



Jornalistas e Saberes Profissionais¹

Joaquim FIDALGO²
Universidade do Minho, Portugal

RESUMO

Nesta comunicação defendo a necessidade de discutir em novos moldes a tradicional dicotomia (e oposição) entre teoria e prática, no que se refere aos saberes profissionais associados à actividade jornalística. Mais especificamente, argumento sobre a importância de revalorizarmos a componente prática da aprendizagem do jornalismo, não a tratando apenas como um conjunto de técnicas que reproduzem mecanicamente o que outros já se habituaram a fazer, mas como um “saber de acção” ou um “saber profissional” que comporta, necessariamente, dimensões reflexivas (teóricas, se se quiser) de grande importância. O aprofundamento de uma “epistemologia da prática”, defendida por alguns autores, pode ser um bom contributo para colocar em novos moldes a questão da formação dos jornalistas – e da sua própria identidade.

PALAVRAS-CHAVE: jornalismo; teoria; prática; “saber de acção”; saber profissional.

TEXTO DO TRABALHO

Apresentação

Ao longo do seu complicado processo de afirmação profissional, os jornalistas foram reivindicando a existência de um corpo próprio de saber especializado, quer no plano teórico, quer sobretudo no plano prático, adquirido e aprofundado num esquema de formação de contornos bastante específicos, em que o exercício efectivo da actividade (a “tarimba”) jogaria sempre um papel central. Não admira que assim seja, sabendo-se que a existência de um “corpo de conhecimento relativamente esotérico” (MACDONALD, 1999, p.134) é habitualmente considerada um critério essencial para o reconhecimento e a legitimação de uma profissão, sendo também encarada como a base científica e o pré-requisito de uma determinada prática profissional. Como sublinha MACDONALD (*ibid.* p.157), as profissões surgiram como formas específicas de organização precisamente quando o conhecimento emergiu como “uma entidade sociocultural de direito próprio, independente das instituições sociais estabelecidas”, a

¹ Trabalho apresentado no I Colóquio Brasil-Portugal de Ciências da Comunicação, evento componente do XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Professor de Jornalismo da Universidade do Minho (Braga-Portugal), email: jfidalgocs.uminho.pt.



que se associou a criação e desenvolvimento de um mercado livre que tornou possível a oferta (e venda) de serviços baseados no conhecimento.

Erigido o *saber* num dos traços distintivos do profissionalismo, compreende-se que todas as profissões, ou ocupações aspirando a tal estatuto, se tenham empenhado em definir e proclamar as suas bases epistemológicas, um fundamento científico, racional, formal, que lhes fornecesse tanto legitimidade como crédito de confiança e valor de mercado para a sua autonomização e implantação na sociedade. E esse foi um processo, naturalmente, mais fácil para umas ocupações do que para outras. A maior ou menor importância concedida, de um lado, à existência de um corpo de saberes teóricos, esotéricos, aprendidos em escola de nível superior e certificados através da outorga de um diploma, ou, de outro lado, à existência de um saber prático, concreto, situado, aprendido em contextos de trabalho e avalizado por uma relação económico-laboral, diferencia os percursos dos grupos profissionais.

Algumas profissões tenderam tradicionalmente a desvalorizar o aspecto do conhecimento formal, enfatizando, em sua vez, quer as qualidades ou inclinações dos candidatos ao ofício, quer um *saber-fazer* prático e um *saber-ser* relacional que constituiriam a verdadeira medida de uma efectiva competência profissional. Isto é especialmente válido para as profissões criativas, de pendor artístico, e para as chamadas profissões “*caring*” (enfermagem, sacerdócio, assistência social), onde as decisões a tomar estão muito dependentes da apreciação do contexto de trabalho específico e das pessoas concretas envolvidas. São profissões em que há uma componente forte de *indeterminação* – por contraposição às que acentuam a componente de *tecnicidade*, radicada num conhecimento científico que se aplica em modo de ‘receita pré-fabricada’ às situações particulares (RODRIGUES, 2002) –, o que contribui para reforçar o seu poder específico: quanto maior é o elemento de juízo próprio requerido no exercício profissional, menos esse exercício é susceptível de explicitação, de rotinização e de controlo. Daí que estas profissões tenham frequentemente dificuldade em explicitar o(s) saber(es) requerido(s) para a sua actividade, com isso contribuindo para a tornar menos acessível a potenciais candidatos – o que facilita a reivindicação de um mercado de trabalho fechado (PAREDEISE, 1987) e controlado pelo grupo – e também menos escrutinável a partir do exterior.

