

## DIALOGUES ON TRAINING AND PROFESSIONAL ACTION IN THE RELATIONAL PROFESSIONS<sup>12</sup>

Diálogos sobre formação e agir profissional em profissões relacionais

Dialogues sur la formation et l'agir professionnel dans les métiers relationnels

Dialogos sobre la formación y el actuar profesional en las profesiones relacionales

**Anderson Araújo-Oliveira**<sup>3</sup> 

Université du Québec à Montréal.  
Montreal, Québec, Canada<sup>4</sup>

**Carla Barroso da Costa**<sup>5</sup> 

Université du Québec à Montréal  
Montreal, Québec, Canada

**Isabelle Chouinard**<sup>6</sup> 

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue  
Val-d'Or, Québec, Canada

We refer to a relational profession as any professional activity where an interaction component (transaction, negotiation, mediation, etc.) between a professional and one or more human beings, mediated by language, serves as the cornerstone of agents' process of professionalization and professional identity-building (e.g., teacher/student, social worker/user, physician/patient, supervisor/trainee and similar relationships) (Couturier & Chouinard, 2008; Soulet, 1997; Wittorski, 2014).

<sup>1</sup> Editora responsável pela avaliação: Prof. Dra. Liliam Deisy Ghizoni.

<sup>2</sup> Copyright © 2020 Araújo-Oliveira et al. Este é um artigo em acesso aberto distribuído nos termos da Licença Creative Commons Atribuição que permite o uso irrestrito, a distribuição e reprodução em qualquer meio desde que o artigo original seja devidamente citado.

<sup>3</sup> [araujo-oliveira.anderson@uqam.ca](mailto:araujo-oliveira.anderson@uqam.ca)

<sup>4</sup> Case postale 8888, succursale Centre-ville, Montréal (Québec) Canada, H3C 3P8.

<sup>5</sup> [barroso\\_da\\_costa.carla@uqam.ca](mailto:barroso_da_costa.carla@uqam.ca)

<sup>6</sup> [isabelle.chouinard3@uqat.ca](mailto:isabelle.chouinard3@uqat.ca)

The need for a special issue on training and professional action in the relational professions emerged in light of the many transformations that have taken place over the past 20 years in society large, and in the world of work in particular. These changes have underscored the necessity of training professionals capable of facing the many challenges and issues of today and have led university institutions to adjust their initial and continuing education programs accordingly (Araújo-Oliveira, 2010; Caron & Chouinard, 2014; Gouvernement du Québec, 2001; Ursinov, 1999).

The training provided in various occupational fields (e.g., education, social work, health sciences, engineering, etc.) has a professionalizing aim and increasingly seeks to develop solid professional competencies. Some of these competencies speak to the epistemological, axiological, philosophical, historical, sociological and other foundations of the professional activity (e.g., knowing the profession's history, social aims, underlying public policies and theoretical perspectives, etc.). Others deal with the characteristics of the interventions expected of professionals (e.g., action planning, coherent and thoughtful intervention, outcome assessment, etc.). Still others are focused on professionals' development of a reflection process around their own professional practice or their ability to collaborate with peers and other social actors in practicing their profession (Carignan & Fourdrignier, 2013; Mazereau, 2013).

In this context, it appears entirely appropriate to us to mobilize the concept of educational intervention as a specific theoretical model for analyzing professional teaching practice with a view to better understanding training and professional action in the relational professions. Educational intervention can be defined as

all goal-driven actions performed by individuals mandated, motivated and legitimized to pursue socially determined educational goals in an institution- specific context, namely by setting up the most suitable conditions to encourage students' implementation of appropriate learning processes (Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi & Roy, 2002, p. 12, freely translated).

Educational intervention is inseparable from the concept of mediation (Lenoir, 2014). However, two types of mediation must be distinguished: cognitive mediation refers to the link between the apprentice and the object of knowledge, whereas pedagogico-didactic mediation is about the link between the teacher and the cognitive mediation, with the latter preceding, prompting and organizing the former (Weisser, 2007). Although these two mediations are distinct, they connect and interact with each other. In its strict sense, mediation as an intrinsic dimension is premised on the notion that reality, whether human, physical or social, is a

spatiotemporally determined human construct. Mediation, then, is, “an action that goes through the necessary detour of an objective regulatory system, which is itself the object of a construct” (Lenoir et al. 2002, p. 17, freely translated). Cognitive mediation results from a split that the apprentice creates with respect to the learning object when producing a representation of this object in his or her mind (Lenoir, 1996). Conversely, understood in its broad sense, as an extrinsic dimension, pedagogico-didactic mediation refers to

The social function of helping an individual to perceive and interpret their environment. One individual, the mediator, helps another to recognize certain key physical or social characteristics of their present or past experience, namely by selecting and organizing them. In short, the mediator helps the individual give meaning to the world (Schwebel, Maher & Fagley, 1990, p. 297, freely translated).

