

## O uso do conhecimento: os professores e os outros

### INTRODUÇÃO

Como é que os grupos profissionais, em contexto de trabalho, usam o *conhecimento abstracto* que lhes é transmitido através dos processos de formação inicial universitária/politécnica e/ou de formação contínua escolar ou não escolar?

Esta é a principal pergunta a que temos procurado responder. Inicialmente fizemo-lo através de um estudo etno-sociológico sobre a cultura profissional dos professores, a partir de uma investigação em sociologia e antropologia da educação (Caria, 1997), utilizando contribuições das teorias sociais sobre a aprendizagem (cf. Wertsch, 1988, e Spada e Reiman, 1995), sobre a escrita (cf. Olson, 1996), sobre os processos de reprodução social (cf. Pires, 1999, e Archer, 1995), sobre as organizações (cf. Friedberg, 1995) e sobre a modernidade reflexiva (cf. Giddens, Lash e Ulrich, 1995).

Com base nessa pergunta, temos vindo a desenvolver e fundamentar uma problemática teórica em torno das *formas de uso do conhecimento abstracto em contexto de trabalho*, transpondo as conclusões e hipóteses de investigação sobre os professores para a análise de outros grupos profissionais, utilizando também para o efeito estudos exploratórios (Caria, 1999c, 1999d, 2001a e 2001c; Caria e Gerry, 2001). Neste trabalho de transposição teórica visamos construir algumas hipóteses e tipologias sobre as relações sociais que estão contidas no uso do conhecimento, tomando por referência central grupos profissionais (e funções ocupacionais) com escolaridade de nível superior. O presente artigo pretende descrever as principais conclusões a que chegámos até ao momento e sistematizar o modelo de análise que temos utilizado.

---

\* Departamento de Economia e Sociologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (tearia@utad.pt).

Entendemos por *conhecimento abstracto* os discursos escritos de natureza científico-ideológica, científico-técnica e filosófico-ideológica em cuja organização formal podemos reconhecer preocupações de generalidade, de especialização temática ou problemática, coerência interna, sistematicidade e validade no desenvolvimento dos argumentos avançados. Quando é objecto de processos de recontextualização<sup>1</sup>, o conhecimento abstracto assume formas que podem ser escritas ou orais. Os grupos profissionais a que nos referimos (os médicos, os professores, os farmacêuticos, os engenheiros, os assistentes sociais, os enfermeiros e, em geral, as funções ocupacionais de «técnicos superiores» e «especialistas» em vários sectores de actividade social) são aqueles que devem o seu estatuto social e lugar na divisão social do trabalho à posse de um conhecimento (abstracto) produzido nos campos científico e universitário. Trata-se dos grupos profissionais que tradicionalmente são investigados pela sociologia das profissões, e daí a necessidade de começar por situar este trabalho por referência a essa área de investigação.

## SITUAR O PROBLEMA

A perspectiva de análise em que nos situamos tem relações próximas com os trabalhos que em Portugal têm problematizado as relações entre trabalho, identidade, formação e escolarização dos saberes profissionais (Amendoeira, 1999; Correia, 1997a e 1997b; Lopes, 1999; Pinto e Queirós, 1990; Rocha, 1999). No entanto, na nossa investigação temos enfatizado aspectos que julgamos menos abordados nesses trabalhos, a saber: (1) partimos de uma análise micro do real, sublinhando as dimensões reflexivas e interactivas do social; (2) na análise dos processos identitários partimos das dimensões contextuais e quotidianas do trabalho, não separando à partida práticas simbólicas de representações discursivas identitárias; (3) na análise dos processos formativos não reduzimos o desenvolvimento da profissionalidade apenas a uma colectivização dos saberes experienciais da profissão; (4) na análise das relações entre poder e conhecimento não introduzimos pressupostos ideológicos (na forma de hipóteses) sobre a «necessidade» de determinados grupos profissionais assumirem formas de afirmação social e política, isto é, não nos colocamos na posição de nos implicarmos<sup>2</sup> com esses grupos ao ponto de nos situarmos como seus porta-vozes.

---

<sup>1</sup> Por exemplo, recontextualização pedagógica na escolaridade e recontextualização profissional no trabalho.

<sup>2</sup> No âmbito da reflexão que temos realizado sobre as relações entre ciência e acção social, as metodologias de investigação que desenvolvemos são caracterizadas como resultando de uma implicação periférica (e não central) do investigador com o objecto de estudo (cf. Caria, 1999b e 2001b).

Com base neste enquadramento, podemos afirmar que o que nos interessa problematizar neste artigo são as formas e as recontextualizações que os grupos profissionais escolarizados fazem do conhecimento abstracto nos contextos interactivos e organizacionais em que trabalham. Isto é, interessamo-nos entender como é que os grupos profissionais se apropriam do conhecimento abstracto para o inserirem em contextos de acção profissional, em culturas organizacionais variadas e em processos identitários próprios e como o articulam com outras formas de saber, designadamente os saberes tácitos da experiência no trabalho quotidiano.

Esta perspectiva de análise também tem relações próximas com a sociologia das profissões (cf. Rodrigues, 1997), porque enfatiza e integra como seus pressupostos dois aspectos que julgamos serem nucleares nas problemáticas desta área de investigação<sup>3</sup>, a saber: (1) as formas de academização dos saberes profissionais e relações das profissões com a ciência; (2) a autonomia «técnica» do trabalho profissional e suas relações com a divisão social do trabalho e do conhecimento, isto é, a oposição ou a resistência dos profissionais às racionalizações técnica ou burocrática do trabalho, em virtude de estas lhes retirarem o controlo sobre o enquadramento e os instrumentos materiais e simbólicos do processo de trabalho.

Os mais recentes debates nesta área de investigação sobre as consequências do assalariamento dos «profissionais livres» e a redefinição do papel da ciência na reflexividade social têm permitido pensar de um modo plural os processos de construção sócio-histórica dos grupos profissionais e abandonar totalmente o modelo ideal de profissionalismo de inspiração funcionalista (Carapinheiro e Rodrigues, 1998; Saks, 2000; Dubar, 2000; Esperanza, 2000). Neste contexto, o debate tem-se centrado na existência de processos desiguais de proletarianização, de desprofissionalização ou de reprofissionalização do trabalho em diferentes profissões e funções ocupacionais (Rodrigues, 1997, pp. 62-91; Pinto e Queirós, 1990).

Dando conta dessa diversidade de processos e inspirando-nos na abordagem de Freidson (1994), apresentamos no quadro n.º 1 uma síntese da pluralidade de poderes profissionais, tomando por referências as dimensões das teorias sociais sobre as profissões que mais se ligam ao uso do conhecimento abstracto: a academização e autonomia técnica dos saberes profissionais.

Para a problemática que desenvolvemos, a academização do saber e a autonomia técnica do trabalho profissional são dimensões de análise vitais, porque se ligam, como veremos mais adiante, a considerações teóricas essenciais

---

<sup>3</sup> Estamos a excluir as dimensões relativas aos processos sócio-históricos de produção dos grupos profissionais e suas manifestações institucionais e ideológicas, que tendencialmente são as mais valorizadas por esta área de investigação.

quanto ao uso do conhecimento em contexto, a saber: (a) a dimensão acadêmica está associada à condição social que permite legitimar o saber profissional; (b) a dimensão autonomia técnica está associada à condição social que permite enquadrar estrategicamente a ação. A existência social destas duas condições é a base necessária para desenvolver uma teoria sobre as formas culturais de uso do conhecimento, entendida como conceptualização da reflexividade social que permite colocar à distância «o aqui e agora» do quotidiano e o interpessoal e o implícito do contextual (Caria, 1999a).

#### Espaço plural de construção dos poderes profissionais

[QUADRO N.º 1]

|                                                 | Menor autonomia técnica                                                                                                                                                                                                  | Maior autonomia técnica                                                                                                                                                                              |
|-------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Menor academização do conhecimento profissional | <i>Profissional-executante</i> : em processo global de desprofissionalização (dito proletarianização) como resultado de perda de estatuto académico e de processos de racionalização técnica ou burocrática do trabalho. | <i>Profissional-artesão</i> : em processo de perda de estatuto académico ou em reprofissionalização no quadro do seu enquadramento organizacional.                                                   |
| Maior academização do conhecimento profissional | <i>Profissional-técnico</i> : em processo de desprofissionalização no quadro do seu enquadramento organizacional ou em ganho de estatuto académico.                                                                      | <i>Profissional-perito</i> : em processo global de reprofissionalização em resultado de ganhos de estatuto académico e de oposição a processos de racionalização técnica ou burocrática do trabalho. |

Ainda no quadro de uma aproximação à sociologia das profissões serão sublinhados neste trabalho os seguintes aspectos: (1) a dimensão sócio-cognitiva do trabalho profissional, relativa às implicações entre o social e o cognitivo, enfatizando-se o que vai do segundo para o primeiro, e não o inverso (cf. Rodrigues, 1997, pp. 102-103); (2) a desigualdade simbólica entre profissionais e clientes e as possibilidades de transformação da relação de «confiança-fé» que a suporta (cf. Rodrigues, 1997, pp. 15-17).

Em síntese, pretendemos compreender as formas e tipos de uso que os grupos profissionais escolarizados de nível superior fazem do conhecimento em contexto. Daí podermos designar esta perspectiva de análise como uma *etno-sociologia do conhecimento profissional*.

