, a um sujeito as “qualidades” de competente e profissional).

Essa abordagem da profissionalização tenta, por conseguinte, articular de perto, no plano conceitual, os mecanismos de desenvolvimento das competências, das identidades e da profissionalização.

CONCLUSÃO: BENEFÍCIOS E PERSPECTIVAS



ENCERRANDO AQUI NOSSAS OBSERVAÇÕES, IREMOS AGORA ESPECIFICAR o escopo prático e as perspectivas de pesquisa abertas pelos trabalhos apresentados.

O ALCANCE PRÁTICO DOS RESULTADOS OBTIDOS

NO ESPAÇO DA FORMAÇÃO: LER E PENSAR DIFERENTEMENTE AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO APLICADAS

No campo da formação, a grade de análise das vias de profissionalização é uma ferramenta proposta aos formadores para posicionar, ler e compreender os dispositivos por eles concebidos e seus resultados, situando-os, por exemplo, nas culturas dominantes de formação (trabalho, ensino, formação...). Essa grade os ajuda, provavelmente, a entender melhor as lógicas concretas de profissionalização implicadas nos dispositivos de formação que promovem. Correlativamente, ela lhes permite fazer, a montante, escolhas técnicas em função dos resultados e efeitos que pretendem obter.

Em termos mais gerais, esperamos que essas análises levem os meios da formação a não mais opor trabalho e formação, ação e saber, prática e teoria, mas, antes, a pensar em termos de vias variadas de desenvolvimento profissional, concebendo *continuums* entre saber e ação, teoria e prática... Assim, no que se refere aos dispositivos de formação por alternância, parece errado considerar que o espaço formal da formação (em um organismo de formação) é o único lugar onde se aprende, e que o espaço do trabalho (nas empresas) é o lugar onde se “aplica” as aprendizagens desenvolvidas na formação. Afigura-se, pelo contrário, que a aprendizagem acontece nos dois espaços:

- *No trabalho*, trata-se do desenvolvimento de competências incorporadas (de acordo com uma lógica da ação) e de competências intelectualizadas (de acordo com uma lógica da reflexão-ação) e da construção da identidade profissional (com os pares e tutores, de acordo com uma lógica da tradução cultural em relação à ação).
- *Na formação*, é principalmente a aquisição de saberes teóricos (segundo uma lógica da assimilação-integração), do desenvolvimento de competências de gestão da ação e da transformação da ação profissional em conhecimentos, se estiverem previstos momentos de retorno reflexivo sobre a experiência vivida em estágio (de acordo com uma lógica da reflexão sobre a ação, assegurando, assim, uma “mentalização” da experiência anteriormente “em atos”).

As aprendizagens realizadas nos dois lugares são, por conseguinte, diferentes, mas complementares, e deveriam levar os formadores a pensar os dispositivos mais em termos de projeto global de formação, articulando os dois espaços.

Historicamente, de fato, podemos identificar a existência de duas formas de pensar e de vivenciar a alternância em formação. Antes da “era” da profissionalização, a alternância tendia a seguir uma lógica “aplicativa ou dedutiva” em ligação com um paradigma clássico que separava trabalho e formação. A alternância era, então, imaginada como dois espaços bem compartimentados (ruptura trabalho-formação), onde predominava a lógica da oferta de formação formal. O espaço da formação permitia adquirir saberes teóricos para o trabalho e o espaço de trabalho era concebido como um espaço de aplicação dos saberes derivados da formação. Falava-se, então, apenas de saberes teóricos, não havia análise de práticas em formação (já que o espaço de trabalho não era considerado um lugar de formação, mas de simples aplicação). O modelo era linear (formação e, depois, trabalho).

Com o surgimento de uma preocupação mais forte com a profissionalização, aparece a ideia de uma alternância funcionando segundo uma lógica “integrativa ou iterativa” em ligação com um novo paradigma (nova episteme) que valoriza a ação do sujeito. Os dois espaços passam, então, a ser contemplados como dois espaços de formação: o espaço de trabalho é também um espaço de formação, e o espaço de formação é também um espaço de trabalho. Como dito acima, trata-se de dois lugares de aquisição de saberes ligeiramente diferentes: o espaço da formação permite adquirir saberes teóricos e identificar os saberes resultantes da prática; o espaço do trabalho é um espaço de aplicação das aquisições da formação e de produção de novos saberes. Aparece, então, a expressão “saberes de ação”, que é acompanhada por uma concepção da aprendizagem a partir do trabalho, baseada na necessidade de desenvolver uma postura reflexiva

retrospectiva em relação à ação (modelo do profissional reflexivo), permitindo construir a experiência “sabida” (passar da experiência em atos à experiência “sabida”). Propomos, assim, momentos de análise de práticas para articular os dois espaços, do trabalho e da formação, e garantir que a ação seja formativa. O modelo de alternância já não é mais linear, mas interativo (formação-trabalho-formação). Constatamos também uma tendência que consiste em partir do ponto de vista do sujeito para gerir a alternância: a predominância da lógica da demanda contra a da oferta.

Mais geralmente, uma *evolução semelhante* parece afetar os dois campos, do trabalho (passagem de uma lógica da oferta a uma lógica da demanda, transferência da avaliação dos indivíduos) e da formação (condução dos dispositivos a partir da identificação das necessidades (lógica da demanda), autoavaliação (transferência da avaliação sobre os sujeitos).

Subsequentemente, isso também questiona a relação com o saber (e a ação formativa) do formador: que lugar dá aos saberes constituídos, à ação/experiência? Que valores respectivos lhes acorda em função de sua própria prática de aprendizagem dos saberes? Assim, no que se refere ao acompanhamento da validação das aquisições da experiência (VAE), coloca-se a questão de saber como os dispositivos de VAE conseguem hoje romper com o modelo até então dominante de designação dos saberes (predominância dos saberes teóricos em relação aos ligados à ação). No quadro de uma VAE, a grade das vias de profissionalização permite, provavelmente, adquirir um instrumento de identificação de situações e aprendizagens específicas desenvolvidas nessas situações, para diagnosticar melhor as potenciais situações de aprendizagem e as aprendizagens realizadas durante um percurso profissional e formativo.

Em outro plano, essa grade de análise nos permite, provavelmente, compreender os respectivos lugares do ato de pesquisa, do ato profissional e do ato de pesquisa-ação profissional nas dinâmicas de profissionalização dos indivíduos. Por exemplo, no caso da pesquisa-ação profissional, a reflexão sobre a prática pode ser um instrumento para profissionalizar ou “reprofissionalizar” atores colocados em um percurso de mobilidade profissional. A atividade reflexiva coletiva sobre a prática pode participar do desenvolvimento de capacidades novas para a ação e a mudança em indivíduos engajados em um curso de formação profissionalizante.