This mediation is therefore an external action and constitutes a concrete means of intervention. According to Lenoir (2014), it is pedagogico-didactic in that it draws on both the didactic dimensions of structuring and managing content and the psycho-pedagogical dimensions of helping to build knowledge via a functional relationship (relationship to students) and an organizational relationship (management of time, space, behavior and so on) with a view to learning.

Educational intervention unfolds in different interrelated stages (Lenoir et al., 2002; Spallanzani et al., 2001). The preactive stage comprises all planning actions, which are rooted in curricular orientations, students’ knowledge and the contextual conditions of the educational situation. The interactive phase, for its part, is the action itself, where the pedagogical, didactic (instructional) and organizational conditions come into play. In other words, it is when the elements planned during the preactive stage are executed. Finally, the postactive stage refers to all self-assessment procedures that follow the action in the classroom (assessment of implementation; reflection on actions performed, tasks assigned, etc.).

The concept of educational intervention raises the need to look at training and professional action from the standpoint of four complementary and indivisible pillars of analysis:

### **Pillar 1 - Why train professionals in the relational professions?**

The concept of educational intervention suggests that it is not just any action. Rather, it is an intentional, directed, goal-driven and legitimized social action (Nélisse, 1997). It derives

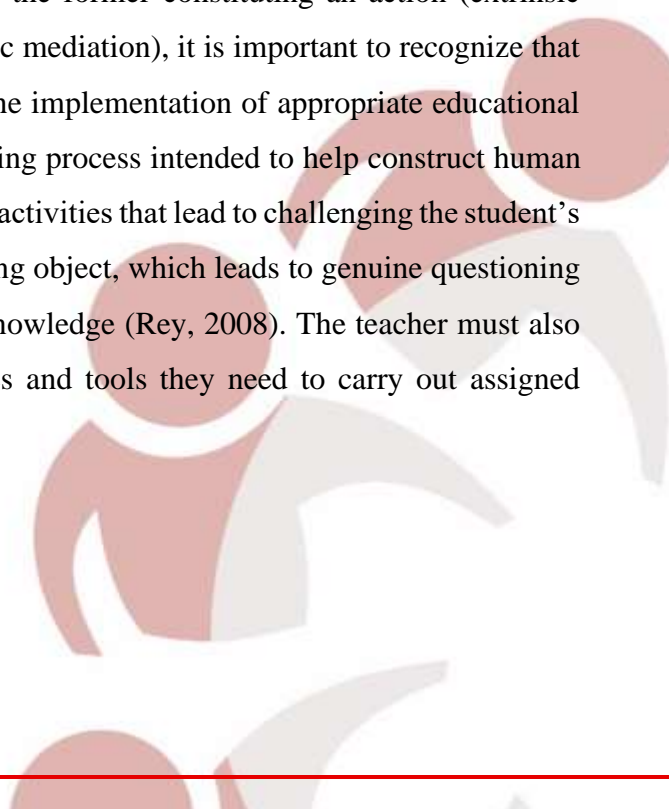
its meaning from the goals associated with the teaching and learning of formalized knowledge, i.e., the orientation and meaning of learning objects (knowledge, know-how and personal skills) chosen and incorporated into the situations presented to students, in the context of educational actions carried out to ensure learning and competency development. These goals determine the specific contribution of a set of selected knowledge (e.g., a university discipline, certain social practices regarded as benchmarks, etc.) to the development of new generations, and constitute a kind of justification to society for including this knowledge in the educational trajectory.

### **Pillar 2 - What is professional training in the context of relational professions?**

The concept of educational intervention plays out through interactions between an apprentice, the objects of learning (or assessment) and the teacher. The objects of learning (or assessment), which are chosen largely according to the goals that have been set, designate the content to be “learned” by the students and that has been arranged by the teacher in a teaching situation-learning through a twofold process of “didacticization” (choice of instructional content according to a given learning progression) and axiologization (choice of contents according to certain values at stake) (Develay, 1995).