É claro que todas as práticas profissionais têm um maior ou menor grau de indeterminação, situada essencialmente nas operações de “inferência” – para utilizar a



tipologia proposta por ABBOTT (1988), que distingue três momentos próprios nessas práticas, a saber, o *diagnóstico*, a *inferência* e o *tratamento*. E se, como diz, o diagnóstico e o tratamento são “actos de mediação” – o diagnóstico “vai buscar informação ao saber profissional sistematizado”, enquanto o tratamento “traz instruções a partir dele” (ABBOTT, 1988, p.40) –, já a inferência é, “por contraste, um acto puramente profissional” (*ibidem*): com base nas informações do diagnóstico e no elenco de tratamentos possíveis, faz as *reflexões* e toma as *decisões* adequadas à situação particular em questão. É aqui que, verdadeiramente, parece radicar o saber profissional, num sentido que ultrapassa a habitual dicotomia entre teoria e prática e que, numa lógica de complementaridade entre ambas, se abre à singularidade do acto concreto e dos clientes concretos a quem serve.

Algum paralelo com esta distinção pode ser encontrado na subdivisão, defendida por HALLIDAY (1987), entre as profissões *científicas* (com uma base cognitiva mais *descritiva*, mais próxima dos *factos*) e as profissões *normativas* (com uma base cognitiva mais *prescritiva*, mais associada a *valores*). Para Halliday, exemplo superlativo das segundas seriam os clérigos (a profissão mais antiga), enquanto nas primeiras estariam os engenheiros e, de modo mais temperado, os médicos.

O percurso de profissionalização do jornalismo, nos inícios, fazia depender a sua reivindicação a um reconhecimento social e legal sobretudo da relevante função de serviço público que preenchia e do modo alegadamente desinteressado, altruísta, como o fazia, recorrendo no essencial a saberes e a técnicas ‘de senso comum’, ou seja, dando corpo à liberdade de expressão que é apanágio de todos os cidadãos mas que os jornalistas, em jeito de delegação de poderes, assumiam como trabalho quotidiano. Nesses primórdios, portanto, o enfoque estava claramente mais no pólo *normativo* do que no pólo *científico* – a subalternização deste passava, inclusivamente, pela recusa de qualquer formação específica em contextos institucionais, escolares, bastando-se com o talento pessoal, com a “vocação” e com a aprendizagem de algum *saber-fazer* reproduzido pela prática conjunta com os pares. As coisas foram-se tornando, contudo, mais complexas – quer através do desenvolvimento de um saber específico e progressivamente autonomizado, a partir da fase de industrialização da imprensa, quer através da necessidade crescente de uma legitimação pública que implicava uma maior adequação às exigências associadas ao profissionalismo – e os jornalistas foram fazendo, de algum modo, o caminho inverso ao que se suporia mais lógico, partindo de



jusante (o saber prático) para montante (o conhecimento teórico), tentando encontrar e aprofundar neste os alicerces, as balizas e os justificativos daquele.

Desde que o jornalismo se torna uma actividade profissional, voltada para a informação sobre a actualidade, exercida por trabalhadores remunerados, em permanência e exclusividade de função, reforça-se a questão de definir qual é (se o há), o *saber específico* que lhe subjaz. Um dos pressupostos fundamentais é o de que a capacidade de auto-organização de uma profissão depende em boa parte da sua “capacidade para traçar um limite preciso entre os profissionais reconhecidos e os outros, entre os ‘sagrados’ e os ‘profanos’, a fim de impedir – ou não – a intrusão destes nos assuntos daqueles” (MONJARDET, 1987, p.52).