#### TRÊS EIXOS TEÓRICOS DE PROBLEMATIZAÇÃO

O primeiro eixo teórico de problematização desta perspectiva de análise inscreve-se na obra de Anthony Giddens, tendo em conta os conceitos de

reflexividade institucional, de descontextualização das instituições e de sociedade pós-tradicional (Giddens, 1989, 1992 e 1995).

Basicamente, trata-se de ter presente o facto de vivermos numa sociedade (a modernidade tardia) em que a regulação das condutas sociais e a integração do sistema social já não dependem (principalmente) de uma comunidade de pertença e de identidades colectivas localmente situadas. As instituições sociais deixaram de ter uma base local de regulação social para passarem a depender de rotinas e regras que se prolongam e encadeiam no espaço-tempo, isto é, que se apresentam como deslocalizadas.

É cada vez mais comum a difusão e o uso do conhecimento abstracto em contextos de acção social, permitindo aos actores sociais negociar o sentido das condutas para além do face a face. É por essa via que se desenvolvem os processos de *reflexão institucional* que permitem legitimar práticas sociais e desenvolver acções diferentes, com outro sentido estratégico. Assim, ainda que a acção social continue a ter uma base interactiva, ela organiza-se cada vez mais para além do conhecimento interpessoal e das circunstâncias localmente definidas, porque depende de um conhecimento especializado sobre o funcionamento dos campos e instituições especializadas do social. Será conveniente, no entanto, não esquecer que os contextos de trabalho correspondem a um quotidiano, enquanto partição funcional do espaço-tempo diário, que envolve a interacção social durável e continuada de um grupo particular de pessoas que potencialmente podem desenvolver uma noção de pertença a uma comunidade de trabalho (cf. Sainsaulieu, 1988, e Pinto, 1991a). Neste contexto, a reflexividade social não exclui os processos sociais localizados, podendo passar, como veremos de seguida, a ter de depender destes para que a reflexividade institucional se desenvolva<sup>4</sup>.

A difusão e o uso do conhecimento abstracto fazem emergir a figura social do perito, do especialista ou do técnico que, nos contextos organizacionais ou institucionais de interacção social, é capaz de analisar e interpretar ocorrências singulares para além do «aqui e agora» e do imediatamente visível, ajudando clientes e/ou decisores a consciencializarem (legitimarem e/ou avaliarem alternativamente opções) os processos (recursos, regras implícitas, valores) de escolha ou inovação. Isto é, emerge uma figura social que é capaz de retirar a ciência dos contextos e campos da sua produção e transferi-la e reorganizá-la noutros campos e contextos de acção social. Em rigor, a reflexividade institucional do especialista não é mais do que uma intermediação (do conhecimento) entre os sistemas especializados

---

<sup>4</sup> Parte desta questão é debatida em Giddens, Lash e Beck (1995). Também é abordada por Madureira-Pinto (1991b), embora numa perspectiva que enfatiza o efeito das estruturas (incorporadas) de práticas dos actores sociais nos contextos de trabalho, isto é, vai-se do macro para o micro, e não o inverso, como pretendemos aqui teorizar.

de produção de conhecimento abstracto e o público leigo (Caria, 1999d e 2001a). Esta intermediação é tanto mais necessária quanto os leigos continuem a monitorizar predominantemente a sua conduta social pela consciência prática e interactiva (situada, experiencial e localmente referenciada) que têm do social, ainda que com graus variados de (des)confiança e reciprocidade, de partilha e dependência, relativamente aos especialistas e à ciência<sup>5</sup> (Caria, 2000, pp. 180-183). O especialista tem o importante papel (se quiser/puder produzir este trabalho de intermediação entre saberes) de articular na sua mente duas formas de organização estrutural do conhecimento: a organização contextual e experiencial do quotidiano e a organização racional e positiva da análise.

O enfoque na articulação entre duas formas de organização estrutural do conhecimento permite-nos chegar ao segundo eixo teórico de problematização da nossa perspectiva de análise: o eixo relativo às contribuições de Jack Goody (1987 e 1988) e Raúl Iturra (1990a e 1990b) sobre as (des)continuidades e coexistências entre a mente cultural dos «primitivos», dos excluídos, dos iletrados, etc., e a mente racional/positiva dos ocidentais, dos dominantes, dos letrados, etc., assim como o lugar social que é ocupado pela escola neste processo. Concretamente, trata-se de analisar duas formas de organização social da mente humana: (1) a forma prático-oral de transmissão dos saberes, a aprendizagem pela imitação dos mais competentes, a selecção da informação feita de modo predominantemente emocional, indutivo e pouco explícito, a justificação da acção feita de modo circunstancial e por referência à tradição e a organização dos saberes mediada pela estruturação interactiva dos grupos sociais e pela familiaridade com o contexto; (2) a forma oral-escrita de transmissão de saberes, a aprendizagem pela instrução da regra e do princípio organizador, a selecção da informação feita de modo predominantemente calculado e dedutivo, a justificação da acção feita de modo argumentativo, generalista e preocupada com a sua legitimidade social e a organização dos saberes mediada pela escrita e por definições conceptuais com as suas regras de coerência interna e sistematicidade. E trata-se ainda de saber como é que a escola e outros sistemas institucionais de formação operam de modo a potenciarem ou dificultarem a coexistência entre as duas mentes sociais e qual é o papel que o domínio da escrita pode ter neste processo (Caria, 2000, pp. 157-165).

Face à importância cada vez maior que o conhecimento abstracto tem nas nossas sociedades como força produtiva e estratégica para o desenvolvimento capitalista, interrogar as relações sociais e de poder que permitem ou limitam a coexistência das duas mentes dá-nos indicações relevantes sobre as modalidades de (re)produção das desigualdades simbólicas nas nossas sociedades,

---

<sup>5</sup> As questões relativas ao uso da ciência pela sociedade serão retomadas no final deste trabalho, por via da aproximação desta perspectiva de análise à sociologia da ciência.

isto é, sobre o poder para manipular os sistemas simbólicos em uso (cf. Bourdieu, 1989) e com eles reproduzir uma divisão social do conhecimento (criadores, divulgadores, especialistas, leigos e consumidores) cada vez mais determinante para a afirmação e identidade dos grupos sociais.

Pensamos que as referidas contribuições de Goody e Iturra têm relações conceptuais fortes com as teorias sociais sobre a aprendizagem, filiadas principalmente nas psicologias cognitiva e cultural. De acordo com Gruber *et al.* (1995), pensamos que o modo como o funcionamento da mente cultural é descrito pressupõe o desenvolvimento de uma *cognição situada*, isto é, de uma cognição que permite construir a individualidade através da cultura e de uma aprendizagem em colaboração e partilha sempre orientada pelos mais experientes (cf. Lave, 1991, e Lave e Chaiklin, 1993). Ainda com base na abordagem de Gruber pensamos que o modo como é descrito o funcionamento da mente racional/positiva, em (des)articulação com a mente cultural, pressupõe o desenvolvimento de processos instrucionais (pedagogias explícitas) que permitam a transferência intercontextual dos saberes experienciais, construídos nos vários contextos de interação social.

O terceiro eixo problemático assenta na análise sociológica da escola e da escrita, para a qual nos concentramos nos trabalhos de Bernard Lahire (1993a e 1993b) que procuram articular os contributos da antropologia da escrita com a sociologia da educação. Lahire concebe uma teoria social sobre a escolaridade que se distancia da perspectiva centrada nas desigualdades escolares provenientes do arbitrário cultural contido nos conteúdos de conhecimento que são organizados nos currículos escolares e/ou nas suas pedagogias oficiais. Esta perspectiva sobre as desigualdades foi preponderante nas abordagens sociológicas da escola ao longo dos anos 70 e 80 e continua a ser objecto privilegiado das abordagens mais recentes sobre a temática multicultural na escola. No entanto, a proliferação de estudos sobre a *literacia*<sup>6</sup> (cf. Benavente, 1996, e Delgado-Martins *et al.*, 2000) é um bom indicador das novas preocupações analíticas, centradas numa pesquisa sobre o uso (estrutura e funcionalidade) que é dado ao conhecimento.

Lahire entende que a escolaridade básica ensina uma *relação escritural* com o conhecimento através de uma aprendizagem da escrita (prosa e cálculo) que, por tomar à partida uma distância face aos contextos de acção quotidiana, gera um tipo de desigualdade que está centrado no modo como o conhecimento é socialmente utilizado, e não no conteúdo desse conhecimento. Esta *relação escritural* com o conhecimento inscreve-se, do nosso ponto de vista, naquilo a que chamaríamos uma *propedêutica do acesso a uma mente racional-positiva*, pois trata-se de uma condição necessária (mas não suficiente) para o seu desenvolvimento, uma vez que pressupõe o exer-

---

<sup>6</sup> Retomaremos esta temática no final deste trabalho.

cício da capacidade para dissociar o conteúdo e significado do conhecimento da forma e estrutura do seu uso (cf. Caria e Vale, 1997).

Pensamos que a democratização do acesso e uso desta capacidade, aparentemente a base do sucesso escolar inicial, segundo Lahire, supõe que a dissociação entre o conteúdo e a forma culturais seja ensinada a partir de um conjunto diversificado de contextos de acção familiares à heterogeneidade cultural dos aprendizes, e não só a partir de contextos que supõem uma familiaridade antecipada com os conteúdos de ensino escolar (Caria, 2000, pp. 144-163).