### **Pillar 3 - How are professionals in the relational professions trained?**

While the concept of mediation highlights the fundamental encounter between the teaching process and the learning process, with the former constituting an action (extrinsic mediation) aimed at promoting the latter (intrinsic mediation), it is important to recognize that such an encounter can only take place through the implementation of appropriate educational frameworks. For the student to engage in a learning process intended to help construct human and social reality, the teacher must design a set of activities that lead to challenging the student’s initial representations surrounding a given learning object, which leads to genuine questioning and to a phase of seeking out and formalizing knowledge (Rey, 2008). The teacher must also provide students with the instructional resources and tools they need to carry out assigned activities.



**Pillar 4 - What does analysis of professional action show in the relational professions?**

Professional identity is a relational phenomenon that is established through professional action shaped by cultural, contextual, psychological and historical aspects linked to personal perception. This personal perception is, in turn, the result of an emotional appraisal, and stems from personal judgment of a situation or an event and the individual's positive or negative resulting interpretation of the experience (Canrinus, Beijaard, Bouitinik & Hofman, 2012). Given that this appraisal is subjective and individual, the same external events and situations can lead to different interpretations and emotions depending on the person. The teaching profession is full of action that stems and is reconstructed from intense interactive processes that drive psychological and behavioural changes (Barroso da Costa, 2014).

We are very pleased to offer up a special issue bringing together researchers from an array of scholarly backgrounds—and from very different social, professional, theoretical and geographical contexts—around the same object of study. Unquestionably, we wanted to create a space for debating professional practices in the relational professions. More specifically, however, we wished to examine these practices from several perspectives, i.e., some already explored by members of the research team, but also others from other contexts and disciplinary/professional areas. The research presented in this special issue thus provides critical analysis of the different aspects of training and professional action in the relational professions, bringing to the fore a series of issues and challenges associated with one or more of the above-described pillars. It is our hope that these investigations will allow researchers, trainers and professionals directly or indirectly interested in occupational training within the relational professions to further develop their reflections on this topic.

Happy reading to all!

**Tradução**

Por profissões relacionais entendemos toda atividade profissional na qual um componente interativo (transações, negociações, mediações, etc.) entre um profissional e um ou mais seres humanos, mediado pela linguagem, representa o elemento central do agir profissional, o pilar do processo de profissionalização e de construção da identidade profissional (ex: relação professor-aprendiz, assistente social-usuário, médico-paciente, supervisor-estagiário, etc.) (Couturier & Chouinard, 2008; Soulet, 1997; Wittorski, 2014).

A necessidade de produzir um dossiê temático sobre a formação e o agir profissional em profissões relacionais surgiu da constatação de que as numerosas transformações ocorridas nos últimos vinte anos na sociedade em geral, e no mundo do trabalho em particular, acentuaram a necessidade de formar profissionais capazes de lidar com os numerosos desafios e problemáticas da atualidade e, conseqüentemente, conduziram as instituições universitárias a ajustar seus programas de formação inicial e continuada (Araújo-Oliveira, 2010; Caron & Chouinard, 2014; Gouvernement du Québec, 2001; Ursinov, 1999).

Apoiando-se numa orientação profissionalizante, a formação oferecida em vários campos de ocupações profissionais (ex: educação, serviço social, ciências da saúde, engenharia, etc.) almeja cada vez mais o desenvolvimento de sólidas competências profissionais. Algumas das competências preconizadas se referem aos fundamentos epistemológicos, axiológicos, filosóficos, históricos, sociológicos, etc. da atividade profissional (ex: conhecer a história da profissão, suas finalidades sociais, as políticas públicas e perspectivas teóricas que a fundamentam, etc.). Muitas se referem às características das intervenções esperadas do profissional (ex: planejar sua ação, intervir de forma coerente e refletida, avaliar o resultado de sua intervenção, etc.). Outras ainda se centram no desenvolvimento de um processo reflexivo em torno de própria prática profissional ou na capacidade do profissional de colaborar com pares e outros atores sociais no exercício da profissão (Carignan & Fourdrignier, 2013; Mazereau, 2013).

Nesse contexto, o apelo ao conceito de intervenção educativa como modelo teórico específico à análise da prática profissional docente para melhor compreender a formação e o agir profissional nas profissões relacionais nos parece bastante apropriado. A intervenção educativa pode ser definida como:

o conjunto das ações finalizadas empreendidas por pessoas mandatadas, motivadas e legitimadas, tendo em vista perseguir em um contexto institucionalmente específico os objetivos educacionais socialmente determinados, estabelecendo as condições mais adequadas possíveis para favorecer a implementação pelos aprendizes de processos apropriados de aprendizagem (Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi & Roy, 2002, p. 12).