Esta questão acaba por ter relevância não só no plano da acção, como no plano do discurso, com vista à legitimação da profissão. Como diz RUELLAN (1997, p.150), “se a construção das profissões passa por um esforço de elaboração de representação, a competência assume um lugar preponderante”. Trata-se, no fundo, de desenvolver uma “argumentação que tende a fazer de cada profissão a única depositária de competências técnicas e a única legítima para julgar as vias que permitem a sua aquisição” (*ibidem*), num processo que tem também incidência na construção da identidade profissional.

Para além da dicotomia teoria / prática

Quando se fala de *saber* – ou de *saber profissional* –, fala-se de muitas coisas ao mesmo tempo. Desde logo, tende-se a estabelecer uma dicotomia, frequentemente em forma de oposição, entre *teoria* e *prática*³, entre saberes formais, sistematizados, certificados (e, como tais, especialmente valorizados segundo a lógica dominante) e, de outro lado, saberes intuitivos, desordenados, informais, decorrentes da experiência pessoal (e, como tais, habitualmente pouco considerados, quando não mesmo desprezados). Esta distinção tradicional esteve sempre presente no processo de afirmação profissional do jornalismo, encarado sobretudo como uma actividade prática, que se desenvolvia e aprendia na prática, que se transmitia pela prática, que se definia pela prática – a ponto de subsistirem até hoje correntes importantes, no seio do próprio grupo profissional, que continuam a rejeitar qualquer tipo de formação teórica prévia ao exercício do ofício. Esta perspectiva foi revelando as suas insuficiências à medida que se tornou mais

³ Recordem-se, a este propósito, autores que rejeitam liminarmente a apresentação desta dicotomia em forma de oposição, como é o caso de LATOUR (1996: 133), para quem “a prática é um termo *sem contrário* que designa a totalidade da actividade humana” sendo que, por isso, não se deve opô-la a outra coisa – designadamente à teoria.



complexo o contexto social, económico e laboral em que se ia exercendo a actividade e, sobretudo, quando se percebeu que a prossecução de uma estratégia de profissionalização implicava uma elaboração mais exigente (para “dentro”) e mais formalizada (para “fora”) sobre a especificidade do(s) saber(es) requerido(s) para o acesso à profissão e para o seu exercício competente. Mais: para o seu exercício legítimo, e como tal reconhecido.

Assim, o trabalho de desenvolvimento e afirmação do jornalismo enquanto disciplina autónoma correspondeu, por um lado, à evolução natural de uma área específica de produção e difusão de conhecimento que nasceu quase como subproduto de outras áreas (designadamente a literatura) e demorou o seu tempo a estruturar um domínio próprio, e, por outro, à necessidade de dotar este ofício da ‘carta de alforria’ que permitisse aos seus profissionais passarem, como diz RUELLAN (1997), de um *estado* a um *estatuto*, com o que isso comportava de reconhecimento e de valorização, mas também de legitimação para a conquista de um espaço profissional. Ou seja, para o estabelecimento de um tendencial monopólio – em parte real e em parte simbólico – sobre um segmento fechado do mercado de trabalho⁴, relativamente ao qual se controla o acesso, se estabelecem as normas, se regula o exercício e se garante o valor social.

Recorde-se, entretanto, que o termo “saberes” designa realidades diversas. BARBIER (1996) sugere a distinção de três componentes habitualmente presentes, em graus diversos, quando falamos de saberes, e que retomam a articulação entre os domínios da teoria e os da prática: os *conhecimentos* (próximos de saberes “objectivados” que são apropriados mediante um processo de interiorização, pelos indivíduos, de realidades que lhes são exteriores, o que se faz predominantemente através de sistemas de socialização como a escola e o ensino), as *capacidades* (saberes de espectro mais largo que os anteriores, pois integram já elementos de tipo operativo, ligados à actividade concreta, e que se desenvolvem sobretudo através de sistemas de socialização como a formação, o treino, o exercício), e finalmente as *competências* (saberes tipicamente mais ligados à acção, quer do ponto de vista da “*performance*” realizada, quer do comportamento adoptado, e que se desenvolvem através de sistemas de socialização como os sistemas de trabalho, de formação integrada no trabalho, de investigação-acção, de tutorado).