Trata-se de uma questão real, especialmente para as categorias profissionais cujos contextos de atividades estão em mutação e que têm de romper com suas práticas habituais para produzir novas formas de trabalhar. Consequentemente, os assistentes sociais, os moderadores e agentes de formação são cada vez mais solicitados para dar respostas novas e específicas a situações inéditas. A forma-

ção desses profissionais não se contenta mais com uma transmissão dedutiva de saberes apostando em sua transferência tardia em situação profissional. A transformação dos processos de ação por imitação (a lógica da reprodução do modelo professado) tem seus limites, quando os atores são colocados em novas situações profissionais. Eles têm, então, de produzir novas estratégias de ação. Propõe-se a hipótese de que essa capacidade de produção de mudanças possa ser desenvolvida se os atores tiverem elaborado novas capacidades de distanciamento, de análise, a partir de uma atividade reflexiva sobre suas práticas.

O engajamento em uma abordagem de formação denominada “pesquisa-ação” ou “pesquisa-ação profissional” baseada nas práticas profissionais é, desse ponto de vista, uma forma de produzir essas novas capacidades. Essa pesquisa profissional é, aqui, uma forma de pesquisa aplicada à ação a serviço da aprendizagem, a partir dela mesma. Provisoriamente, podemos dizer que ela se assemelha a uma abordagem construtivista: a ação, ao realizar-se, gera novos modelos de ação, e a análise dessa ação leva o indivíduo a produzir um referencial analítico da ação (e não apenas referencial para a ação) que deixa rastros na busca do engajamento na ação. Trata-se, portanto, de um processo iterativo duplamente construtivista, na medida em que transforma conjuntamente a ação e seu agente através da produção de novas ferramentas mentais de acompanhamento e gestão da mudança.

NO ESPAÇO DO TRABALHO: PENSAR A LIGAÇÃO ENTRE AS ESCOLHAS DE ORGANIZAÇÃO E OS EFEITOS DE APRENDIZAGEM INDUZIDOS

Nossos resultados sobre o estudo dos dispositivos de profissionalização sugerem, principalmente, que as formas de trabalho propostas aos indivíduos incidem diretamente nas modalidades de aprendizagem que eles desenvolvem. Assim, em uma organização do trabalho que defende a repartição e a repetição das tarefas, predomina a “lógica da ação”, levando a produzir competências incorporadas que se tornam, rapidamente, rotinas resistentes a mudança. Inversamente, em formas de trabalho mais abertas, que propõem aos indivíduos tarefas enriquecidas e variadas, constatamos um desenvolvimento mais frequente das abordagens ditas “de resolução de problemas”, que fazem parte de uma lógica de “reflexão-ação”. Essas análises deveriam conduzir os atores do campo do trabalho a uma compreensão diferente das ligações entre as escolhas organizacionais e os efeitos de aprendizagem induzidos por essas escolhas. Trata-se, aí, provavelmente, de pensar as formas de organização do trabalho em conexão com as aprendizagens desejadas, especialmente em um contexto de forte valorização dos recursos humanos.

Nossas análises também nos levam a pensar de forma diferente os laços entre trabalho, formação e organização, ou seja, a pensá-los não separadamente, mas,

ao contrário, em estreita ligação. Desse ponto de vista, estamos convencidos de que certos dispositivos são mais propícios que outros a estimular, paralelamente, mudanças nos planos do trabalho e da organização. Assim, os dispositivos baseados, por exemplo, em uma análise coletiva das práticas profissionais, ou mobilizando todos os atores da organização na concepção e implementação de um dispositivo de formação “em cascata”, contribuem para transformar os processos de ação individuais e coletivos e as regras vigentes na organização, simultaneamente (as empresas têxteis e de eletrodomésticos evocadas na segunda parte do livro ilustram essas dinâmicas). Essas transformações conjuntas contornam o problema tradicionalmente observado da transferência das “aquisições” oriundas da formação para a situação de trabalho (especialmente quando esta não evolui em ligação com as aquisições desenvolvidas pelos indivíduos) ou o fosso entre as novas posturas desenvolvidas pelos “formados” e as regras aplicadas na organização (que permanecem, por sua vez, inalteradas). Consequentemente, em determinadas condições, a formação pode ter efeitos simultâneos sobre o trabalho e a organização.

Em um outro plano e de forma conexas, somos levados a conceber de forma diferente a questão habitualmente mencionada da “transferência” de competências. Ao que parece, sua transferência não é da ordem de uma “transferência-aplicação” idêntica de uma situação a outra, mas mais de uma “transferência-transformação”. Em outras palavras, o processo de transferência é semelhante a um processo de desenvolvimento de competências em que, aliás, tudo parece “evoluir ao mesmo tempo”: o ator e a situação. Esses resultados tendem, portanto, a invalidar as tentativas de dissociação dos espaços de desenvolvimento das competências dos espaços de sua aplicação, e a reforçar os dispositivos que articulam estreitamente o trabalho e a formação e pensam, no mesmo espaço-tempo, desenvolvimento e mobilização das competências. Assim, eles tendem a tornar obsoleta uma concepção dissociada da formação e do trabalho.

Por último, consideramos inútil pretender construir os chamados referenciais ditos de competências, por três razões principais:

- Por um lado, os contextos profissionais e as atividades evoluem rapidamente e, por isso, tornam ineficaz a definição de referenciais estáveis (em contextos em movimento).
- Por outro lado, as competências fazem parte dos processos de ação executados em situação. Elas estão, portanto, fortemente ligadas às situações vividas. Ou seja, sua expressão e formalização em referenciais têm, muitas vezes, pouco a ver com a forma como um indivíduo, na situação particular em que se encontra, “luta”, individual e subjetivamente, com ela (dimensões afetivas e identitárias indissociáveis dos processos de ação). A referencialização parece

ter dificuldade em considerar essa dimensão singular constitutiva do binômio ator-situação.