É esta reorientação teórica que torna pertinente a referência aos trabalhos de David Olson (com Torrance e Hildyard, 1985; com Torrance, 1995) e que este designa como «teorias sobre a escrita» (especificamente da escrita em prosa). Trata-se de uma tese sobre o papel central que a produção e manipulação da escrita teve para o desenvolvimento da ciência e da metacognição. Segundo Olson, a escrita objectiva a linguagem e a acção e por essa via permite o desenvolvimento da reflexividade sobre as formas do conhecimento, dissociando-as dos conteúdos, dos significados, do imediato, do interpessoal, isto é, retomando o que dissemos atrás, dissociando-as da mente cultural. No entanto, Olson (1995) alerta para o facto de não ser o simples uso da escrita que possibilita esta função, havendo usos da escrita que não permitem a reflexividade sobre a «forma» porque não estimulam a metacognição. Uma das vias para que a reflexão sobre as formas de conhecimento possa ocorrer é o exercício de uma prévia reflexão social sobre a oralidade, que permitiria colocar o quotidiano à distância (Caria, 2000, pp. 173-178). Do nosso ponto de vista, esta abordagem articula-se com o problema da coexistência das mentes cultural e racional-positiva.

Nesta linha de entendimento das relações entre a escrita e certas modalidades de oralidade, a escrita tem o importante papel de poder ser um facilitador da objectivação das regras de organização social do conhecimento, inscritas na linguagem e/ou na acção social. Quer dizer, a escrita é um intermediário da passagem de um registo prático-oral da acção social quotidiana, típico da mente cultural, para um registo oral-escrito da reflexividade social, típico da mente racional-positiva. Assim, torna-se claro que a escrita só poderá ser um instrumento sócio-cognitivo (ser uma tecnologia do pensamento sobre o social (cf. Reis, 1997) na medida em que tenha um uso metacognitivo, entendido como reflexão sobre a estrutura e funcionalidade do conhecimento utilizado nos contextos de acção.

## RACIONALIZAÇÃO DA CULTURA

Este conjunto de três eixos problemáticos foi sintetizado no nosso trabalho sobre os professores em torno de um conceito que designámos como *raciona-*



lização da cultura<sup>7</sup>. Com este conceito pretendemos mostrar a existência de uma actividade sócio-cognitiva que dissocia forma e conteúdo do conhecimento, facilitando o distanciamento do actor social face ao seu quotidiano e ao contextual. Assim, através da *reflexão institucional*, permitida pelo uso do conhecimento abstracto, uma mente cultural particular é objectivada, possibilitando o pensar sobre os resultados e as consequências da acção para além do face a face, desde que essa objectivação esteja associada a uma *reflexividade interactiva* que formalize os saberes tácitos e explicita a linguagem contextual nos processos de integração social (Caria, 1999 e 2000b, pp. 571-586).

Este entendimento cultural dos processos de racionalização do social inspira-se ainda: (1) nas formulações teóricas de Herbert Simon (1989) sobre os processos de tomada de decisão (que adiante designaremos como improvisões na acção) em que os actores sociais visam a satisfação por referência a um contexto conhecido da acção, e não a maximização do uso de recursos ou da obtenção de vantagens; (2) nas formulações teóricas de Karmiloff-Smith (1995) em que o conhecimento se inscreve em processos de desenvolvimento cognitivo que vão das representações implícitas para as procedimentais e depois para as explícito-discursivas através de uma *redescrição representacional*<sup>8</sup>; (3) nas formulações críticas de Nicos Mouzelis (1991) e de Margaret Archer (1995) quanto ao pressuposto da teoria da estruturação de Giddens (cf. 1989) de uma dualidade automática nos processos de reprodução social à escala micro e à escala macro<sup>9</sup>.

No nosso trabalho sobre professores partimos da hipótese de que o uso do conhecimento pode (não é automático, como veremos) conter um processo social de *racionalização da cultura* (profissional) que envolveria as actividades sociais e cognitivas de formalização, antecipação e universalização da acção social: (1) a *formalização* da experiência social no contexto da «autonomia técnica» do trabalho profissional, entendida como a explicitação do sentido contextual através do uso do conhecimento abstracto na reflexão interactiva; (2) a *antecipação* das consequências da acção (ou a correcção retrospectiva da acção face aos resultados obtidos), entendida como a expressão de um sentido estratégico, por via da reflexão institucional sobre os saberes procedimentais da experiência contextual-profissional; (3) a *universalização* de conhecimentos aplicados à interpretação legitimadora de ocorrências contextualizadas, enten-

<sup>7</sup> Inspiramo-nos no conceito weberiano de acção racional por valores e de acção tradicional, procurando conceber a articulação destes dois conceitos.

<sup>8</sup> A conceptualização do desenvolvimento cognitivo é desenvolvida na relação com o conhecimento de domínios específicos da acção pela descoberta dos seus princípios organizadores, sem implicar ou determinar uma capacidade de cognição geral (crítica às teorias de Jean Piaget sobre desenvolvimento cognitivo).

<sup>9</sup> É com base nesta crítica a Giddens e na sua resposta (cf. Giddens, 1996, pp. 11-17) que, no ponto 5, formulamos a hipótese de um eventual dualismo entre a reflexividade interactiva e a reflexividade institucional.

dida como expressão de um sentido interpretativo sobre a acção permitido pela reflexão institucional sobre a linguagem experiencial utilizada no contexto profissional.

Com base na teoria da estruturação de Giddens e no quadro do modelo de análise que desenvolvemos para o estudo com professores, propomos os seguintes postulados teóricos sobre as formas culturais de uso do conhecimento:

1. O uso do conhecimento desenvolve-se, em primeiro lugar, com base na consciência prática dos actores sociais e a partir da reflexão interactiva sobre dois tipos de saberes experienciais, o saber procedimental colectivo (como fazemos?) e a linguagem comum (como classificamos?). É com base nesta reflexão que se poderá vir a ter uma consciência discursiva das regras de acção e do uso legítimo dos recursos que organizam as rotinas em contexto de trabalho;
2. O uso do conhecimento desenvolve-se, em segundo lugar, com base no conhecimento abstracto e a partir da reflexão institucional sobre o funcionamento institucional e sobre a estrutura de desigualdades de poder presentes no campo social em que se inscreve o contexto de trabalho. É com base nesta reflexão que se poderá vir a ter um entendimento sobre o modo como rotinas, regras e recursos se estendem pelo espaço-tempo;
3. O uso do conhecimento envolvido na reflexão institucional permite identificar/desenvolver o sentido interpretativo e o sentido estratégico dos actores sociais, sentidos que correspondem, respectivamente, à capacidade para interpretar de modo universalista as consequências e os resultados da acção no plano institucional e à capacidade para agir de modo diferente (uso diferencial dos recursos) face à representação identitária que se tem sobre a posição social ocupada na estrutura de poder;
4. O uso do conhecimento que permite o desenvolvimento de uma racionalização da cultura implica o exercício articulado dos dois tipos de reflexividade referidos, porque a possibilidade de formalizar a experiência social (face à modernidade reflexiva vigente) depende do uso do conhecimento abstracto e porque a possibilidade de antecipação da acção e universalização dos saberes só pode ter relevância social e aplicabilidade se tiver sentido contextual;
5. O exercício articulado dos dois tipos de reflexividade implica a associação do sentido interpretativo com a formalização da linguagem comum e implica a associação do sentido estratégico com a explicitação do saber procedimental; implica ainda, no caso da reflexividade institucional, a recontextualização do conhecimento abstracto para desenvolver o saber contextual;
6. O exercício dos dois tipos de reflexividade está ainda associado a relações de desigualdade de poder, que podem exprimir-se através do

conceito de *capacidade social*, correspondente à associação entre reflexividade e poder sobre regras e recursos;

7. A associação entre reflexividade e poder poderá ocorrer em três dimensões: (a) ao sentido contextual estão associadas a autoridade e a influência organizacional ou local, por via da autonomia técnico-profissional; (b) ao sentido interpretativo estão associados papéis/estatutos sociais em posições de maior ou menor centralidade institucional, por via da capacidade social para manipular regras de legitimação social; (c) ao sentido estratégico estão associadas identidades sociais sobre a maior ou menor posição de dominação nas estruturas de desigualdade de acesso e controlo sobre o uso dos recursos, por via da capacidade social para agir diferente face às conjunturas e oportunidades sociais existentes;
8. As relações entre poder e reflexividade em contexto não são de tipo determinístico ou causal porque existem dinâmicas sociais que complexificam estas relações: (a) quanto aos efeitos das trajectórias multiculturais de determinados indivíduos dentro dos grupos-cultura<sup>10</sup>; (b) quanto aos efeitos das posições sociais intermédias ou de mobilidade nas relações intragrupo<sup>11</sup>; (c) quanto aos efeitos dos desfasamentos de poder entre posições sociais e poderes sociais dos mesmos indivíduos em diferentes contextos<sup>12</sup>; (d) quanto ao efeito da actualização de rotinas e regras face a mudanças sociais de vários tipos<sup>13</sup>; (e) quanto ao efeito de dimensões pedagógicas nas relações sociais ou de diferentes pedagogias nas relações intergrupos<sup>14</sup>.

Em conclusão, o conceito de *racionalização da cultura* corresponde a uma racionalidade dos actores sociais que qualificariamos de *cognitivo-expressiva*, dado ser uma actividade que, em primeiro lugar, associa a manipulação cognitiva do conhecimento com a expressão social de uma identidade colectiva (de pertença ou de referência). Em segundo lugar, trata-se de uma racionalidade que usa o conhecimento para associar a representação simbólica de uma posição social nas estruturas de poder com a capacidade

---

<sup>10</sup> Cf. Vieira (1999), pp. 63-98.

