

Associação Portuguesa de Sociologia (APS)  
**Seminário de Sociologia da Educação**  
*Competências, Sistemas de Formação e Saberes*

**Texto para discussão**

*Um itinerário de reflexões e aprendizagens: análise social dos grupos profissionais  
na intercepção da educação com o trabalho e a ciência*

**Telmo H. Caria<sup>1</sup>**

**Universidade de Aveiro, 31 de Outubro, 2003**

---

<sup>1</sup>Docente de Sociologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e Investigador no Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. E-mail: tcaria@utad.pt. Site: [www.home.utad.pt/~tcaria/](http://www.home.utad.pt/~tcaria/)

## 1. *Delimitar o tema e o ponto de vista*

Penso que as relações entre formação, competências e saberes coincidem, de um certo ponto de vista, com o que podemos entender pela intercepção entre educação, trabalho e ciência. O ponto de vista que elegemos para tratar o tema deste seminário, como o título pretende indicar, é o dos grupos profissionais que mais próximos estão da aprendizagem da ciência e que dela mais dependem para afirmarem e legitimarem o seu estatuto social. São também os grupos profissionais que no quadro de uma divisão social do conhecimento<sup>2</sup> ocupam uma posição de intermediação entre as formas de produção científicas e os usos sociais da ciência pelos cidadãos.

Outro modo de apresentar este meu ponto de vista sobre o tema em debate será referir que os grupos profissionais que nos interessam são aqueles que (de um modo descritivo) desenvolvem um *trabalho técnico-intelectual*: intelectual por oposição a manual-executante, para enfatizar que se trata de um trabalho que na sociedade capitalista tende a escapar ou a resistir aos processos mais comuns de racionalização técnica ou burocrática do trabalho nas organizações; técnico para enfatizar a ideia de estarmos centrados no uso da ciência na acção social (Dubreuil, 2000). A esta primeira delimitação descritiva juntamos aquilo que resulta dos processos de educação e aprendizagem: os saberes, no caso os do trabalho técnico-intelectual.

Este texto é, no essencial, um resumo sobre o percurso de reflexão teórica e da investigação empírica que tenho publicado desde 1997 directa ou indirectamente sobre grupos profissionais. Esta investigação teve um forte impulso a partir de 1999/2000 com a constituição e desenvolvimento de um seminário-equipa de investigação (ainda existente) a que chamámos ASPTI (Análise Social das Profissões em Trabalho Técnico-Intelectual) e posteriormente com o projecto REPROFOR, em curso, financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian<sup>3</sup>.

A investigação que esta equipa tem desenvolvido é de natureza etnográfica e tem tido uma abrangência disciplinar e temática alargada, pois para a desenvolver temos mobilizado conhecimentos que têm origem na Sociologia e Antropologia da Educação, na Sociologia das Profissões e do Trabalho, na Psicologia Cognitiva Fenomenológica e nos Estudos Sociais sobre a Ciência. Ao lugar teórico de encontro destas variadas perspectivas temos chamado de *etno-sociologia do conhecimento profissional*.

Este encontro teórico alargado tem sido particularmente pertinente para nós (membros do seminário-equipa de investigação referido) porque estamos a investigar os grupos profissionais de que somos formadores: engenheiros de vários especialidades a trabalhar no terceiro sector (cooperativismo, associativismo, economia social, etc), enfermeiros, educadores e professores, assistentes sociais, veterinários, consultores e peritos com várias especialidades em ciências económico-empresariais. Dizemos que este facto é particularmente pertinente porque entendemos que os resultados de investigação acabam por ter relações próximas da nossa acção enquanto formadores, potenciando um uso social e profissional da ciência com finalidades auto e hetero-reflexivas relativamente às nossas práticas docentes, podendo contribuir para uma acção-reflexão crítica em que simultaneamente somos sujeitos e objectos de conhecimento.

Será de referir, ainda, que esta minha reflexão serve-se de um registo autobiográfico. Assim, procuro evidenciar, no plano da minha experiência com a teoria social em CS, alguns momentos que julgo marcantes para explicar-interpretar os caminhos de investigação por que fui optando. Esta orientação tem uma finalidade epistemológica prática: a de exprimir o meu entendimento de que a

---

<sup>2</sup> Referimo-nos à divisão social do trabalho no contexto de uma sociedade da informação, como é vulgar hoje designar-se a actual fase de desenvolvimento capitalista nas suas relações com o conhecimento.

<sup>3</sup> Cf. [http://home.utad.pt/~tcaria/actividades\\_interesses/ficheiros\\_aspti/index\\_aspti.htm](http://home.utad.pt/~tcaria/actividades_interesses/ficheiros_aspti/index_aspti.htm).

metodologia científica em CS é comandada, enquanto construção social e pessoal, pelos conflitos sócio-cognitivos<sup>4</sup> que atravessam a mente do investigador, resultantes das intercepções entre sua acção social fora do campo científico, as suas representações teóricas iniciais sobre o problema a investigar, a sua prática-aprendizagem da teoria nos campos científicos respectivos e a sua experiência de terreno com a diversidade de actores sociais em estudo (Caria, 2000:5-28)<sup>5</sup>.