⁴ O “fechamento de um mercado de trabalho” pode definir-se como “a sua monopolização por um colectivo de trabalhadores aos quais é socialmente reconhecida a posse de saberes e saber-fazer julgados indispensáveis à elaboração de um bem ou de um serviço” (PAREDEISE, 1987, p.41).



Entre “qualificação” e “competência”

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

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

Para além deste seu uso no sentido mais comum, o conceito de qualificação (que precede, em duas ou três décadas, o de competência) foi tradicionalmente olhado de modos diversos. De um lado, afirmou-se uma corrente “*substancialista*” ou “*essencialista*”, empenhada em estabelecer critérios objectivos para a definição de qualificação, privilegiando as qualidades “por referência à complexidade do trabalho e em relação com a evolução técnica” (TERSSAC, 1996, p.233) e, de outro lado, uma corrente “*relativista*” ou “*relacionista*”, segundo a qual não faz sentido procurar uma definição absoluta de qualificação, pois ela é sempre obrigatoriamente situada – “válida



para tal sector ou para tal empresa, em função do lugar de negociação” (OIRY & D’IRIBARNE, 2001, p.52) – e datada – “pode ser revista para dar conta da evolução das necessidades” das diferentes partes (*ibidem*) –, pelo que não esgota o seu significado “no acto de produzir, mas na avaliação social” das qualidades implicadas (TERSSAC, 1996, p.234). Ou seja, a qualificação é um *compromisso social* entre as diversas partes envolvidas, o resultado de ajustamentos e negociações (PAREDEISE, 1987; 2001), envolvendo o valor de uso e o valor de troca do trabalho, e, nesse sentido, seria mais pertinente estudar as suas formas e evoluções concretas do que a sua suposta essência. Mais uma vez, trata-se de correntes que não se excluem totalmente e que, nas práticas concretas (por exemplo, na contratação colectiva), acabam frequentemente por ser ambas invocadas, pois a segunda abre campo ao respeito pela especificidade de situações concretas – de uma empresa, de um colectivo, de certos trabalhadores –, mas a primeira ajuda a estabelecer também algumas linhas-mestras genéricas da definição de qualificação, e da sua tradução em salário, que não a deixem totalmente à mercê de avaliações subjectivas ou casuísticas. Não obstante, o debate sobre esta diversidade de acepções e abordagens foi progressivamente reclamando alguma clarificação, e nesse quadro começou a emergir o termo *competência*:

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

Podemos constatar, assim, que estes dois conceitos (qualificação, primeiro, e competência, mais tarde) foram sendo utilizados com significações diversas, ora claramente afastadas, ora concorrentes, ora quase sobrepostas, a ponto de haver quem sugira que “a oposição entre as duas noções não se joga entre elas, mas no interior de cada uma delas” (TERSSAC, 1996, p.233).

Em favor de uma lógica de competência

A emergência do conceito de *competência* no campo laboral, a partir da década de 1970, está ligada a mudanças no plano socio-económico que apontavam no sentido de uma maior desregulação do mercado, de uma maior flexibilidade das empresas e dos trabalhadores, de uma maior co-responsabilização dos funcionários nos objectivos e resultados das empresas, de uma crescente precariedade do emprego, e também a



alterações de índole sócio-cultural que chamavam a atenção para a valorização das qualidades pessoais e relacionais de cada um, para a importância do trabalho em equipa, para a responsabilidade individual em contextos de progressiva autonomia de funcionamento, para a mobilidade profissional. A referência às competências parece ser, assim, face a novas realidades, “uma resposta às insuficiências do sistema de qualificação” (DUGUÉ, 1999, p.11). Com as novas condições, os próprios modos de prescrição no trabalho evoluem, sendo cada vez mais feito apelo “à mobilização psíquica dos trabalhadores, e já não apenas aos seus conhecimentos”, enquanto, por outro lado, as exigências de flexibilidade levam as empresas a “desligarem a troca salarial de uma ancoragem rígida a postos de trabalho ou a saberes pré-estabelecidos” (*ibidem*). Como sintetiza este autor:

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

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

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



fazer” e um “*saber-ser*” –, categoria que nos remete para um plano diferente daquele onde costuma situar-se o binómio teoria/prática.