- Por fim, não será esse o momento em que a questão centra-se mais na “profissionalização contínua” dos indivíduos, das atividades e, inclusive, das organizações? A observação das práticas leva, de fato, a crer que os “estados de profissionalidade” obtidos em um momento “t” sejam apenas provisórios e regularmente reconstruídos. A temática da profissionalização deveria ser, então, pensada no contexto de uma dinâmica social mais ampla, em que as situações, atores, objetos e meios de aprendizagem estariam em movimento. De uma gestão (vã) das competências (como conteúdos estabilizados), seria provavelmente adequado avançar para uma gestão dos processos de desenvolvimento profissional (entendidos como formas de aprendizagem identificadas passíveis de desenvolver processos de ação úteis nos espaços em causa). Desse ponto de vista, voltando à questão da transferência acima referida, as competências não se transferem, porém os processos de desenvolvimento dos processos de ação (processo de ação que qualificamos socialmente como competências) são, provavelmente, mais facilmente transferíveis.

RELATIVAMENTE AOS INDIVÍDUOS: PENSAR AS PROBLEMÁTICAS DAS SITUAÇÕES EM QUE ELES SÃO COLOCADOS

Os resultados de nossa pesquisa são, provavelmente, úteis para os próprios indivíduos. Eles permitem chamar a atenção para as abordagens de aprendizagem que os indivíduos aplicam em função das situações em que se encontram, entender as problemáticas e os limites dos dispositivos que lhes são propostos:

- Por um lado, sublinhar o fato de que um certo número de dispositivos propostos terão por intenção explícita produzir resultados que, na verdade, são meros pretextos para o desenvolvimento de efeitos que são, por sua vez, implicitamente procurados. Por exemplo, como certos dispositivos de análise de práticas (como o introduzido na empresa têxtil), a formalização das práticas visa a garantir a adesão dos empregados ao projeto de mudança da direção e maior “flexibilização” dos próprios empregados a serviço de uma maior flexibilidade do trabalho. Então, o que a direção da empresa visa são, em primeiro lugar, os efeitos produzidos pelos resultados, e não apenas os resultados (esses resultados referem-se ao desenvolvimento de novos instrumentos de formação a partir da formalização de “boas práticas”).
- Por outro lado, pensar os riscos que eles mesmos correm ao se engajar nessas situações. Com efeito, alguns dos dispositivos estudados parecem apresentar riscos para os atores implicados. Primeiro, podem apresentar um risco de diferenciação social ou de clivagem social entre os atores da empresa (consti-

tuição de uma barreira entre os “deixados por conta” que não participam dos dispositivos propostos e os que deles participam). Em seguida, esses dispositivos são, muitas vezes, acompanhados por uma comunicação mais direta com as direções das empresas, o que tem por efeito enfraquecer as organizações coletivas representativas dos empregados (não será também esse um dos efeitos procurados por esses dispositivos?). Além disso, especialmente quando o dispositivo proposto é semelhante ao da empresa têxtil, existe o risco de um “taylorismo intelectual autodirigido”, que tornaria os atores extremamente dependentes e “prisioneiros” das novas práticas que desenvolveram. Efetivamente, porque eles mesmos constroem novas formas de pensamento sobre o trabalho e novos gestos profissionais (enquadrados pela administração e conformes a seus critérios), também tendem a transpô-los sem oposição ou distanciamento crítico em situação de trabalho. Por último, esse tipo de dispositivo apresenta o perigo de uma “proceduralização” ou “retaylorização pelos procedimentos”: as novas práticas decididas coletivamente tornam-se, então, novas prescrições generalizáveis (o retorno dos “referenciais de boas práticas”). A formalização de elaborações coletivas pode, de fato, resultar no confinamento e na restrição da autonomia e da inovação, desenvolvendo, mais tarde, procedimentos que se tornam, por sua vez, prescritivos (notemos aqui o paradoxo dos “referenciais de boas práticas”, que tendem a “confinar” as práticas em procedimentos, ao mesmo tempo que se pede aos empregados que deem prova de autonomia e iniciativa no trabalho).

- Finalmente, a grade de análise das vias de profissionalização permite que os atores organizem suas próprias trajetórias de desenvolvimento profissional e diagnostiquem suas aprendizagens à medida que encontram as situações, por exemplo, para terem suas conquistas reconhecidas.

ALGUMAS QUESTÕES PENDENTES ENDEREÇADAS AOS ATORES SOCIAIS

Esses resultados levantam três questões que parecem ser, hoje, parcialmente colocadas e debatidas pelos atores sociais.

Por um lado, a questão dos verdadeiros desafios perseguidos pelos dispositivos e, sobretudo, a forma de identificá-los para além dos objetivos estabelecidos (trata-se da diferença que fazemos entre as intenções implícitas e as intenções explícitas). A esse respeito, para entender o que realmente está envolvido em uma abordagem de profissionalização, é preciso, provavelmente, se perguntar quem está falando de profissionalização, quem está na base da iniciativa dos dispositivos e quem é o coordenador da obra?

- Quando se trata de uma organização, a questão dominante é, muitas vezes, uma maior eficácia do trabalho, uma “incitação ao movimento” dos indiví-

duos e da organização (profissionalização conjunta dos indivíduos e da organização). A oferta de profissionalização está, então, irredutivelmente ligada ao recurso às competências e responde a desafios dominantes de mobilização dos recursos humanos.

- Quando se trata das “autoridades públicas”, a questão dominante é, então, o desenvolvimento da autonomia dos indivíduos em um contexto de descentralização (profissionalização dos indivíduos).
- Quando se trata de um grupo social, a questão dominante reside na organização da atividade (profissionalização da atividade) e no seu reconhecimento com a proposta de dispositivos como a análise de práticas.

Por outro lado, há a questão do lugar atribuído ao desenvolvimento cultural e pessoal nos dispositivos de profissionalização propostos, que têm a particularidade de serem enquadrados em relação às situações de trabalho que suscitam sua utilização.

Assim, quando a intenção de profissionalização vem de organizações inseridas em contextos muito competitivos (que não afirmam um projeto social), muitas vezes a questão resume-se ao único desenvolvimento profissional a serviço de uma maior eficácia do trabalho (sem objetivo de desenvolvimento pessoal).

Quando a intenção de profissionalização vem da iniciativa pública ou de organizações inseridas em mercados menos competitivos que afirmam um projeto social, às vezes, propõe-se associar desenvolvimento profissional e desenvolvimento pessoal.

Por fim, e de forma conexa, há a questão do lugar dado ao indivíduo no comando, na gestão e na orientação de seu percurso de profissionalização. Essa questão é importante e refere-se, além disso, às questões e debates sociais em torno das evoluções do trabalho e da formação. Ela afeta as instâncias de regulação dos dispositivos e percursos. Então, para usar uma palavra na moda, que tipo de “governança” aplicar? Exercida por quem? Função compartilhada ou não?