A intervenção educativa é indissociável do conceito de mediação (Lenoir, 2014). No entanto, dois tipos de mediação devem ser distinguidos: a mediação cognitiva que vincula o sujeito aprendiz ao objeto do conhecimento e a mediação pedagógico-didática que vincula o professor/formador à mediação cognitiva; a segunda precedendo, provocando e organizando a

primeira (Weisser, 2007). Essas duas mediações são distintas, mas se interpelam e interagem entre elas. Entendida no seu sentido estrito, a mediação como dimensão intrínseca baseia-se na tese segundo a qual a realidade, humana, física ou social, é uma construção por parte do sujeito humano determinada espacial e temporalmente. “Refere-se a uma ação que recorre necessariamente a um sistema objetivo de regulação, sendo ele mesmo um objeto de uma construção” (Lenoir et al. 2002, p. 17). A mediação cognitiva resulta, assim, da ruptura que o sujeito estabelece com o objeto de aprendizagem, produzindo uma representação desse objeto (Lenoir, 1996). Por outro lado, entendida em seu sentido amplo, como uma dimensão extrínseca, a mediação pedagógico-didática refere-se à

função social que consiste a ajudar um indivíduo a perceber e interpretar seu meio ambiente. Uma pessoa mais experiente, o mediador, ajuda uma outra pessoa a reconhecer certas características físicas ou sociais importantes de sua experiência presente ou passada, selecionando-as e organizando-as. Em suma, o mediador ajuda o indivíduo a atribuir um sentido ao universo (Schwebel, Maher & Fagley, 1990, p. 297).

Essa mediação releva de uma ação externa e constitui um mecanismo concreto de intervenção. Para Lenoir (2014), ela é pedagógico-didática porque lança mão das dimensões didáticas de estruturação e gerenciamento de saberes formalizados e das dimensões psicopedagógicas de ajudar à construção do conhecimento por meio da relação funcional (relação aos aprendizes) e organizacional (gestão do tempo, do espaço, dos comportamentos esperados, etc.) das aprendizagens.

Além disso, a intervenção educativa se manifesta por intermédio de diferentes fases inter-relacionadas (Lenoir et al., 2002; Spallanzani et al., 2001). A fase pré-ativa reagrupa o conjunto de ações de planejamento baseadas em orientações curriculares, no conhecimento prévios dos aprendizes e nas condições contextuais da situação educativa. A fase interativa, por sua vez, constitui a ação propriamente dita onde as condições pedagógicas, didáticas e organizacionais entram em jogo. Em outras palavras, é a concretização dos elementos planejados na fase pré-ativa. Por fim, a fase pós-ativa refere-se a todos os procedimentos de autoavaliação que acompanham a ação em contexto de ensino-aprendizagem (avaliação das ações implementadas, reflexão sobre os gestos postos, sobre as tarefas propostas, etc.).

Desta trama conceitual decorre a necessidade de considerar a formação e o agir profissional nas profissões relacionais a partir de quatro eixos complementares e indissociáveis:

### **Eixo 1 - Por que formar profissionais nas profissões relacionais?**

O conceito de intervenção educativa sugere que esta última não é apenas uma ação. Ela constitui uma ação social intencional, dirigida, finalizada, legitimada (Nélisse, 1997). São as finalidades associadas ao ensino e à aprendizagem de saberes formalizados que lhe dão sentido, ou seja, a orientação e o significado dos objetos de aprendizagem (saberes, saber-fazer e saber-ser) escolhidos e integrados nas situações propostas aos aprendizes, das ações educativas implementadas para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento de competências. Essas finalidades determinam, portanto, a contribuição específica de um conjunto de saberes selecionados (ex: uma disciplina acadêmica, certas práticas sociais de referência, etc.) ao desenvolvimento das novas gerações de profissionais e constituem uma forma de justificação perante a sociedade da sua inserção no percurso de formação.

### **Eixo 2 – De que trata a formação profissional nas profissões relacionais?**

O conceito de intervenção educativa se concretiza por meio das interações entre um aprendiz, os objetos de aprendizagem (ou de avaliação) e um professor/formador. Escolhidos em grande parte em função das finalidades almeçadas, os objetos de aprendizagem (ou de avaliação) designam os conteúdos a serem "adquiridos" pelos alunos e organizados pelo professor/formador no interior das situações de ensino-aprendizagem a partir de um duplo processo de didatização (escolha de conteúdos de acordo com uma certa progressão das aprendizagens) e de axiologização (escolha de conteúdos de acordo com certos valores em jogo) (Develay, 1995).