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

Competência refere-se, pois, a “tudo o que é implicado na acção organizada” (TERSSAC, 1996, p. 235), ideia que põe em relevo um aspecto essencial: o que importa aqui “é a acção e não a resposta a uma tarefa” (*ibidem*). Aqui estabelece-se constantemente uma relação com a experiência, com o trabalho concreto e com a aprendizagem que (também) se realiza nele e através dele, num processo que não significa mera justaposição de saberes, mas o seu relacionamento dialéctico:

A relação entre os saberes detidos e os saberes em acto não é uma relação descendente simples, como se o simples facto de dispor de conhecimentos de um domínio bastasse para resolver os problemas deste domínio; esta relação também não é uma relação ascendente simples, como se bastasse identificar bem o contexto para conseguir o resultado desejado. Pôr os “conhecimentos em acto” e transformar as “acções em conhecimentos” constituem os dois processos que regulam esta passagem do conhecimento à acção e da acção ao conhecimento (TERSSAC, 1996, p.238).

Estamos, assim, a falar de acção, mas de *acção reflexiva*, aquela que verdadeiramente alicerça os “*saberes de acção*” – um conceito essencial para a construção da competência profissional, tal como aqui a apresentamos –, estudados e caracterizados muito em especial por Donald SCHÖN (1983, 1996), para quem se impõe “uma nova epistemologia da prática”.

Os “saberes de acção” no cerne do saber profissional

O ponto de partida de SCHÖN é, precisamente, a procura do “saber escondido no agir profissional” (1996: 205), um saber frequentemente muito superior ao que as próprias



peessoas conseguem dizer sobre ele e que, por um lado, revela como as situações profissionais concretas mobilizam saberes diversos adquiridos em actividades prévias de formação mas, por outro lado, como o carácter habitualmente singular e único dessas situações obriga à mobilização de outros saberes. Estes últimos estão ligados tanto à adequada compreensão daquela acção particular – o que, além do mais, também nos remete para saberes “de senso comum” ou de “bom senso”⁵ –, como ao acumular de experiências noutras acções concretas, igualmente singulares e únicas, com que já se lidou antes. Como ele próprio diz, a acção *inteligente* não é obrigatoriamente definível em termos de acção *intelectual*, nem o “saber-como” [*knowing how*] é necessariamente traduzível em termos de “saber-que” [*knowing that*].

Na sua perspectiva, confrontam-se dois modelos distintos no que tem a ver com a articulação entre teoria e prática: o modelo da *racionalidade técnica* – que tem sido dominante, sobretudo nas profissões ‘cultas’ e que se associa a uma lógica de *resolução de problemas* [*problem solving*] mediante a aplicação de teorias e técnicas previamente definidas –, e o modelo da *prática reflexiva* – que, pelo contrário, se liga mais a uma lógica de *equação de problemas* [*problem setting*] anterior à sua tentativa de resolução, no pressuposto de que cada situação tem características particulares dificilmente compagináveis com a mera aplicação de soluções pré-formatadas. Trata-se, neste segundo modelo, de ser capaz de “converter uma situação problemática num problema” o que implica um certo trabalho, um trabalho que permita “atribuir sentido a uma situação incerta” (SCHÖN, 1983, p.40), um trabalho “*sobre a*” acção e “*na*” acção. O modelo da *racionalidade técnica* radica no que Schön denomina como “epistemologia positivista da prática” e decorre de três dicotomias: tende sempre a separar os *meios* dos *fins*, o *saber do fazer* e a *investigação da prática*. Em contrapartida, o modelo da *prática reflexiva*, inserido na procura de uma nova epistemologia da prática – a que está “implícita nos processos artísticos, intuitivos que alguns praticantes [profissionais] trazem para situações de incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores” (SCHÖN, 1983, p.49) – procura ultrapassar essas dicotomias, mostrando que os *fins* e