ALGUMAS PERSPECTIVAS DE PESQUISA ABERTAS POR ESSES TRABALHOS

Para concluir, gostaríamos de sugerir algumas pistas de pesquisa que valem a pena investigar na continuidade das análises apresentadas na presente obra.

NO PLANO METODOLÓGICO: CONSTRUIR FERRAMENTAS DE ANÁLISE DE PROCESSOS E ARTICULAR ESPECÍFICO E GENÉRICO

Nosso itinerário de pesquisa nos levou a proceder a uma reflexão de ordem metodológica sobre as ferramentas que podem ser usadas para apreender realida-

des em movimento, processos. Essa elucubração inacabada deve ser perseguida em duas direções.

Por um lado, desenvolvendo um esforço metodológico que consiste em elaborar ferramentas de coleta de informações, mas também ferramentas teóricas que possam explicar processos, dinâmicas, ou seja, modificações, no exato momento em que ocorrem e de acordo com suas características específicas. Isso implica, muito provavelmente, a construção de ferramentas que levem em conta a historicidade dos fenômenos (várias delas já existem, tais como a linha de ação de Theureau, as histórias de vida). Isso certamente supõe, também, a construção de ferramentas originais que permitam explicar as dinâmicas de evolução que se desenvolvem em vários níveis ao mesmo tempo (níveis do indivíduo, do grupo e da organização, por exemplo). Essas ferramentas não podem ser vistas de uma perspectiva única (focalizar apenas no indivíduo ou na organização, independentemente um do outro). Ora, essas ferramentas praticamente não existem atualmente, por várias razões: muito certamente, primeiro, devido à forte tendência de privilegiar repetidamente abordagens monodisciplinares que, de certa forma, impõem os instrumentos que convém utilizar, sob pena de não ver seus resultados de pesquisa reconhecidos; há também uma forte tendência à segmentação dos objetos de pesquisa em ciências sociais e humanas, ligada a uma longa tradição de constituição dos objetos de pesquisa.

Nossa intenção é prosseguir esse esforço. Com efeito, é provável que ele necessite, de um modo mais geral, no plano da organização da pesquisa, de algumas condições prévias:

- Primeiro, no caso das equipes de pesquisa, lançar as bases de colaborações sobre objetos comuns que levem a superações metodológicas e teóricas (aceitar explorar o “terreno” teórico de seu vizinho), por exemplo. Isso apoia as abordagens de tipo interdisciplinar (sobre as quais nos podemos interrogar, todavia, se, por vezes, não são mais da ordem do encantamento ou do pretexto, que da realidade).
- Em seguida, no que se refere aos espaços sociais de reconhecimento das pesquisas (igualmente instâncias de gestão das carreiras), convém, provavelmente, alterar os critérios de avaliação e admissibilidade metodológica das pesquisas, de modo a torná-los compatíveis com essa proposta.

Por outro lado, tratar-se-ia de fazer pesquisas que permitissem articular mais estreitamente a caracterização do singular com a das regularidades sobre as realidades analisadas. Parece-nos que essa articulação genérica e específica constitui hoje uma verdadeira questão científica. Se quisermos que os produtos de nossas pesquisas sejam reinvestidos pelos profissionais para pensar as situa-

ções que concebem ou aplicam, parece essencial produzir resultados capazes de relatar singularidades e pensá-las globalmente de forma holística, situando-as em categorias mais amplas. No entanto, esse exercício não parece ser dos mais simples: trata-se, de fato, de evitar as armadilhas recorrentes das tipologias que muitas vezes se apresentam como construções ideais-típicas tendo mais valor como “boa forma teórica” e pouco utilizáveis pelos profissionais, senão como ferramentas heurísticas (o que, certamente, já não é tão ruim).

NO PLANO TEÓRICO: PROSEGUIR A ANÁLISE DAS VIAS E OBJETOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO

Na continuidade das análises aqui apresentadas, seria útil prosseguir um trabalho teórico em várias direções complementares.

Por um lado, trata-se de confrontar a análise das vias de profissionalização com situações ainda não investigadas, incluindo situações relacionadas com a vida cotidiana ou a vida ordinária (fora do trabalho e da formação). Essa nova orientação, que consiste em uma análise mais ampla da atividade (cujo trabalho é apenas uma das manifestações), permitiria, sem dúvida, aprofundar a “lógica da ação” que parece prevalecer no cotidiano, mas também construir os contornos de uma abordagem do desenvolvimento profissional que possa levar em conta os diferentes contextos em que podemos ser colocados.

Por outro lado, seria uma questão de dar mais atenção à dinâmica temporal das vias de desenvolvimento profissional aqui apresentadas. A intenção é conhecer com mais precisão a historicidade dos processos. Por exemplo, pensar, na perspectiva dos sujeitos, trajetórias e passagens de uma via a outra, à medida que a experiência de vida se desenrola (em referência às análises propostas pela carreiraologia, por exemplo). Essa “relação dinâmica temporal” dependerá, sem dúvida, da construção de ferramentas metodológicas que tenham mais em conta as rupturas e continuidades da ação e os percursos de vida (em ligação com o que foi dito acima). Em um nível mais “macro”, ela permitirá, sem dúvida, introduzir o jogo das regulações sociais (negociações entre os atores coletivos) como um elemento-chave, explicando, por exemplo, que os dispositivos de trabalho e de formação estão em equilíbrio instável. Essas regulações sociais explicam as lógicas de oferta de profissionalização em um dado momento.

Além disso, em termos de caracterização da ação dos sujeitos, seria necessário articular melhor, nas nossas grades de análise, várias dimensões que parecem indissociáveis: o projeto dos indivíduos, o conativo, os valores (conferidos à ação), o desejo (por que se engajar em tal ou tal situação?) e o investimento do corpo. Trata-se, aqui, de não reduzir o indivíduo a um ser puramente cognitivo, mas considerá-lo como um “homem plural” (em referência à obra de Lahire [2001]).

Ademais, seria útil compreender melhor as questões, modalidades e resultados vinculados às chamadas abordagens “de profissionalização das atividades”. Essas abordagens, que visam a formalizar as atividades de um grupo de atores com vistas ao seu reconhecimento no espaço profissional, foram, certamente, as menos estudadas. Partindo da constatação de um discurso e de inúmeras práticas sociais destinados à formalização de atividades (produção de referenciais relacionados com abordagens de qualidade, recurso à análise de práticas no intuito de formalizar atividades), seria interessante compreender melhor essas abordagens, associando-as mais estreitamente aos dispositivos e práticas de desenvolvimento profissional dos indivíduos.