### **Eixo 3 - Como são formados os profissionais nas profissões relacionais?**

Se o conceito de mediação destaca o encontro fundamental entre o processo de ensino e o processo de aprendizado, onde o primeiro constitui uma ação (mediação extrínseca) que visa favorecer o segundo (mediação intrínseca), deve-se reconhecer que tal encontro só pode ser alcançado através da implementação de dispositivos de formação apropriados. Nesse sentido, para que o aprendiz se engaje num processo de aprendizagem destinado a desenvolver competências profissionais, cabe ao professor, por um lado, conceber um conjunto de atividades que o levem a colocar em cheque suas representações iniciais em relação a um determinado objeto de aprendizagem, levando assim a um questionamento e a uma formalização do



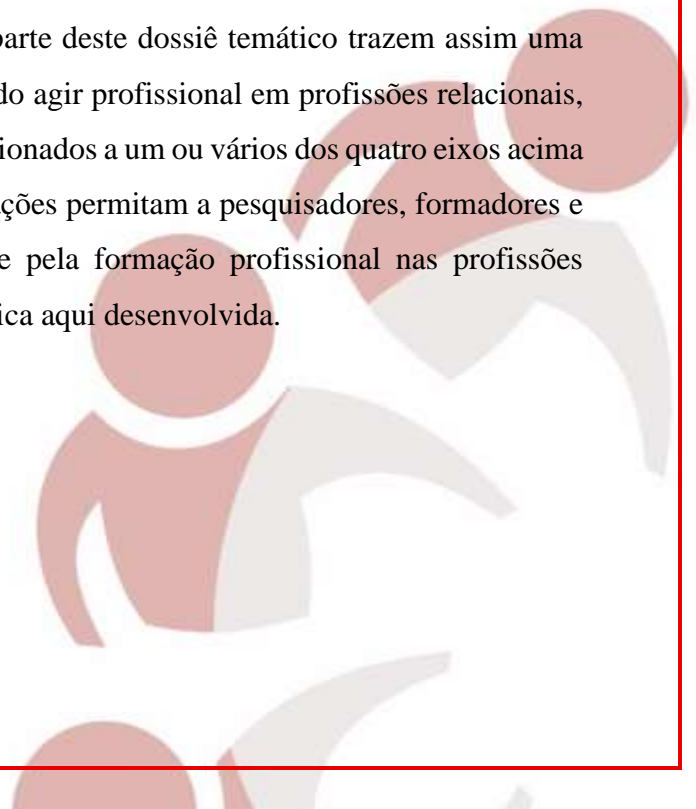
conhecimento (coleta e tratamento de informações, comunicação, etc.) (Rey, 2008). Por outro lado, cabe ao professor/formador fornecer aos aprendizes os recursos didáticos e as ferramentas necessárias para a realização das atividades propostas.

#### **Eixo 4 – O que revela a análise do agir profissional nas profissões relacionais?**

A identidade profissional é um fenômeno relacional que se estabelece por meio de um agir profissional impulsionado por aspectos culturais, contextuais, psicológicos e históricos ligados à percepção pessoal. Esta, por sua vez, consequência de uma apreciação emocional, emana de um julgamento pessoal de uma situação ou evento e resulta de uma interpretação positiva ou negativa da experiência vivida pelo indivíduo (Canrinus, Beijgaard, Bouitinik e Hofman, 2012). Como a avaliação é subjetiva e individual, os mesmos eventos e situações externos podem levar a diferentes interpretações e emoções, dependendo do indivíduo. A profissão docente é repleta de um agir que emana e que se reconstrói com base em processos interativos intensos que produzem mudanças psicológicas e comportamentais (Barroso da Costa, 2014).