⁵ SCHÖN (1983) dá um exemplo concreto desta espécie de “saber tácito” que é real, efectivo, mas que não se consegue explicar: todos somos capazes de reconhecer uma cara familiar no meio de milhares e milhares de faces semelhantes, mas somos incapazes de dizer porquê, de detalhar os elementos concretos desse reconhecimento. Por outro lado, temos visto por exemplo como a investigação com computadores os torna capazes de incorporar e aplicar informação em quantidades inimagináveis para a mente humana mas, em contrapartida, eles “não conseguem criar nada aproximado ao bom senso de uma criança de cinco anos” (MEDITSCH, 2002, p.13) ou bater a imprevisibilidade criativa de um bom jogador de xadrez.



os *meios* se condicionam mutuamente, que também no acto de *fazer* se desenvolve um *saber*, que a *investigação* pode nascer da própria *prática* e ser reclamada por ela.

“ No princípio não é o verbo, e ainda menos a teoria. No princípio é a acção”, escreveu VERGNAUD (1996: 275), sublinhando a importância primeira da “atividade adaptativa de um ser ao seu ambiente” como caminho de conhecimento. Se este implica um trabalho de representação e de conceptualização, o certo é que “é pela acção que começa o pensamento” (*ibidem*), como demonstraram as investigações no campo da psicologia, sobretudo a partir de Piaget⁶. E é neste quadro que Schön desenvolve a sua proposta, chamando a atenção para a acção como, simultaneamente, ponto de chegada de saberes anteriores e ponto de partida para novos saberes. Ele constata (e defende) um processo de “reflexão em acção” que se desdobra por três níveis: (1) há, primeiro, um “*saber-em-acção*” [*knowing-in-action*] que se revela como “aquela espécie de saber inerente à acção inteligente” (SCHÖN, 1983, p.50) e que subjaz a uma *performance* competente, mesmo que o seu autor nem sempre seja capaz de o definir, descrever ou explicar, e mesmo que o mobilize de forma espontânea; (2) há, depois, a “*reflexão-em-acção*” [*reflecting-in-action*], que, ao contrário do anterior, se constata pelo facto de por vezes pensarmos naquilo que estamos a fazer – o senso comum reconhece esta categoria do “aprender fazendo” – e que não é apenas pensarmos “acerca do que” estamos a fazer [*on action*], mas um pensar “naquilo” que estamos a fazer, precisamente enquanto o vamos fazendo [*in action*], sendo esta capacidade de reflexão que transforma o “saber-em-acção” em algo mais do que um “saber-fazer”, pois transforma-o em “conhecimento-em-acção” (*ibid.*: 59); (3) há, finalmente, a “*reflexão-na-prática*” [*reflecting-in-practice*], que inscreve o trabalho sobre as acções específicas e pontuais num contexto mais vasto e sistemático do trabalho prático como elemento constitutivo essencial, permanente, sistemático, de construção de um “saber de acção” que é imprescindível ao “saber profissional”. E é por este caminho que são ultrapassadas as dicotomias atrás referidas:

Quando alguém reflecte-em-acção, torna-se um investigador em contexto prático. Não está dependente de categorias da teoria e da técnica estabelecida, mas constrói uma nova teoria do caso único. A sua pesquisa não está limitada à deliberação acerca dos meios,

⁶ É precisamente invocando os trabalhos de psicologia genética desenvolvidos por Piaget e pela sua Escola que GRIZE (1996: 120) acentua que “o saber não é dado”, que “a criança não o recebe como um alimento acabado” mas, pelo contrário, “elabora-o progressivamente através do exercício das suas acções sobre o mundo” e “sobre os outros”. Assim, sustenta, “os saberes teóricos provêm dos saberes de acção, mediante um duplo procedimento de abstracção, a que parte dos objectos (abstracção simples ou física) e a que se apoia nas próprias acções (abstracção reflexiva)” (*ibid.*: 121). Ou seja: “São os saberes de acção que estão no ponto de partida do conhecimento” (*ibid.*: 120).



que dependeria de um acordo prévio quanto aos fins. Ele não trata os meios e os fins separadamente, mas define-os interactivamente quando equaciona uma situação problemática. Ele não separa o pensar do fazer (SCHÖN, 1983, p.68)

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

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

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

Neste sentido, estamos perante uma abordagem especialmente adequada para a “gestão da complexidade” (LEHMANN, 1996, p.154) tão associada ao saber profissional. E parece particularmente necessário àquelas profissões com uma forte componente relacional e com um corpo de conhecimentos técnico-formais menos codificado em termos disciplinares – como o jornalismo.