Por último, e em outro nível, seria conveniente realizar um estudo mais aprofundado sobre os aspectos, modalidades e resultados ligados às abordagens ditas de “profissionalização das organizações”. Na verdade, parece haver um interesse crescente em formalizar os saberes coletivos nas organizações, especialmente quando essas se situam em um setor competitivo muito ativo, quer se trate de *knowledge management* (gestão de conhecimentos) ou de organização aprendente.

O aprofundamento dessas duas últimas questões permitiria, por um lado, uma maior articulação entre as problemáticas sociais relativas à formação (desenvolvimento profissional das pessoas) e as relativas aos meios do trabalho (desenvolvimento das atividades e das organizações) e, por outro, a articulação das questões científicas, que, muitas vezes, permanecem desarticuladas, devido a divisões disciplinares e às tendências habituais de redução dos objetos analisados. Há, provavelmente, aqui, uma necessidade de *conceber um paradigma de pesquisa capaz de pensar ao mesmo tempo teoria do sujeito, teoria da ação e teoria da organização*. Esse projeto ainda está por construir, e pretendemos contribuir com ele nos próximos anos.

REFERÊNCIAS



- Aballéa, F. (1991). Sur la notion de professionnalité. *DNPT*, 2, 1-4.
- Anderson, J.R. (1981). *Cognitive skills and their acquisition*. Hillsdale: Erlbaum.
- Argyris, C., Putnam, R. & MAC Lain Smith, D. (1987). *Action-science*. Jossey Bass.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1989). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy, the exercise of control*. New York: Freeman.
- Barbier, J.M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Education Permanente*, 128, 11-26.
- Barbier, J.M. (2000). Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions. In B. Maggi (éd.). *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (p. 89-104). Paris: PUF.
- Barbier, J.M. (2005). Voies nouvelles de la professionnalisation. In M. Sorel & R. Wittorski (éd.). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris: L'Harmattan.
- Barbier, J.M. (2006). *Cultures d'action et modes partagés d'organisation des constructions de sens*. CNAM: Noir sur Blanc.
- Barbier, J.M. & Galatanu, O. (2004). *Les savoirs d'action: une mise en mot des compétences?* Paris: L'Harmattan.
- Bateson, G. (1984). *La nature de la pensée*. Paris: Seuil.
- Berton, F., Boru, J.J. & Barbier, J.M. (1996). *Situations de travail et formation*. Paris: L'Harmattan.
- Blin, J.F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Editions Droz.
- Bourdoncle, R. (1991a). La professionnalisation des enseignants – la fascination des professions. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-92.

- Bourdoncle, R. (1991b). La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-92.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 83-114.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots: professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, 35, 117-132.
- Bourdoncle, R. & Mathey-Pierre, C. (1995). Autour du mot professionnalité. *Recherche et Formation*, 19, 137-148.
- Boutinet, J.P. (2002). Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement. *Education Permanente*, 153, 241-250.
- Brangier, E. & Tarquinio, C. (1998). La compétence: modèles et usages. *Connexions*, 70, 13-30.
- Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit: de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Genève: Eshel.
- Carr-Saunders, A.M. (1928). *Professions: their organization and place in society*. Oxford: Clarendon Press.
- Carré, P., Moisan, A. & Poisson, D. (1997). *L'autoformation*. Paris: PUF.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris: Economica.
- Charue, F. (1992). L'organisation fait-elle apprendre? *Education Permanente*, 112, 79-86.
- Cicourel, A. (1994). La connaissance distribuée dans le diagnostic médical. *Sociologie du Travail*, 4, 427-449.
- Clot, Y. (1999a). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Clot, Y. (1999b). Styles et développement de la compétence. In Club CRIN (éd.). *Entreprises et compétences: le sens des évolutions* (p. 203-212). Paris: Les cahiers du club CRIN.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2001). Entretiens en auto confrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Éducation Permanente*, 146, 17-25.
- Corcuff, P. (1995). *Les nouvelles sociologies*. Paris: Nathan.
- Coriat, B. (1990). *L'atelier et le robot*. Paris: Bourgeois.
- Coulon, A. (1990). *L'ethnométhodologie*. Paris: PUF, QSJ.
- Cros, F. (2006). Les conditions d'une professionnalisation par la recherche en formation initiale. *Esprit Critique*, 8, 1.
- Curie, J. (1995). La compétence en tant qu'imputation causale. *Performances Humaines et Techniques*, 75/76, 56-57.
- Dadoy, M. (1989a). *A la recherche de la notion de professionnalité*. Cahiers du plan construction métiers du BTP.
- Dadoy, M. (1989b). Le retour au métier. *Revue des Affaires Sociales*, 4, 69-102.
- Dadoy, M. (1990). Analyse du travail et classifications professionnelles. In M. Dadoy et al. (éd.). *Les analyses du travail: enjeux et formes* (p. 47-61). Paris: CEREQ, collection des études.