<sup>11</sup> No caso do nosso estudo sobre professores referimo-nos aos actores sociais que são novos num local mas que têm um capital de experiências noutros locais que lhes dá uma legitimidade profissional potencialmente acrescida, embora ela careça de integração social no grupo local. Referimo-nos também aos actores sociais que, não sendo novos no local, não têm um capital de experiências «deslocalizado» que lhes dê um reconhecimento profissional legítimo.

<sup>12</sup> Exemplo da conduta social dos professores face a diferentes tipos de encarregados de educação, alunos e outros profissionais num contexto de interacção comum.

<sup>13</sup> Referimo-nos às necessidades de improvisação na acção. Adiante pormenorizaremos esta dimensão.

<sup>14</sup> Cf. Caria (1992).

crítica para agir diferente no âmbito institucional, visando alcançar níveis acrescidos de satisfação com os resultados obtidos, ambos sempre no plano contextual. Em terceiro lugar, esta racionalidade assume um valor cognitivo-instrumental ao servir para dissociar as formas dos conteúdos de conhecimento e para consciencializar e legitimar saberes, numa perspectiva que supera as limitações localistas e subjectivistas do saber contextual.

## CONSTRUÇÃO DO MODELO DE ANÁLISE: DUALIDADE, DUALISMOS E CONSCIÊNCIA

O modo como definimos os processos de racionalização da cultura deixa entender uma associação entre a reflexividade social e o poder sobre regras e recursos, expressa, como referimos, no conceito de *capacidade social*. No entanto, importa ter claro que falamos de uma grande variedade de grupos sociais que na sua maioria não têm uma posição de dominação na estrutura de classes<sup>15</sup>.

A definição que demos destes grupos, enquanto intermediários do conhecimento, é reveladora da tendência para ocuparem uma posição estrutural intermédia nas estruturas de poder cultural e simbólico. Por exemplo, no caso particular dos professores, que estudámos, o conceito de racionalização da cultura pode ser considerado um «ideal-tipo» em virtude de ter de ser compatibilizado com formas emergentes e mitigadas de racionalização que são parte integrante de processos sociais de mobilidade social colectiva deste grupo profissional intermédio<sup>16</sup>.

Como propusemos no ponto anterior, as formas culturais completas e emergentes de racionalização têm como característica comum a existência de uma interpenetração entre a reflexividade interactiva e a reflexividade institucional. Assim, pressupomos uma dualidade no uso do conhecimento, porque o abstracto e o experiencial coexistem e reforçam-se mutuamente, sem se diluírem. No entanto, como vimos, esta construção dual do conhecimento depende de posições de poder que, pelo menos, aspiram à dominação sobre recursos e regras. Daí que tenhamos encontrado, no caso dos professores, outras formas culturais de uso do conhecimento coerentes com as suas posições sociais intermédias nas estruturas de poder. Concretamente, evidenciaram-se dualismos entre o abstracto e o experiencial, isto é, desfaseamentos entre a reflexividade institucional e a reflexividade interactiva, porque se verificaram (in)capacidades (poder+reflexividade) para conseguir

---

<sup>15</sup> Esta questão será retomada no final deste trabalho numa aproximação à teoria das classes sociais.

<sup>16</sup> Quando apresentarmos a tipologia de usos do conhecimento, clarificaremos quais são os casos mitigados e emergentes de usos racionalizados da cultura.

dar sentido contextual à articulação entre o agir diferente (face aos constrangimentos institucionais) e o pensar legitimamente (para justificar ou criticar) sobre os problemas do quotidiano. Aos vários casos de uso do conhecimento que traduziam formas culturais dualistas de reflexividade social designámo-los como formas de *escolarização da cultura*.

A escolarização da cultura é uma modalidade de uso do conhecimento que, apesar de manifestar capacidades reflexivas ao nível institucional, evidenciadas na apropriação das formas discursivas culturais legítimas, não é acompanhada pela reflexividade interactiva, isto é, não é acompanhada pela capacidade de dissociação entre o conteúdo e a forma contextual de conhecer. Esta forma de uso do conhecimento é acompanhada pela ocupação de posições sociais de subordinação formal nas estruturas de poder, podendo conduzir a uma dogmatização do conhecimento abstracto que se exprime através da auto-exclusão dos conflitos de legitimidade (lutas simbólicas) no campo social (Caria, 2000, pp. 164-169). Verificámos, ainda no caso dos professores, que existiam formas culturais de conhecer que excluía a manipulação do conhecimento abstracto, circunscrevendo a acção social (o procedimental e a linguagem contextual) apenas à integração face a face e ao grupo de pares. Esta forma de conhecer, que foi designada como *domesticação da cultura*, oscila entre os casos extremos de ausência de reflexividade social (pensamento e acção automáticos e inconscientes regulados pelo *habitus*) e de ritualização de procedimentos e classificações (explicitação de uma tradição oral local). Trata-se de uma forma de uso do conhecimento que tende a não reconhecer a sua dignidade cultural e que é acompanhada pela ocupação de posições sociais de subordinação real nas estruturas de poder, exprimindo-se num discurso que desvaloriza a sua autonomia técnico-profissional e manifesta a aspiração de ser objecto de processos de racionalização técnica e/ou burocrática do trabalho (Caria, 2000, pp. 571-586).

## ESTRATÉGIA DE ANÁLISE

A partir deste modelo teórico, que engloba as três formas culturais de uso do conhecimento (racionalização, escolarização e domesticação), desenvolvemos uma estratégia de análise que pudesse evidenciar os momentos do quotidiano de trabalho dos professores em que as formas de reflexividade social tivessem uma expressão verbal ou não verbal observável<sup>17</sup>. Para o efeito concentrámos progressivamente a nossa análise em algumas dimensões da interacção social que verificámos melhor traduziam a reflexividade existente.

---

<sup>17</sup> Referimo-nos à estratégia etnográfica de investigação que desenvolvemos (cf. Caria, 1995, 1997b, 1999b e 2000, pp. 66-140).

A reflexividade interactiva foi observada nas interacções sociais quando os professores narravam e classificavam os fenómenos do quotidiano colectivo e quando descreviam e esquematizavam procedimentos e regras para o convívio e o trabalho docente nos espaços formais e informais da escola-local (Caria, 2000, pp. 309-341 e 358-407); a reflexividade institucional foi observada no modo como os professores usavam a escrita em contexto de trabalho e como usavam conceitos teóricos em relatos e formas discursivas destinados a legitimar acções e avaliar os usos alternativos dos recursos disponíveis (Caria, 2000, pp. 342-375 e 409-524).

Verificámos ainda que a reflexividade dos professores tinha uma expressão observável significativa apenas nas situações sociais em que procuravam distanciar-se do quotidiano, na medida em que reconheciam colectivamente a existência de «problemas», isto é, na medida em que tinham consciência prática de que necessitavam de improvisar a acção, porque algumas das rotinas, das regras e dos usos de recursos careciam de actualização face a novas condições e novos constrangimentos sociais. Assim, concluímos que a rotinização do quotidiano não só não se opunha à improvisação, como as duas coexistiam.

Inventariaram-se três tipos de constrangimentos sociais que justificavam a necessidade de improvisação, a saber:

1. As mudanças institucionais, conduzidas pelo centro político do campo escolar (reforma educativa iniciada em 1992), que careciam de reinterpretação contextual, dado serem mudanças que não estavam suportadas em processos de racionalização burocrática do trabalho (Caria, 2000, pp. 526-570);
2. A chegada de novas gerações de professores e de professores com diferentes trajectórias profissionais, fenómeno que exigia a actualização histórica das regras implícitas de acção e dos princípios ético-identitários (*ethos*) que normalizam as acções e justificam localmente o sentido atribuído aos acontecimentos (Caria, 2000, pp. 240-306);
3. Novas conjunturas de relações multiculturais com outros grupos sociais (origens sociais de pais e alunos, competição com outros grupos profissionais enquanto agentes sócio-culturais legítimos) que provocavam níveis acrescidos de insatisfação (e de potencial ineficácia) com os resultados do trabalho próprio (Caria, 2000, pp. 226-239 e 567-570).

A tipologia de usos do conhecimento que descreveremos no quadro n.º 2, permitirá perceber em concreto como é que a reflexividade dos professores sobre os problemas que impunham improvisação continha diferentes formas e tipos de uso do conhecimento.