Schön admite que a reflexão-em-acção é “um processo extraordinário”, embora “não um evento raro”, constituindo até, para muitos praticantes reflexivos [*reflexive practitioners*], “o cerne da prática” (SCHÖN, 1983, p.69). Não obstante, constata o que parece bastante evidente: que o profissionalismo continua ainda predominantemente identificado com a *expertise* técnica e, por isso, a reflexão-em-acção não é geralmente



aceite – mesmo pelos que a praticam, e que frequentemente não a valorizam, desde logo pelo facto de não conseguirem explicar ou justificar ‘cientificamente’ a sua qualidade – como uma “forma legítima de saber profissional” (*ibidem*).

A alternativa da “prática reflexiva”

Em resumo, a proposta de “prática reflexiva” de Schön surge como uma estimulante alternativa à tradicional “epistemologia positivista” da prática, assumindo-se, nas suas próprias palavras, como uma “*epistemologia do agir profissional*” (SCHÖN, 1996, p.205) que apresenta múltiplas vantagens: possibilita a mobilização, a integração e a valorização de um conjunto vasto de saberes; acentua o carácter dinâmico das competências profissionais; aponta para novas orientações do ensino e da formação dos profissionais, chamando a atenção para a importância da aprendizagem em contextos de responsabilidade que favoreçam o desenvolvimento da capacidade de tomar decisões de modo autónomo em situações reais⁷; releva a importância de comportamentos e atitudes do profissional, para além de conhecimentos científicos e técnicos especializados.

É neste contexto que situamos o *modelo de competência* como desafio, exigente mas estimulante, ao trabalho profissional – ao trabalho dos profissionais. Ao ultrapassar a separação entre actividade formal e actividade real, este modelo chama a atenção para a ideia de que “o sujeito habita o seu domínio de conhecimento, sejam quais forem os modos de organização do trabalho” (ROCHE, 1999, p.49), o que supõe uma nova lógica:

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

Poderá argumentar-se que também num modelo de qualificação o exercício profissional não tem necessariamente de resumir-se a uma lógica de “racionalidade técnica” e, pelo

⁷ Decomps & Malglaive (1996) falam, a este propósito, da “universidade profissional” como “universidade de responsabilidade” e de como, para assegurar eficácia profissional, ela deve acrescentar o “saber prático” aos conhecimentos teóricos, tecnológicos e metodológicos que oferece, entendendo aquele como o verdadeiramente capaz de transformar saber “livresco” em saber “operatório”. Mas tem que fazê-lo, de algum modo, num contexto de efectiva “responsabilidade”, e não de simples simulação do real, pois só assim pode também actuar ao nível do “saber-como-fazer” e dos “comportamentos”. O que, em sua opinião, implica obrigatoriamente o estabelecimento de parcerias continuadas com o mundo do trabalho e das empresas, aliadas a esquemas de tutorado num campo e noutro.



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

Estamos, em conclusão, perante um tipo de trabalho “técnico-intelectual”, que vai para além de uma mera lógica “técnico-instrumental” (CARIA, 2005 p.198). E isto por três motivos essenciais: (1) nesta acção profissional estão inscritos também “valores e orientações morais” que fazem com que os critérios de interacção com “o outro” não sejam desvalorizados; (2) os conhecimentos mobilizados não são uma mera aplicação da ciência adquirida em educação formal prévia e, pelo contrário, obrigam a “operações sócio-cognitivas de recontextualização profissional do conhecimento”; e (3) a autonomia no contexto de trabalho implica o “desenvolvimento de uma reflexividade profissional própria” que saiba lidar com a incerteza e a singularidade das situações.