REFERÊNCIAS

- Dadoy, M. (1999). Activité, capacité, compétence. In A. Akoun & P. Ansart (éd.). *Dictionnaire de sociologie*. Paris: Le Seuil.
- Degot, V. (1990). Le professionnel, nouvel acteur dans l'entreprise. *Revue Française de Gestion*, 78, 77-87.
- Delory-Momberger, C. (2004). *Les histoires de vie: de l'invention de soi au projet de formation*. Paris: Anthropos, Education.
- Dewey, J. (1967). *Experience and education*. New York: Mac Millan.
- Dodier, N. (1997). Réseaux sociotechniques et conscience du collectif. *Sociologie du Travail*, 131-148.
- Doise, W. & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: Inter-Editions.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Colin.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 33, 505-529.
- Dubar, C. (2004). Identités professionnelles: le temps du bricolage. In Editions Sciences Humaines (éd.). *Identité(s): l'individu, le groupe, la société* (p. 141-148). Paris: Sciences Humaines.
- Dubar, C. & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris: Colin.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.
- Dubet, F. (2000). Rôle et expérience. In Centre de Recherche sur la Formation (éd.). *L'analyse de la singularité de l'action* (p. 71-83). Paris: PUF.
- Dugué, E. (1994). La gestion des compétences : les savoirs dévalués, le pouvoir occulté. *Sociologie du Travail*, 3/94, 273-292.
- Dugué, E. (1999). La logique compétence: le retour du passé. *Education Permanente*, 140, 7-18.
- Dugué, E. & Maillebouis, M. (1994a). De la qualification à la compétence: sens et dangers d'un glissement sémantique. *Education Permanente*, 118, 43-50.
- Dugué, E. & Maillebouis, M. (1994b). *Autour de la compétence: les notions, les pratiques, les enjeux*. CNAM: Centre de Documentation sur la Formation et le Travail.
- Durand, J.P. (2000). Les enjeux de la logique compétence. *Annales des Mines*, 62, 16-24.
- Durkheim, E. (1909). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris: PUF.
- Ehrenberg, A. (1991). *le culte de la performance*. Paris: Hachette.
- Elias, N. (1987). *La société des individus*. Paris: Fayard.
- Falzon, P. (1993, 11-13 Oct.). *Les activités méta fonctionnelles et leur assistance*. Communication invitée au deuxième Congrès Latino-Américain et au sixième Séminaire Brésilien d'ergonomie Florianopolis. Brésil: Noir sur blanc.
- Flexner, A. (1915). Is social work a profession? *School and Society*, 1, 26.
- Fragnière, G. (1988). Qu'est-ce qu'une profession? *Jeunes et Technologies*, 22, 11-16.

- Galvani, P. (1995). Trois approches. *Educations*, 2, 37-39.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Prentice Hall.
- Gibson, J.J. (1977). The theory of affordances. In R.E. Shaw & J. Bransford (éd.), *Perceiving, acting and knowing*. New York: Hillsdale.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Goffman, E. (1974). *Les cadres de l'expérience*. Paris: Minuit.
- Grize, J.B. (1996). Savoirs théoriques et savoirs d'action: point de vue logico discursif. In J.M. Barbier (éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 119-129). Paris: PUF.
- Hillau, B. (1994). De l'intelligence opératoire à l'historicité du sujet. In F. Minet, M. Parlier & S. De Witte (éd.), *La compétence: mythe, construction ou réalité?* (p. 45-69). Paris: L'Harmattan.
- Hogg, M.A. & Abrams, D. (1988). *Social identifications. A social psychology of intergroup relations and group processes*. London: Routledge.
- Hugues, E.C. (1996). *Le regard sociologique*. Paris: EHESS.
- Hutchins, E. (1988). The technology of team navigation. In J. Galagner et al. (éd.), *Intellectual teamwork: the social and technological foundations of cooperative work* (p. 199-221). New Jersey: Erlbaun.
- Joas, H. (1999). *La créativité de l'agir*. Paris: les Editions du CERF.
- Kaddouri, M. (2001). Vers une typologie des dynamiques identitaires. In Centre de Recherche sur la Formation (éd.), *Action et identité* (p. 163-175). Paris: INRP.
- Kaddouri, M. (2002). Le projet de soi entre assignation et authenticité. *Recherche et Formation*, 41, 31-47.
- Kaddouri, M. (2005). Professionnalisation et dynamiques identitaires. In M. Sorel & R. Wittorski (2005). *La professionnalisation en actes et en questions* (p. 107-115). Paris: L'Harmattan.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kramarz, F. (1991). Déclarer sa profession. *Revue Française de Sociologie*, 32/1, 3-27.
- Ladrière, P., Pharo, P. & Quere, L. (1993). *La théorie de l'action, le sujet pratique en débat*. Paris: CNRS.
- Lahire, B. (2001). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris: Hachette.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants: sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris: PUF.
- Latour, B. (1994). Une sociologie sans objet? remarques sur l'interobjectivité. *Sociologie du Travail*, 4, 587-607.
- Latreille, G. (1980). *La naissance des métiers en France – 1950-1975, étude psychosociale*. Lyon: PUL.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: mind mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1993). *Situated learning*. New York: Cambridge University Press.

REFERÊNCIAS

- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Editions d'Organisation.
- Leplat, J. (1995). A propos des compétences incorporées. *Education Permanente*, 123, 101-114.
- Leplat, J. (2000). L'environnement de l'action en situation de travail. In Centre de Recherche sur la Formation (éd.). *L'analyse de la singularité de l'action* (p. 107-132). Paris: PUF.
- Leplat, J. (2001a). Compétence et ergonomie. In J. Leplat & M. Montmollin (éd.). *Les compétences en ergonomie* (p. 41-53). Paris: Octares.
- Leplat, J. (2001b). Les compétences collectives. In J. Leplat & M. Montmollin (éd.). *Les compétences en ergonomie* (p. 161-170). Paris: Octares.
- Leplat, J. & Montmollin, M. (2001). *Les compétences en ergonomie*. Paris: Octares.
- Leplat, E. (2005). *Des savoirs professionnels dans le champ du travail social: définition, construction, validation*. Paris: CNAM, Thèse de Doctorat.
- Lichtenberger, Y. (1999). La compétence comme prise de responsabilité. In Club CRIN (éd.). *Entreprises et compétences: le sens des évolutions* (p. 69-85). Paris: Les cahiers du club CRIN.
- Linhart, D. (1996). L'incertaine modernisation des entreprises françaises. *Actualité de la Formation Permanente*, 142, 27-30.
- Linhart, D. (1999). Des entreprises modernisées, des salariés désarmés. *Education Permanente*, 141, 55-67.
- Lipiansky, E.M. (2002). Le soi entre cognitivisme et phénoménologie. *Recherche et Formation*, 41, 11-30.
- Macla, P. (2002). L'accompagnement: une nébuleuse. *Education Permanente*, 153, 43-56.
- March, J.G. (1965). *Handbook of organizations*. Chicago: Rand MacNally.
- Merton, R.K. (1957). *The student physician. Introductory studies in the sociology of medical education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience*. Paris: Chronique sociale.
- Michel, S. & Ledru, M. (1991). *Capital compétence dans l'entreprise: une approche cognitive*. Paris: ESF.
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Paris: Éditions d'organisation.
- Moisan, A. (2007). *L'apprentissage des jeunes inspecteurs du travail dans les nouveaux contextes organisationnels et professionnels*. Rapport de Recherche, Paris: CNAM.
- Montmollin, M. (1984). *L'intelligence de la tâche*. Peter lang.
- Montmollin, M. (1994). La compétence dans le contexte du travail. In F. Minet, M. Parlier & S. De Witte (éd.). *La compétence: mythe, construction ou réalité?* (p. 39-44). Paris: L'Harmattan.
- Mucchielli, A. (1986). *L'identité*. Paris: PUF, QSJ.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1997). *La connaissance créatrice: la dynamique de l'entreprise apprenante*. Paris: De Boeck.