Estamos bastante orgulhosos em propor aqui um dossiê que reúne em torno de um mesmo objeto de estudo pesquisadores de horizontes científico variados, proveniente de contextos sociais, profissionais, teóricos e geográficos bem diferentes. Queríamos, na verdade, criar um espaço para discutir práticas profissionais em profissões relacionais. No entanto, desejávamos sobretudo considerar essas práticas sob várias perspectivas, aquelas já em vigor no seio da nossa equipe, mas também em outros contextos, outros campos disciplinares e profissionais. As pesquisas apresentadas como parte deste dossiê temático trazem assim uma análise crítica de vários aspectos da formação e do agir profissional em profissões relacionais, destacando uma série de questões e desafios relacionados a um ou vários dos quatro eixos acima definidos. Esperamos, enfim, que essas investigações permitam a pesquisadores, formadores e profissionais interessados de perto ou de longe pela formação profissional nas profissões relacionadas aprofundar a reflexão sobre a temática aqui desenvolvida.

Desejamos a todos uma boa leitura!



## REFERÊNCIAS

- Araújo-Oliveira, A. (2010). Caractéristiques des pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales chez de futurs enseignants du primaire en contexte de stage. Thèse de doctorat. Faculté d'éducation. Université de Sherbrooke.
- Barroso da Costa, C. (2014). L'engagement professionnel chez les nouveaux enseignants et la satisfaction des gestionnaires d'école à l'égard du travail effectué par les enseignants novices. Thèse de doctorat. Faculté d'éducation. Montréal: Université de Montréal.
- Canrinus, E. T., Beijaard, D., Buitinik, J., & Hofman, A. (2012). Self-identity, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationship between indicators of teachers professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115-132.
- Carignan, L., & Fourdrignier, M. (2013). *Pratiques réflexives et référentiels de compétence dans les formations sociales*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Caron, J., & Chouinard, I. (2014). Former à une profession relationnelle: entre théorisation de la pratique et pratique de la théorie. *Service social*, 60(2), 101-114.
- Couturier, Y., Chouinard, I. (2008). La relation est-elle soluble dans la didactique ? La *relationnalité* dans les métiers relationnels comme objet d'une didactique des savoirs professionnels. In Y. Lenoir, & P. Pastré (dir.). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires. Un enjeu pour la professionnalisation des enseignants* (p. 213-223). Toulouse: Octarès Éditions.
- Develay, M. (1995). Le sens d'une réflexion épistémologique. In M. Develay (dir.), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines: Une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 17-31). Paris: ESF.
- Gouvernement du Québec (2001). La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles. Québec: Ministère de l'éducation.
- Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raisky, & M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique: Débats autour de concepts fédérateurs* (p. 223-251). Bruxelles: DeBoeck.
- Lenoir, Y. (2014). *Les médiations au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage: une approche dialectique*. Longueuil: Groupéditions.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.C., & Roy, G. R. (2002). L'intervention éducative: Clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit Critique*, 4(4). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.espritscritique.org/>.
- Mazureau, P. (2013). Réflexivité et formations professionnalisantes à l'université: enjeux épistémologiques et pragmatiques. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 46(2), 7-19.
- Nélisse, C. (1997). L'intervention: catégorie floue et construction de l'objet. In C. Nélisse (dir.), *L'intervention: Les savoirs en action* (p. 17-43). Sherbrooke: Éditions GGC.

- Rey, B. (2008). *Faire la classe à l'école élémentaire* (6<sup>e</sup> éd.). Paris: ESF (1<sup>re</sup> éd. 1998).
- Schwebel, M., Maher, C.A., & Fagley, N.S. (1990). Le rôle de la société dans le développement des fonctions cognitives. *Perspectives*, XX(3), 293-307.
- Soulet, M.-H. (1997). *Petit précis de grammaire indigène du travail social. Règles, principes et paradoxes de l'intervention sociale au quotidien*. Fribourg: Éditions Universitaires Fribourg Suisse.
- Spallanzani, C., Biron, D., Larose, F., Lebrun, J., Lenoir, Y., Masselter, G., & Roy, G. R. (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke: CRP.
- Weisser, M. (2007). Le savoir, médiation entre les partenaires de la relation didactique. In E. Prairat (dir.), *La médiation: problématiques, figures, usages* (p. 81-99). Nancy: PUN.
- Wittorski, R. (2014). Algumas especificidades da profissionalização das profissões relacionais. *Investigar em Educação*, 2, 39-53.

Les auteurs identifiés ci-dessous se déclarent responsables de l'élaboration de ce travail. La contribution individuelle a été faite comme suit:

<b>Identification des auteurs</b>	<b>Description des contributions</b>
Auteur 1	Gestion du projet, conceptualisation, supervision, rédaction
Auteur 2	Conceptualisation, supervision, rédaction
Auteur 3	Conceptualisation, supervision, rédaction