# Tipologia de usos do conhecimento por referência ao contexto da acção

[QUADRO N.º 2]

| (1)<br>Relação entre<br>prática,<br>consciência<br>e conhecimento                                                               | (2)<br>Modalidades<br>de uso do<br>conhecimento                                             | (3)<br>Sentido contex-<br>tual (Como<br>fazemos?<br>Como<br>classificamos?)                    | (4)<br>Sentido<br>estratégico<br>(Para quê?) | (5)<br>Sentido<br>interpretativo<br>(Porquê?) | (6)<br>Descrição da forma de manipulação<br>dos problemas do quotidiano                                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ausência de uso do<br>conhecimento abstrac-<br>to.                                                                              | Caso 1: sentido prá-<br>tico da prática.                                                    | Fraco                                                                                          | Fraco                                        | Fraco                                         | Não existem representações sobre os problemas quotidianos. Funcionamento dos automatismos do <i>habitus</i> .                                                                                                                                                                             |
|                                                                                                                                 | Caso 2a: consciên-<br>cia prática da<br>forma de saberes<br>normativos co-<br>lectivizados. | Forte tipologia de<br>usos do conhe-<br>cimento por refe-<br>rência ao con-<br>texto da acção. | Fraco                                        | Fraco                                         | Reconhece-se a existência de problemas quotidianos ao nível da sua resolução interactiva com base na sua descrição narrativa e na procura implícita de uma norma de bem fazer, ainda que falte uma tradição oral colectiva que evidencie consensos.                                       |
|                                                                                                                                 | Caso 2b: consciên-<br>cia discursiva da<br>acção na forma de<br>tradição oral.              | Muito forte                                                                                    | Fraco                                        | Fraco                                         | Reconhece-se a existência de problemas quotidianos, através da existência de consenso sobre o modo adequado de agir e sobre as categorias que permitem classificar o real, ambas constituindo uma tradição colectiva oral.                                                                |
| Uso escolar e dua-<br>lista do conheci-<br>mento abstracto;<br>consciência dis-<br>cursiva descon-<br>textualizada da<br>acção. | Caso 3: uso ideo-<br>lógico.                                                                | Fraco                                                                                          | Fraco                                        | Forte                                         | Reconhece-se a existência de problemas, mas a sua representação é exterior à acção contextual, podendo corresponder a uma crítica generalista do existente com base numa alternativa ideal, sem aplicabilidade social.                                                                    |
|                                                                                                                                 | Caso 4: uso tecni-<br>cista.                                                                | Fraco                                                                                          | Forte                                        | Fraco                                         | Modelo de acção aplicado por mimetização de acções de outros: os problemas estão normalizados, só se tem respostas para aqueles que já foram definidos.                                                                                                                                   |
|                                                                                                                                 | Caso 5: uso dog-<br>mático.                                                                 | Muito fraco                                                                                    | Forte                                        | Forte                                         | Modelo de acção aplicado por imposição externa e discurso abstracto generalista para legiti-<br>mar a aplicação do modelo: o problema é algo a banir, a fazer desaparecer da consciência; é um erro face a um dogma. O sentido contextual apenas existe no discurso escrito.              |
| Uso dual do conhe-<br>cimento: consci-<br>ência discursiva<br>contextualizada<br>na acção.                                      | Caso 6: uso crítico-<br>teórico.                                                            | Forte                                                                                          | Fraco                                        | Forte                                         | Legitimação generalista das opções tomadas sem sentido autocrítico, com o objectivo de apenas justificar o que já se faz de novo ou de velho: os problemas já são velhos e já têm soluções apontadas, que carecem de execução.                                                            |
|                                                                                                                                 | Caso 7: uso crítico-<br>co-pragmático.                                                      | Forte                                                                                          | Forte                                        | Fraco                                         | Experimentação e inovação que escapa à fundamentação generalista do que é feito; capacidade autocrítica sem consciência explícita (culto do praticismo táctico): os problemas ocorrem continuamente e não é possível ter deles um domínio simbólico, só uma orientação geral estratégica. |
|                                                                                                                                 | Caso 8: uso identi-<br>tário.                                                               | Forte                                                                                          | Forte                                        | Forte                                         | Representação de que os problemas surgem continuamente e colocam novas questões sobre o que somos e sobre o sentido do que andamos a fazer.                                                                                                                                               |

Considerando o quadro n.º 2, importará, em primeiro lugar, chamar atenção para a descrição sumária (coluna 6) da situação social que corresponde a cada tipo de uso do conhecimento. Aí sublinha-se o modo como são representados os «problemas quotidianos» que obrigam à tomada de consciência prática e/ou discursiva do improvisado na acção. O caso 1 enuncia uma forma de representar as improvisações em que não está evidenciada a reflexividade dos actores sociais, dado que se utilizam apenas os automatismos do pensamento e do corpo. Trata-se daquilo a que Bourdieu (1972 e 1979, com Wacquant, 1992) chama o *habitus*, o sentido prático da prática, do qual o actor social é inconsciente e que opera por homologia estrutural de posições sociais nas relações de força e poder existentes entre diferentes campos sociais. Neste contexto, a construção social do quotidiano é totalmente naturalizada, tornando-se opaca tanto à consciência individual como à colectiva, porque não se é capaz de descrever os procedimentos seguidos (o saber procedimental), nem se é capaz de falar sobre eles (ter uma inteligibilidade descritível, na acepção dada pela etnometodologia). Por definição, neste caso, não existem improvisações na acção, estas são automáticas. Isto é, existem zonas do espaço-tempo diário cujas práticas sociais estão totalmente rotinizadas, havendo improvisação apenas no encadeamento das interacções entre diferentes locais, sem que estejam presentes na consciência prática dos actores sociais. Na coluna 3 classificamos este caso (caso 1) como tendo «um sentido contextual fraco», dada a tendencial inconsciência do actor social sobre o sentido da acção em que está envolvido.

O caso 2 define-se, pelo contrário, como tendo um sentido contextual forte, porque, no fundamental, organiza-se num contexto de interacções verbais em que os papéis da tradição ou das normas dos grupos de pertença ou referência estão evidenciados na construção de consensos e nas hierarquias informais intragrupo (Caria, 2000, pp. 278-333). Aqui são accionadas falas sobre o que se faz para conseguir ter referências para improvisar, garantindo a actualização das regras de acção implícitas. Para o efeito usa-se a memória colectiva e as narrativas que sintetizam e simplificam as lembranças à medida da versão individualizada das recordações. A consciência prática que se desenvolve é eminentemente colectiva, concentrada em saberes procedimentais com valor normativo, sob a forma mais cristalizada de uma tradição oral local (caso 2b), que ritualiza as rotinas e regras existentes, ou sob a forma menos cristalizada de um saber normativo colectivizado (caso 2a), que sanciona práticas tidas como de «outros» («não é a nossa forma de fazer»; «não é da nossa forma de ser») e justifica a acção com base num senso comum de carácter naturalista e/ou individualista.

Em conclusão, tanto o caso 1 como os casos 2 correspondem à forma de *domesticação da cultura* no uso do conhecimento, porque excluem ou usam fracamente o conhecimento abstracto, tal como o definimos atrás.



Em contraposição a estes três primeiros casos de uso do conhecimento, os restantes supõem sentidos estratégico e interpretativo (colunas 4 e 5 do quadro n.º 2) que materializam um uso significativo (forte) do conhecimento abstracto.

Recordemos os conceitos: (1) o sentido estratégico é entendido como uma actividade/capacidade reflexiva (individual ou colectiva) destinada a consciencializar os saberes procedimentais, segmentando o fluxo da interacção social de modo a improvisar acções que possam produzir outros efeitos menos perversos e mais satisfatórios; (2) o sentido interpretativo é entendido como uma actividade/capacidade reflexiva (individual ou colectiva) destinada à consciencialização das categorias de linguagem que naturalizam a reflexão interactiva sobre o social, de modo a encontrar outras interpretações para os efeitos produzidos pelas interacções.

O sentido estratégico tem por base uma recontextualização do conhecimento abstracto para inscrever novas orientações e finalidades à acção em associação com a descoberta de usos alternativos para os recursos disponíveis (formalização de novas técnicas). O sentido interpretativo tem por base uma recontextualização do conhecimento abstracto para legitimar (fundamentar e/ou criticar) novos esquemas conceptuais e sistemas de classificação do real, a que se junta uma reflexão sobre os níveis de indexicalidade e de especificidade contextual da linguagem quotidiana, de modo a poderem formalizar-se e generalizar-se os saberes da experiência que permitem explicar o real.

Formalizar procedimentos e técnicas com vista ao desenvolvimento de estratégias e generalizar linguagens e experiências com vista a legitimar acções, supõe utilizar o conhecimento abstracto para pensar e agir sobre os contextos, articulando-o com a linguagem e os procedimentos contextuais da acção. Na medida em que tal se verificar, mais ou menos acentuadamente, os sentidos estratégico e interpretativo serão classificados no quadro n.º 2, respectivamente, como fortes ou fracos.

Os casos 3, 4 e 5 de uso do conhecimento dão conta de formas de conhecer que designámos como *escolarização da cultura*, porque se referem a sentidos estratégicos e interpretativos com ausência ou fraco sentido contextual, isto é, referem-se aos usos do conhecimento que evidenciam uma *consciência dualista da acção*, em que os discursos explícitos da técnica, da teoria e das finalidades sociais não se articulam com a reflexividade interactiva, relativa às rotinas e às regras de acção em contexto.

O caso 3 corresponde ao uso do conhecimento que mais encontramos no grupo de professores que estudámos. É uma forma de conhecer em que existe uma grande procura em evidenciar a ineficácia institucional. Visa-se a crítica dos valores e das finalidades orientadores das decisões estratégicas e políticas centrais ao campo social em causa (domínio das interpretações e das legitimidades oficiais), sem que tal tenha consequências no plano da acção contextual porque se entende que os «problemas» decorrem apenas e só das condições e dos constrangimentos sociais externos.

O caso 4 é aquele que é mais vulgarmente referido pela literatura, pois refere-se a um uso técnico-instrumental do conhecimento, típico da chamada «tecnocracia», em que a escolha de meios para alcançar a eficiência organizacional e funcional é feita num quadro em que não existe referência a valores e finalidades alternativos, em que os problemas e correspondentes soluções estão definidos à partida de modo standardizado, não necessitando da reflexividade daqueles que vão ser objecto das intervenções nem de ser complementados com um conhecimento sobre a singularidade cultural em que se actua.