- Paquay, L. (2004). Les pratiques professionnelles des enseignants: actions situées, acteurs impliqués. In J.F. Marcel (éd.). *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (p. 267-280). Paris: L'Harmattan.
- Paradeise, C. (1988). Les professions comme marchés du travail fermé. *Sociologie et Sociétés*, 20/2, 9-21.
- Paradeise, C. (2003). Comprendre les professions: l'apport de la sociologie. *Sciences Humaines*, 139, 26-29.
- Parlier, M. (1994). La compétence au service d'objectifs de gestion. In F. Minet, M. Parlier & S. De Witte (éd.). *La compétence: mythe, construction ou réalité?* (p. 91-107). Paris: L'Harmattan.
- Pastré, P. (1999a). Éditorial. *Éducation Permanente*, 139, 7-11.
- Pastré, P. (1999b). Le rôle de l'analyse de l'activité dans le développement des compétences. In Club CRIN (éd.). *Entreprises et compétences: le sens des évolutions* (p. 141-164). Paris: Les cahiers du club CRIN.
- Pastré, P. (1999c). L'ingénierie didactique professionnelle. In P. Carré & P. Caspar (éd.). *Traité des sciences et techniques de la formation* (p. 403-417). Paris: Dunod.
- Pastré, P. (1999d). La conceptualisation dans l'action: bilan et nouvelles perspectives. *Éducation Permanente*, 139, 13-35.
- Pastré, P. (2001a). Travail et compétences: un point de vue de didacticien. In J. Leplat & M. Montmollin (éd.). *Les compétences en ergonomie* (p. 147-160). Paris: Octares.
- Pastré, P. (2001b). *Les compétences professionnelles et leur développement*. CNAM: Document interne à la Chaire de Communication Didactique.
- Peiser, J. (1991). *La notion de profession: une revue de l'état de la question*. Noir sur Blanc: Université de Laval.
- Quéré, L. (2000). Singularité et intelligibilité de l'action. In Centre de Recherche sur la Formation (éd.). *L'analyse de la singularité de l'action* (p. 147-169). Paris: PUF.
- Ricoeur, P. (1977). *La sémantique de l'action*. Paris: CNRS.
- Sainsaulieu, R. (1977). *L'identité au travail, les effets culturels de l'organisation*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Salanskis, J.M. (2000). *Modèles et pensées de l'action*. Paris: L'Harmattan.
- Samurçay, R. & Pastré, P. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. *Education Permanente*, 123, 13-31.
- Savoyant, A. (1974). Éléments pour un cadre d'analyse des situations de résolution de problème par des équipes de travail. *L'Année Psychologique*, 74, 219-238.
- Savoyant, A. (1995). Guidage de l'activité et développement des compétences dans une entreprise d'insertion. *Éducation Permanente*, 123, 91-99.
- Schlanger, J. (1978). *Une théorie du savoir*. Paris: Vrin.
- Schôn, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. Jossey Bass.
- Schôn, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey Bass.
- Schôn, D.A. (1996). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et

REFERÊNCIAS

- de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In J.M. Barbier (éd.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 201-222). Paris: PUF.
- Schulze, T. (1999). Erziehungswissenschaftliche biographieforschung. In K. Heinz-Hermann *et al.* (éd.). *Handbuch Erziehungswissenschaftliche biographieforschung*. Budrich.
- Schutz, A. (1932). *Der sinnhafte aufbau des sozialen welt*. Vienne: Springer.
- Schwartz, Y. (1997). Les ingrédients de la compétence: un exercice nécessaire pour une question insoluble. *Éducation Permanente*, 133, 9-34.
- Schwartz, Y. (1999). La compétence, une question pour le philosophe. In Club CRIN (éd.). *Entreprises et compétences: le sens des évolutions* (p. 213-218). Paris: Les cahiers du club CRIN.
- Schwartz, Y. (2000). Discipline épistémique, discipline ergologique. In B. Maggi (éd.). *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (p. 33-68). Paris: PUF.
- Schwartz, Y. (2003). Introduction liminaire: l'expérience est-elle formatrice? In RESP (éd.). *L'expérience est-elle formatrice?* (p. 9-15). Séminaire des Responsables de Formation.
- Sorel, M. & Wittorski, R. (2005). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris: L'Harmattan.
- Stroobants, M. (1993). *Savoir-faire et compétences au travail*. Editions de l'Université de Bruxelles.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien*. Louvain: De Boeck.
- Tarondeau, J.C. (1998). *Le management des savoirs*. Paris: PUF.
- Theureau, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In Centre de Recherche sur la Formation (éd.). *L'analyse de la singularité de l'action* (p. 171-211). Paris: PUF.
- Theureau, J. & Filippi, G. (1994). Cours d'action et conception d'un système social d'aide à la coordination. *Sociologie du Travail*, 4, 547-562.
- Trépos, J.Y. (1996). *La sociologie de l'expertise*. Paris: PUF, QJSJ.
- Trousson, A. (1992). *De l'artisan à l'expert: la formation des enseignants en question*. Paris: Hachette.
- Van Der Maren, J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.M. Barbier (éd.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-292). Paris: PUF.
- Vergnaud, G. (1999). La forme opératoire de la connaissance: un beau sujet de recherche fondamentale et appliquée. In Club CRIN (éd.). *Entreprises et compétences: le sens des évolutions* (p. 193). Paris: Les cahiers du club CRIN.
- Vygotsky, L.S. (1994). La conscience comme problème de la psychologie du comportement. *Société Française*, 50, 46-47.
- Weick, (1965). Laboratory experimentation with organizations. In J.G. March (éd.). *Handbook of organizations*. Chicago: Rand Mac Nally.