Uma abordagem deste género parece-nos particularmente adequada para caracterizar e enquadrar o *saber profissional* dos jornalistas, bem como os modos da sua aquisição e desenvolvimento. De facto, a competência específica que lhes é requerida (ao longo de toda a vida profissional, e não apenas no acesso), beneficiando naturalmente de uma preparação cultural e técnica aprendida em contexto escolar, é em larga medida uma competência associada à experiência (tanto individual como colectivamente partilhada)



e à abertura a uma permanente *prática reflexiva* que permita encontrar as respostas singulares exigidas pelo contexto da *acção* – ela mesma singular, única e sempre nova.

REFERÊNCIAS

- ABBOTT, A. *The System of Professions - An Essay on the Division of Expert Labour*. Chicago: The University of Chicago Press, 1988.
- BARBIER, J.-M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF, 1996.
- CARIA, T. “Trabalho e conhecimento profissional-técnico: autonomia, subjectividade e mudança social”. In: CARIA *et al.*, *Saber profissional*. Coimbra: Almedina, 2005.
- DEMAILLY, L. “La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants”. *Sociologie du Travail*, n° 1/87, p. 59-69, 1987.
- DUBAR, C. “La sociologie du travail face à la qualification et la compétence”. *Sociologie du Travail*, n° 2/96, p. 179-193, 1996.
- DUGUÉ, E. “La logique de la compétence: le retour du passé”. *Éducation Permanente*, n° 140/1999-3, pp. 7-18, 1999.
- GRIZE, J.-B. “Savoirs théoriques et savoirs d'action : point de vue logico-discursif”. In : BARBIER, J.-M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF, 1996.
- HALLIDAY, T. C. *Beyond monopoly*. Chicago: University of Chicago, 1987.
- LATOURET, B. “Sur la pratique des théoriciens”. In: BARBIER, J.-M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF, 1996.
- LEHMANN, J.-C. “De la gestion de la complexité à un corpus de « sciences de l'action »”. In : BARBIER, J.-M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF, 1996.
- MACDONALD, K. *The Sociology of the Professions*. Londres: Sage, 1999.
- MEDITSCH, E. “O jornalismo é uma forma de conhecimento?”. *Media & Jornalismo*, vol. I, n° 1 (Outubro), p. 9-22, 2002.
- MIALARET, G. “Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation”. In : BARBIER, J.-M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF, 1996.
- MONJARDET, D. “Compétence et qualification comme principes d'analyse de l'action policière”. *Sociologie du Travail*, n° 1/87, p. 47-58, 1987.
- OIRY, E. ; D'IRIBARNE, A. “La notion de compétence : continuités et changements par rapport à la notion de qualification”. *Sociologie du Travail*, n° 1/2001, p. 49-66, 2001.
- PAREDEISE, C. “Des savoirs aux compétences : Qualification et régulation des marchés de travail”. *Sociologie du Travail*, n° 1/87, p. 35-46, 1987.
- PAREDEISE, C. ; LICHTENBERGER, Y. “Compétence, compétences”. *Sociologie du Travail*, n° 1/2001, p. 33-48, 2001.
- REYNAUD, J.-D. “Le management par compétences: un essai d'analyse”. *Sociologie du Travail*, n° 1/2001, p. 7-32, 2001.
- ROCHE, J. “Que faut-il entendre par professionnalisation?”. *Éducation Permanente*, n° 140/1999-3, p. 35-50, 1999.
- RODRIGUES, M.L. *Sociologia das profissões*. Lisboa: Celta, 2002. [1ª edição: 1997]
- RUELLAN, D. *Les “pro” du journalisme — De l'état au statut, la construction d'un espace professionnel*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 1997.
- SCHÖN, D. “À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes”. In : BARBIER, Jean-Marie (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF, 1996.
- SCHÖN, D. *The Reflective Practitioner – How professionals think in action*. Londres: Arena, 1983.
- TERSSAC, G. “Savoirs, compétences et travail”. In : BARBIER, J.-M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF, 1996.
- VERGNAUD, G. “Au fond de l'action, la conceptualisation”. In: BARBIER, J.-M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF, 1996.