O caso 5 exprime uma «receita» para a acção através de um conjunto coerente de conhecimento sistematizado pela escrita. Usa-se o conhecimento numa versão em que se consegue interpretar globalmente os problemas (em oposição a outros quadros interpretativos) e prescrever acções adequadas às finalidades enunciadas, embora se trate de um modelo que é totalmente oposto à reflexividade dos actores sociais (incluindo a daqueles que aplicam o conhecimento), cabendo a estes apenas acreditar na «bondade» do modelo de acção implementado. Trata-se de ter confiança-fé no conhecimento abstracto e deixar-se manipular pelo poder central institucional, através da dogmatização do conhecimento abstracto e/ou de um entendimento «sacralizador» das normas e das regras institucionais.

Os casos 6, 7 e 8 correspondem, globalmente, à forma de uso do conhecimento em que existe *racionalização da cultura*, porque, ao contrário dos anteriores casos, o conhecimento abstracto com valor estratégico e/ou interpretativo é recontextualizado na acção, isto é, esta forma de conhecer evidencia uma *consciência dual da acção*: articulação entre experiência subjectiva e reflexão institucional, por um lado, e entre reflexão interactiva e conhecimento abstracto, por outro.

O caso 6 articula a reflexividade interactiva, na parte que se refere à linguagem comum (não na parte dos procedimentos), com o desenvolvimento de saberes interpretativos. Aqui evidencia-se a existência de um senso comum esclarecido que sabe legitimar o que se faz e como se faz, sem que tal corresponda à procura de um agir diferente (face à comunidade de pertença ou referência) ou a uma interpretação autocrítica da acção.

O caso 7 faz coexistir a reflexividade interactiva na parte que se refere aos procedimentos (não na parte da linguagem comum), com a procura intensa de usos alternativos para os recursos disponíveis. Assim, organiza-se por referência a objectivos explícitos e valores que possam contrariar contextualmente os efeitos e resultados sociais menos satisfatórios. Embora os actores não estejam em condições de legitimarem pela afirmativa as novas práticas (novas para a comunidade de pertença e/ou referência) em sentidos sociais emergentes e/ou em acréscimos de eficácia institucional.

No caso 8 procura-se reunir as virtualidades e superar as limitações dos casos 6 e 7, integrando o uso do conhecimento numa interrogação ético-filosófica

sobre a identidade profissional do utilizador do conhecimento — uma representação da identidade sócio-profissional —, num vaivém entre a experimentação e a legitimação de novas acções, a fim de melhor superar as limitações racionalistas e disciplinares do conhecimento abstracto e as limitações localistas das tradições dos grupos-cultura de pertença e/ou referência.

Os casos 6 e 7 correspondem ao que atrás referimos como formas culturais mitigadas ou emergentes de racionalização, enquanto o caso 8 corresponde ao «ideal-tipo» desta forma de conhecer.

## RELAÇÕES DE PODER E PROCESSOS DE INTERACÇÃO

Havendo, como dissemos atrás, uma relação estreita entre as modalidades de uso do conhecimento e as posições de poder, poderemos perguntar como é que os casos descritos se inscrevem em relações sociais intergrupos e intragrupos em diferentes contextos de acção?

Trata-se de saber até que ponto novos contextos levam ao enfraquecimento ou fortalecimento da posição social do profissional no seu grupo e se tal tem como causa, ou é efeito de, uma mudança no tipo de uso do conhecimento de uma mesma forma cultural<sup>18</sup>. Trata-se também de saber até que ponto as relações sociais com outros grupos levam ao enfraquecimento ou fortalecimento da posição social do profissional e se tal tem como causa, ou é efeito de, uma mudança na forma de uso do conhecimento<sup>19</sup>.

O nosso estudo sobre professores não nos permite responder integralmente às perguntas colocadas porque o nosso principal esforço de investigação esteve centrado na identificação e classificação dos usos do conhecimento relativos a um contexto cultural grupal. No entanto, o que constatámos neste estudo e aquilo que verificámos noutro estudo exploratório com engenheiros florestais sobre a mesma temática (Caria, 1999c) permitem-nos colocar quatro hipóteses quanto à dinâmica social das capacidades de uso do conhecimento em contexto, a saber:

1. Numa posição de dominação sobre regras e recursos, e face a outros grupos sociais pelos quais não se é reconhecido como tendo experiência contextual, a capacidade do profissional para fazer um uso identitário

---

<sup>18</sup> À mudança no tipo de uso de uma mesma forma cultural correspondem as variações que ocorrem entre os usos do conhecimento relativos aos casos 1 e 2, aos casos 3, 4 e 5 ou aos casos 6, 7 e 8.

<sup>19</sup> Entendem-se por mudança na forma de uso as variações que ocorrem entre casos inscritos nas formas de domesticação de escolarização ou de racionalização da cultura. Por exemplo, a passagem de um caso 3 para um caso 6.

do conhecimento (caso 8) poderá não ser conseguida, transformando-se numa forma dogmática de conhecer (caso 5), porque o profissional não partilha a experiência com o grupo social subordinado, levando a um enfraquecimento do sentido contextual do conhecimento manipulado;

2. Numa posição de dominação sobre regras e recursos, e face a novos contextos nos quais não é reconhecido ter experiência pelo seu próprio grupo, a capacidade do profissional para fazer um uso identitário do conhecimento (caso 8) poderá não ser conseguida, transformando-se num uso crítico (casos 6 e 7), porque o profissional carece de experiência contextual (ou procedimental ou de linguagem) para saber aferir da aplicabilidade do conhecimento abstracto para legitimar a acção e agir estrategicamente;
3. Numa posição social intermédia de poder sobre regras e recursos, e face a outros grupos sociais pelos quais é reconhecido ter experiência contextual, a capacidade do profissional para fazer usos críticos do conhecimento (casos 6 e 7) — quando começou por fazer usos tecnicistas e/ou ideológicos do conhecimento (casos 3 e 4) — pode ser atingida porque conseguiu partilhar experiências contextuais com o grupo social subordinado;
4. Numa posição social intermédia de poder sobre regras e recursos, e face a outros grupos sociais pelos quais não é reconhecida a sua experiência contextual, a capacidade do profissional para fazer um uso dogmático do conhecimento (caso 5) pode ser totalmente desvalorizada, passando, paradoxalmente (o reverso do dualismo da escolarização da cultura), a procurar-se apenas uma conformidade a saberes normativos colectivizados (caso 2a).

Estas duas últimas hipóteses mostram as relações sociais do profissional com outros grupos que ocupam posições de poder diferenciadas. Elas permitem-nos retomar as considerações que fizemos no início sobre a autonomia que o profissional tem sobre o processo de trabalho, num quadro organizacional e/ou de institucionalização da interacção, e o tipo de procuras de conhecimento que existem socialmente. Assim, poderemos considerar a possibilidade da existência de capacidades estratégicas e interpretativas, contextualizadas pelo profissional, que podem entrar em contradição com procuras sociais tecnicistas ou dogmáticas, por exemplo, no campo económico ou no campo político, que desvalorizariam o poder (potencial) do profissional. Como é que o profissional actua nestas condições? Que atitude desenvolve face à autonomia que potencialmente tem no processo de trabalho e que não tem procura social?

No nosso estudo sobre professores verificámos que o grupo tendia a oscilar entre três princípios (estruturantes da acção) de legitimação das regras de uso dos recursos na profissão e de identificação com o *ethos* da profissão (Caria, 2000, pp. 525-586, e 1999a), a saber: (1) esconder a sua autonomia profissional, colocando-se numa posição defensiva de subordinação formal e remetendo o seu poder profissional para a informalidade organizacional e para a periferia do campo escolar (afirmação social pela articulação da escola com o meio social local); (2) ritualizar procedimentos e normalizar classificações, desenvolvendo processos de resistência cultural alicerçados numa tradição oral localista; (3) desvalorizar a sua autonomia profissional, colocando-se numa posição de subordinação real e aspirando a uma racionalização burocrática do trabalho docente. Nestas três possibilidades, os professores auto-excluía-se de participarem nos conflitos de legitimidade que se desenvolviam em torno da reforma educativa, colocando-se à distância das instituições e dos agentes que determinavam as relações de força e poder no centro do campo escolar.

Na mesma linha de hipóteses, relativas às relações de poder entre trabalho profissional e diferentes grupos sociais, temos confirmado o valor heurístico das dimensões de análise que apresentamos no quadro n.º 3, resultado do trabalho exploratório de investigação/formação que temos realizado junto de alunos finalistas em Medicina Veterinária (Caria, 2001c).

#### Expectativas e usos da ciência nas relações profissional-cliente

[QUADRO n.º 3]

|                                                                            | Expectativas do cliente numa relação bastante assimétrica                                              | Expectativas do cliente numa relação menos assimétrica                                                                                     |
|----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Imagem que o profissional dá do uso da ciência: certeza e previsibilidade. | <i>Caso 1:</i> confiança-fé.<br>Desigualdade extrema de papéis e saberes e desqualificação do cliente. | <i>Caso 2:</i> insatisfação do cliente.<br>Não reconhecimento social da autoridade profissional.                                           |
| Imagem que o profissional dá do uso da ciência: incerteza e complexidade.  | <i>Caso 3:</i> insatisfação do profissional.<br>Não reconhecimento social da autoridade profissional.  | <i>Caso 4:</i> confiança-partilha.<br>Co-responsabilização e negociação de papéis e de saberes, qualificando os saberes comuns do cliente. |

No quadro n.º 3 estamos perante dois tipos de procuras sociais do trabalho profissional relativas a diferentes clientes, a saber:

1. Nos casos 1 e 3, a expectativa do cliente é a de que o conhecimento abstracto é aplicado com base num modelo que tem resultados certos

e previsíveis, em que não é exigível sentido contextual, dado pressupor-se que a ciência dominada pelo veterinário é de aplicação geral a todos as situações clínicas;

2. Nos casos 2 e 4, a expectativa do cliente é oposta, dado considerar que a ciência dominada pelo veterinário não é, à partida, de aplicação geral a todos as situações clínicas.