- Wittorski, R. (1994a). Le partenariat éducation-travail: l'expérience des actions nouvelles qualifications. *Mesure et Evaluation en Éducation*, 3/16, 81-91.
- Wittorski, R. (1994b). L'expérience des actions Nouvelles Qualifications en France et l'émergence d'opérateurs collectifs. In C. Landry & F. Serre (éd.). *Écoles et entreprises: vers quel partenariat?* (p. 199-211). Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Wittorski, R. (1996a). Réflexion sur les pratiques et production de compétences collectives. *Cahiers de la Recherche en Education*, 3/2, 213-239.
- Wittorski, R. (1996b). Évolution des compétences professionnelles des tuteurs par l'exercice du tutorat. *Recherche et Formation*, 22, 35-47.
- Wittorski, R. (coordonnateur, en collaboration avec M. Bruston et N. Petit) (1996c). *Pratiques de gestion prévisionnelle des emplois et compétences: processus d'évolution des compétences et mobilité professionnelle*. Paris: CNAM, Rapport de recherche.
- Wittorski, R. (1997a). *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Paris: L'Harmattan.
- Wittorski, R. (1997b). Les effets d'une réflexion sur le travail. *Educations*, 13, 17-28.
- Wittorski, R. (1998a). Production d'innovations, développement des compétences et évolution des professionnalités enseignantes. In F. Cros (éd.). *Dynamiques du changement en éducation et formation* (p. 119-149). Paris: INRP.
- Wittorski, R. (1998b). Évolution du processus de travail et des compétences des formateurs à l'occasion de la conduite d'un dispositif de formation innovant. In R. Bourdoncle & L. Demailly (éd.). *Les professions de l'éducation et de la formation* (p. 277-285). Lille: Septentrion.
- Wittorski, R. (1998c). De la fabrication des compétences. *Education Permanente*, 135, 57-69.
- Wittorski, R. (1999). Formation intégrée au travail et développement des compétences des apprenants. *Les Cahiers du Conseil*, 7, 28-37.
- Wittorski, R. (2000a). La production de compétences collectives par et dans l'analyse des pratiques professionnelles. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 6/3-4, 75-102.
- Wittorski, R. (2000b). L'autoformation, un processus de transformation des compétences dans, sur et pour l'action. In R. Foucher (éd.). *L'autoformation reliée au travail. Apports européens et nord-américains pour l'an 2000* (p. 265-281). Montréal: PUQ.
- Wittorski, R. (2000c). Innovation et transformation des compétences. In E. Fichez & J. Deceuninck (éd.). *Industries éducatives: situation, approches, perspectives* (p. 325-339). Lille: UL3.
- Wittorski, R. (2001a). Le développement des compétences individuelles, partagées et collectives. *Soins Cadres*, 41.
- Wittorski, R. (2001b). Professionnalisation et analyse de pratiques. *Forum*, 97, 2-4.
- Wittorski, R. (2001c). La professionnalisation en questions. In Centre de Recherche sur la Formation (éd.). *Questions de recherches en éducation: action et identité* (p. 33-48). Paris: L'Harmattan, INRP.

REFERÊNCIAS

- Wittorski, R. (2004a). Les rapports théorie-pratique dans la conduite des dispositifs d'analyse de pratiques. *Éducation Permanente*, 160, 61-70.
- Wittorski, R. (2004b). Un dispositif de recherche sur les pratiques d'ingénierie de formation. In Groupe savoirs d'action du CNAM, J.M. Barbier & O. Galatanu (éd.). *Les savoirs d'action: une mise en mot des compétences?* (p. 191-203). Paris: L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2005a). La contribution de l'analyse des pratiques à la professionnalisation des enseignants. In R. Wittorski (éd.). *Formation, travail et professionnalisation* (p. 21-43). Paris: L'harmattan.
- Wittorski, R. (2005b, éd.). *Travail, formation et professionnalisation*. Paris: L'Harmattan.
- Woods, D.D. & Roth, E.M. (1988). Cognitive systems engineering. In Helander (éd.). *Handbook of human computer interaction*. Elsevier.
- Zarifian, P. (1988). L'émergence du modèle de la compétence. In F. Stankiewicz (éd.). *Les stratégies d'entreprises face aux ressources humaines: l'après taylorisme* (p. 77-82). Paris: Economica.
- Zarifian, P. (1992). Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante. *Éducation Permanente*, 112, 15-22.
- Zarifian, P. (1994). Compétences et organisation qualifiante en milieu industriel. In F. Minet, M. Parlier & S. De Witte (éd.). *La compétence: mythe, construction ou réalité?* (p. 111-133). Paris: L'Harmattan.
- Zarifian, P. (1997). La compétence, une approche sociologique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 26/3, 429-444.
- Zeitler, A. (2001). Une conception située de l'alternance: se construire dans plusieurs mondes. In Centre de Recherche sur la Formation (éd.). *Action et identité* (p. 95-108). Paris: INPR.
- Zouari, Y. (2005). Pour un questionnement épistémologique des savoirs d'action. In J.P. Astolfi (éd.). *Savoirs en action et acteurs de la formation* (p. 63-72). Rouen: PUR.

Título *Profissionalização e desenvolvimento profissional*
Autor Richard Wittorski
Tradução LinguaForce
Revisão técnica Lúcia Villas Bôas
Maria Rosa Lombardi
Revisão Adélia Maria Mariano da S. Ferreira
Camila Maria Camargo de Oliveira
Projeto gráfico, diagramação e capa Adriana Garcia
Editoração Marcus Vinícius Santos
Formato 16 x 23 cm
Tipologia Open Sans / Adobe Garamond Pro
Número de páginas 138 (versão digital)

Entre as questões importantes que atravessam os meios do trabalho e da formação, a profissionalização ocupa um lugar importante. Que dispositivo de formação não reivindica, atualmente, um objetivo profissionalizante? Motivada por orientações nacionais e europeias para a organização da formação inicial e contínua, e promovida pelos setores privados, a profissionalização conhece claramente um grande sucesso. Contudo, a pesquisa parece estar “na lanterna” desse movimento social. Na verdade, poucos trabalhos realmente se interessaram pelo assunto, embora este coloque, numa base renovada, a questão das relações entre formação e trabalho, entre teoria e prática, entre saber e ação... A intenção de profissionalização introduz, provavelmente, grandes mudanças na maneira de conceber o que é da ordem dos momentos e dinâmicas envolvidos no desenvolvimento das pessoas.

Esta obra centra-se, particularmente, no estudo da oferta de profissionalização (ou seja, dos dispositivos propostos aos indivíduos) e nos mecanismos do desenvolvimento profissional dos sujeitos nas situações de trabalho-formação.

RICHARD WITTORSKI é Doutor em Ciências da Educação, professor do Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) da Université de Rouen (França) e membro do Laboratório CIRNEF (Centre interdisciplinaire de Recherche Normand en Education et Formation).

 Fundação
Carlos Chagas

Cátedra UNESCO sobre
Profissionalização Docente



unesco
Cátedra