Nos casos 1 e 2, o profissional ocupará uma posição intermédia face ao uso de regras e recursos e logo tenderá a fazer um uso dogmático ou técnico-instrumental do conhecimento abstracto, dado parecer não necessitar de introduzir sentido contextual nas manipulações que realiza com a ciência. Nos casos 3 e 4, o profissional tenderá a fazer um uso racionalizado da cultura, dado parecer verificar-se o inverso.

Assim, nos casos 1 e 4 está evidenciada uma maior reciprocidade de interpretações e expectativas na interacção social<sup>20</sup>, em virtude de se tratar daquelas situações em que as desigualdades de poder são maiores (caso 1) e menores (caso 4). A forma de uso do conhecimento abstracto pelo profissional é coerente com as procuras sociais manifestadas pelos clientes. Os casos 3 e 2 são bastante mais interessantes porque nos indicam os aspectos dinâmicos da relação de poder no plano interactivo. Aqui não existe, à partida, reciprocidade de expectativas e interpretações, passando os actores sociais em presença a detectar a existência de «problemas», porque se debatem com situações não esperadas para as quais têm de improvisar, manifestando, eventualmente, níveis de insatisfação com os resultados obtidos.

## REFLEXÕES FINAIS

Julgamos que o modo como concebemos a relação entre saberes contextuais e conhecimento abstracto permite dar uma contribuição para o debate sobre as teorias do conhecimento, excessivamente polarizadas entre os relativistas e os universalistas e entre os racionalistas e os irracionais (Shweder, 1997). Aquilo que propomos leva-nos a dizer que toda a manipulação do conhecimento é sempre contextualmente situada, embora existam processos racionalizadores que permitem pensar as transferências do conhecimento através de formas culturais de uso que seriam transversais a vários contextos e campos. Deste modo, estaremos em condições de, a exemplo do que faz Wynne (cit. por Nunes, 1998, p. 24), contrariar a romantização das formas laicas de conhecimento (a também chamada folclorização escolar das culturas populares) e de evitar reduzir a reflexividade social dos cidadãos a

uma mera cartografia de saberes e atitudes padronizados pela cultura legítima (Bergeron, 2000, p. 64).

A nossa perspectiva mostra a coexistência das teorias científicas especializadas, que nos dão acesso ao conhecimento das formas culturais (simultaneamente e potencialmente gerais e contextuais), com a experiência, que nos dá acesso ao sentido de pertença e às dimensões expressivas e emotivas da (i)racionalidade. Permite ainda deixar de pensar a competência e a qualificação para usar o conhecimento apenas como medidas individuais de desempenho, independentes do contexto da acção, para passarem a ser vistas como capacidades sociais que poderiam ser analisadas e comparadas, nas suas formas, nos vários contextos considerados relevantes.

Creemos que a adopção desta perspectiva etno-sociológica de análise tornará mais fácil o diálogo e o intercâmbio de resultados entre os estudos extensivos e intensivos sobre a literacia ou outras modalidades de análise das formas culturais, dado ambos procurarem, por diferentes vias, o empreendimento comum de teorizar as formas culturais de conhecer<sup>21</sup>.

Esta perspectiva etno-sociológica de conhecer aplicada aos grupos profissionais escolarizados permite ainda fazer uma aproximação às preocupações mais recentes da sociologia da ciência, particularmente aquela que é referida por Nunes (2000) como pretendendo abordar a «ciência em estado selvagem». Esta enfatizaria, tal como nós fizemos, a importância dos mediadores entre ciência e senso comum (a ciência aplicada e as suas formas impuras) e a centralidade de uma categoria particular de público da ciência, o público especializado profano ou utilizador credenciado. Trata-se de analisar a profanação da ciência, porque, como refere Bergeron (2000), o uso da ciência em contexto subverte o rigor conceptual em benefício da reflexividade social e da cidadania, aspecto que, no que se refere à formação de professores, já havíamos evidenciado (Caria, 2000, pp. 144-155).

Em síntese, julgamos ter conseguido mostrar a possibilidade de ultrapassar as divisões estanques entre ciência e cultura, evidenciando as formas culturais de uso da ciência (Nunes, 1998), através daquilo que designámos noutro texto como a «culturalização da teoria» (Caria, 2000, pp. 5-28), da qual os grupos profissionais que foram formados no conhecimento abstracto e científico são um dos melhores exemplos de estudo.

A relação entre capacidade social para usar o conhecimento e o poder, que atrás conceptualizámos, permite-nos algumas aproximações às teorias neomarxistas sobre as classes sociais. Assim, se tomarmos por referência o

---

<sup>21</sup> Para a mesma finalidade relembrem-se também as virtualidades do chamado *método clínico*, criado pela psicologia de origem piagetiana e pós-piagetiana (Pauli *et al.*, 1981; cf. Donaldson, 1978, Rogoff, 1993, e Vale, 1991), para analisar os padrões de desempenho individual com base numa análise qualitativa das estratégias de acção dos indivíduos.

modo como Estanque e Mendes, no seu trabalho sobre as classes sociais em Portugal (1997), operacionalizam o critério de qualificação e as críticas que fazem às análises weberianas quanto à dependência de critérios formais e não reais de efectivo uso dos recursos (Estanque e Mendes, 1998), teremos de considerar que a variável «diploma escolar», enquanto indicador dos recursos em qualificações, é também ela um critério que sofre das mesmas limitações e que por isso também terá a sua validade questionada. Partindo do exemplo que os autores dão, «um taxista continua a ser um taxista mesmo que seja licenciado», poderemos perguntar: em que localização de classe poderemos situar um professor sem responsabilidade de gestão que não usa o conhecimento abstracto para racionalizar o seu contexto de trabalho? Continuará a ter uma localização de classe de um trabalhador qualificado não gestor? Julgamos que o uso do indicador «diploma escolar» deverá ser operacionalizado por referência a contextos de uso do conhecimento. A tipologia atrás apresentada, no quadro n.º 2, ao permitir conceptualizar diferentes modalidades de uso do conhecimento, poderá ser uma contribuição para melhor equacionar, do ponto de vista teórico, a posse de diplomas escolares, mostrando que estes podem assumir formas contextuais com usos reais relativos a maior ou menor poder simbólico.

#### BIBLIOGRAFIA

- AMENDOEIRA, José (1999), *A Formação em Enfermagem: Que Conhecimentos? Que Contextos? Um Estudo Etno-Sociológico*, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Lisboa (versão policopiada da tese de mestrado em Sociologia).
- ARCHER, Margaret (1995), *Realist Social Theory: the Morphogenetic Approach*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BENAVENTE, Ana (1996) (org.), *A Literacia em Portugal. Resultados de Uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.
- BERGERON, Andrée (2000), «A cultura científica dos cientistas», in Maria Eduarda Gonçalves (org.), *Cultura Científica e Participação Pública*, Oeiras, Celta, pp. 63-80.
- BOURDIEU, Pierre (1972), *Esquisse d'une theorie de la pratique — précédé de trois études d'ethnologie kabyle*, Paris/Genebra, Droz.
- BOURDIEU, Pierre (1979), *La distinction — critique social du jugement*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU, Pierre, (1989), «O poder simbólico», in *Poder Simbólico*, Lisboa, Difel, pp. 7-16.
- BOURDIEU, Pierre, e WACQUANT, Loic (1992), *Réponses*, Paris, Seuil.
- CARAPINHEIRO, Graça, e RODRIGUES, Maria Lurdes (1998), «Profissões, protagonismos e estratégias», in António Firmino da Costa e José Manuel Viegas, *Portugal, Que Modernidade?*, Oeiras, Celta, pp. 147-164.
- CARIA, Telmo H. (1992), «Perspectiva sociológica sobre o conceito de educação e a diversidade das pedagogias», in *Sociologia — Problemas e Práticas*, n.º 12, pp. 171-184.
- CARIA, Telmo H. (1995), «Prática e aprendizagem da investigação sociológica no estudo etnográfico numa escola básica 2.3», in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 41, pp. 35-62.
- CARIA, Telmo H. (1997), *O Uso do Conhecimento em Contexto de Trabalho — Um Estudo Etno-Sociológico da Cultura dos Professores na Conjuntura da Reforma Educativa*



- (1992/94), Vila Real, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (texto policopiado apresentado para efeitos de tese de doutoramento).
- CARIA, Telmo H. (1997b), «Leitura sociológica de uma experiência de investigação etnográfica», in *Sociologia — Problemas e Práticas*, n.º 25, pp. 125-138.
- CARIA, Telmo H. (1999a), «A racionalização da cultura profissional dos professores — uma abordagem etno-sociológica no contexto do 2.º ciclo do ensino básico», in *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 12 (1), pp. 205-242.
- CARIA, Telmo H. (1999b), «A reflexividade e a objectivação do olhar sociológico na investigação etnográfica», in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 55, pp. 5-36.
- CARIA, Telmo H. (1999c), *Intermediários do Conhecimento: de Técnicos a Artesãos dos Saberes*, UTAD, documento de trabalho ASPTI, n.º 1 (texto policopiado apresentado no I Seminário sobre «Análise Social das Profissões em Trabalho Técnico-Intelectual», Vila Real).
- CARIA, Telmo H. (1999d), *Investigar os Intermediários do Conhecimento*, comunicação ao colóquio comemorativo dos 20 anos da *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra [<http://www.ces.fe.uc.pt/coloquio/index.html>].
- CARIA, Telmo H. (2000), *A Cultura Profissional dos Professores — O Uso do Conhecimento em Contexto de Trabalho na Conjuntura da Reforma Educativa dos Anos 90*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia (versão actualizada e revista da tese de doutoramento atrás referida).
- CARIA, Telmo H. (2001a), «A universidade e a recontextualização profissional do conhecimento abstracto — hipóteses de investigação e acção política», in *Cadernos de Ciências Sociais*, n.ºs 21-22, pp. 71-85.
- CARIA, Telmo H. (2001b), «A construção etnográfica do conhecimento em ciências sociais: reflexividade e fronteiras», in *Experiência Etnográfica*.
- CARIA, Telmo H. (2001c), *Notas sobre as Relações Entre Profissões e Ciência: os Casos dos Médicos Veterinários e dos Animadores/Técnicos do Desenvolvimento*, UTAD, documento de trabalho ASPTI, n.º 14 (texto policopiado apresentado no IV Seminário sobre «Análise Social das Profissões em Trabalho Técnico-Intelectual», Vila Real).
- CARIA, Telmo H., e VALE, Ana Paula (1997), «O uso racionalizado da cultura. O caso da relação entre a consciência metafonológica e a aquisição da leitura», in *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 8, pp. 45-72.
- CARIA, Telmo H., e GERRY, Chris (2001), *Sobre o «Técnico de Desenvolvimento» e o seu «Reposicionamento» face à Mudança Social*, comunicação ao IV Congresso da Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Regional (APDR), Vila Real.
- CORREIA, José A. (1997a), *Análise Crítica das Teorias em Educação*, Porto, Afrontamento.
- CORREIA, J. A. (1997b), «Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação», in Rui Canário (org.), *Formação e Situação de Trabalho*, Porto, Porto Editora, pp. 13-41.
- DELGADO-MATINS, Maria Raquel, RAMALHO, Glória, e COSTA, Armanda (2000), *Literacia e Sociedade — Contribuições Pluridisciplinares*, Lisboa, Caminho.
- DONALDSON, Margaret (1978), *Children's Minds*, Glasgow, Rontana/Collins.
- DUBAR, Claude (2000), «Sociologie du travail et des groupes professionnels en France: un bilan prospectif», in *3rd Interim Conference RC 52 ISA — State, Political Power and Professional Structures: New Patterns and New Challenges*, Lisboa, ISCTE.
- ESPERANZA, Lorenzo (2000), «Professional Powers», *3rd Interim Conference RC 52 ISA — State, Political Power and Professional Structures: New Patterns and New Challenges*, Lisboa, ISCTE.
- ESTANQUE, Elísio, e MENDES, José Manuel (1997), *Classes e Desigualdades Sociais em Portugal: Um Estudo Comparativo*, Porto, Afrontamento.
- ESTANQUE, Elísio, e MENDES, José Manuel (1998), «Análise das classes e mobilidade social em Portugal — um breve balanço crítico», in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.ºs 52-53, pp. 173-198.

- FREIDBERG, Erhard (1995), «Organização», in Raymon Boudon, *Tratado de Sociologia*, Lisboa, ASA, pp. 343-378.
- FREIDSON, Eliot (1994), *Profissionalism Reborn. Theory, Prophecy and Policy*, Cambridge, Polity Press.
- GIDDENS, Anthony (1989), *A Constituição da Sociedade*, São Paulo, Martins Fontes.
- GIDDENS, Anthony (1992), *As Consequências da Modernização*, Oeiras, Celta.
- GIDDENS, Anthony (1995), «A vida em uma sociedade pós-tradicional», in *Modernização Reflexiva*, São Paulo, Editora UNESP, pp. 73-134.
- GIDDENS, Anthony (1996), *As Novas Regras do Método Sociológico*, Lisboa, Gradiva.
- GIDDENS, Anthony, LASH, Scott, e BECK, Ulrich (1995), *Modernização Reflexiva*, São Paulo, Editora UNESP.
- GOODY, Jack (1987), *A Lógica da Escrita e a Organização da Sociedade*, Lisboa, Edições 70.
- GOODY, Jack (1988), *A Domesticação do Pensamento Selvagem*, Lisboa, Editorial Presença.
- GRUBER, Hans, LAW, Lai-Chong, MANDL, Heinz, e REUKL, Alexander (1995), «Situated learning and transfer», in Hans Spada e Peter Reimann (orgs.), *Learning in Humans and Machines: Toward an Interdisciplinary Learning Science*, Oxford, Pergamon, pp. 168-188.
- ITURRA, Raúl (1990a), *Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra*, Lisboa, Escher.
- ITURRA, Raúl (1990b), *A Construção Social do Insucesso Escolar*, Lisboa, Escher.
- KARMILOFF-SMITH, Annette (1995), *Beyond Modularity. A Development Perspective on Cognitive Science*, Massachusetts, Londres, The MIT Press.
- LAHIRE, Bernard (1993a), *Culture écrite et inégalités scolaires — sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- LAHIRE, Bernard (1993b), *La raison des plus faibles: rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, Presses Universitaires de Lille.
- LAVE, Jean ([1991], 1988), *La Cognición en la Práctica*, Barcelona, Paidós.
- LAVE, Jean, e CHAIKLIN, Seth (1993), *Understanding Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LOPES, Amélia (1999), *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação — a Construção de Identidades Profissionais em Docentes do 1.º CEB*, Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (versão policopiada de tese de doutoramento).
- MOUZELIS, Nicos (1991), *Back to Sociological Theory — the Construction of Social Orders*, Londres, Macmillan.
- NUNES, João A. (1998), «Para além das duas culturas: tecnociências, tecnoculturas e teoria crítica», in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.ºs 52-53, pp. 15-60.
- NUNES, João A. (2000), «Públicos, mediações e construções situadas», in Maria Eduarda Gonçalves (org.), *Cultura Científica e Participação Pública*, Oeiras, Celta, pp. 81-100.
- OLSON, David (1995), «A escrita como actividade metalinguística», in David Olson e Nancy Torrance, *Cultura Escrita e Oralidade*, São Paulo, Editora Ática, pp. 267-286.
- OLSON, David, e TORRANCE, Nancy (1995) (orgs.), *Cultura Escrita e Oralidade*, São Paulo, Editora Ática.
- OLSON, David, HILDYARD, Anne, e TORRANCE, Nancy (1995), *Literacy, Language and Learning: the Nature and Consequences of Reading and Writing*, Cambridge, Cambridge University Press.
- OLSON, David (1996), *The World on Paper*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PAULI, Laurent, NATHAN, Henri, GROZ, Rémy, e GRIZE, Jean-Blaise (1981), *Inventário de Jean Piaget*, Lisboa, Estampa.
- PINTO, José M. (1991a), «Considerações sobre a produção social de identidade», in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 32, pp. 217-231.
- PINTO, José M. (1991b), «Escolarização, relação com o trabalho e práticas sociais», in Stephen Stoer (org.), *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa — Uma Abordagem Pluridisciplinar*, Porto, Afrontamento, pp. 15-32.

- PINTO, José M., e QUEIRÓS, M. C. (1990), «Lugares de classe e contextos de aprendizagem social», in *Cadernos de Ciências Sociais*, n.ºs 8-9, pp. 131-159.
- PIRES, Rui P. (1999), «Uma teoria dos processos de integração», in *Sociologia — Problemas e Práticas*, n.º 30, pp. 9-54.
- REIS, Filipe (1997), «Da antropologia da escrita à literacia. Algumas reflexões sobre o estudo nacional sobre literacia», in *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 8, pp. 105-120.
- ROCHA, Cristina (1999), *Da Oficina à Universidade — Continuidade e Mudança na Construção da Profissão Farmacêutica*, Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (versão policopiada de tese de doutoramento).
- RODRIGUES, Maria de Lurdes (1997), *Sociologia das Profissões*, Oeiras, Celta.
- ROGOFF, Barbara (1993), *Aprendices del Pensamiento — el Desarrollo Cognitivo en el Contexto Social*, Barcelona, Paidós.
- SAINSAULIEU, Renaud (1988) *L'Identité au travail*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 3.<sup>a</sup> ed.
- SAKS, Mike (2000), «Social scientific myopia? The limitations of current 'professions-centric' studies of the professions», in *3rd Interim Conference RC 52 ISA — State, Political Power and Professional Structures: New Patterns and New Challenges*, Lisboa, ISCTE.
- SHWEDER, Richard A. (1997), «A rebelião romântica da antropologia contra o iluminismo, ou de como há mais coisas no pensamento para além da razão e da evidência», in *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 8, pp. 135-188.
- SIMON, Herbert (1989), *A Razão nas Coisas Humanas*, Lisboa, Gradiva.
- SPADA, Hans, e REIMANN, Peter (orgs.) (1995), *Learning in Humans and Machines: Toward an Interdisciplinary Learning Science*, Oxford, Pergamon.
- WERTSCH, J. V. (1988) *Vigotsky y la formation social de la mente*, Barcelona, Paidós.
- VALE, Ana Paula (1991), *A Invariância Numérica — Comparação entre a Perspectiva Piagetiana e as Novas Abordagens Interpretativas*, Vila Real, UTAD (versão policopiada de trabalho de síntese apresentado para efeitos de provas de aptidão pedagógica e capacidade científica).
- VIEIRA, Ricardo (1999), *Histórias de Vida e Identidades*, Porto, Afrontamento.