## *2. primeiro eixo de reflexão autobiográfica: outra dimensão das desigualdades sociais na escola*

A minha reflexão teórica sobre grupos profissionais começa no início dos anos 90 e tem origem na Sociologia da Educação e na experiência de formação sociológica de professores. Basicamente tinha dois tipos de questionamentos entre 1988 e 1992<sup>6</sup>: (1) a procura de uma micro sociologia, centrada nas representações sociais e nas trocas simbólicas entre actores sociais, que pudesse atenuar ou evitar os efeitos perversos do modo como os professores se apropriavam das teorias macro sociológicas da reprodução cultural através da Escola; (2) a interrogação sobre as condições de possibilidade de apropriação das teorias sociais para as inserir nos contextos de reflexão educativo-profissional.

Estes dois tipos de questionamentos levaram-me à Antropologia da Educação através da abordagem de Raúl Iturra (1990a, 1990b, 1994) e à Psicologia Cultural de inspiração vygotskyana (Vygotsky, 1987; e outros, 1988; Rogoff, 1993; Wertsch, 1988). No caso da Antropologia, ela permitiu-me clarificar que a minha primeira interrogação, sobre as relações entre os níveis de análise macro e a micro, estava mal formulada face ao conteúdo da segunda questão.

O conceito de mente sociais (cultural e racional-positiva) de Raúl Iturra permitiu clarificar, de um ponto de vista antropológico, as limitações das teorias reprodutivistas quando circunscreviam as desigualdades escolares apenas à dimensão das relações sociais entre diversos arbitrários culturais, ie, apenas ao plano da aquisição desigual de conhecimento e suas consequências de dominação/resistência cultural. Do ponto de vista antropológico, existe outra dimensão das desigualdades culturais na escola, relativa ao modo como esta instituição permite ou não uma aprendizagem que possibilita a procura de conhecimento para usos próprios dos actores sociais na sua vida social, ainda que o seu uso seja marginal ou periférico face à cultura legítima<sup>7</sup>.

De facto, para este autor, as desigualdades na escola não são só um problema de aquisição de (cultura) conhecimentos legítimos mas sim, principalmente, de uso de ferramentas intelectuais para manipular a cultura. Trata-se de pensar que as aprendizagens dos primeiros anos de escolaridade (saber ler, escrever, contar, desenhar, etc) se constituem como ferramenta de manipulação da cultura ie, de uso de meios intelectuais que permitem ao indivíduo saber utilizar conhecimentos em geral e portanto saber exprimir-se de modo a poder racionalizar a sua experiência social através de instrumentos-linguagens formalizados de representação e comunicação (sistemas simbólicos). Trata-se de nos interrogarmos até que ponto a escolaridade ensina ao indivíduo que, subjacente ao

---

<sup>4</sup> Numa breve definição do conceito poderíamos dizer que o conflito sócio-cognitivo é um conflito que resulta das contradições entre as representações que temos da realidade (o modo como esperamos que os fenómenos se manifestem e em consequência as explicações que temos para essas manifestações) e o modo como entretanto um conjunto de fenómenos ocorrem pondo implicitamente em causa as expectativas contidas nas nossas representações da realidade (cf. Pozo, 1993). O reconhecimento e a identificação deste conflito depende em muitas circunstâncias da interacção social, daí a designação de “sócio” relativamente ao conflito referido (cf.. Caria, 2002b).

<sup>5</sup> Retomo, ainda, a proposta que fiz no mesmo trabalho (Caria, 2000a: 3-4; 2003c:13-17) de produzir textos que culturalizem a teoria social, ainda dentro do campo científico. No caso, culturalizar a teoria social supõe explicitar as “razões” que têm decidido da relação que tenho com a cultura científica em CS, de que sou prático e cultor. Este texto poderá ser uma concretização desta ideia.

<sup>6</sup> Cf. Caria, 1992a.

<sup>7</sup> Utilizamos os conceitos associados à problemática da reprodução cultural desenvolvida por Pierre Bourdieu e à leitura que dela faz Silva, 1997.

conteúdo da cultura e aos seus significados contextuais, existe uma organização/forma do mesmo que possibilita a sua reutilização posterior noutros contextos e que está para além do significado que lhe é atribuído em cada momento por via dos processos de interacção social<sup>8</sup>.

No modo como interpretámos a teoria iturriana sobre a escolaridade, a conceptualização de duas mentes sociais para pensar as desigualdades escolares supõe que a actividade cognitiva de aquisição de conhecimentos está emersa numa organização sócio-cultural que determina o modo como a cultura é adquirida face ao uso que lhe é dado no seu meio sócio-cultural. É justamente neste ponto que as abordagens da Psicologia Cultural se aproximam das antropológicas, designadamente quando estas entendem que a actividade psicológica de individualização (construção da individualidade no plano psicológico) como sendo simultaneamente social e cognitiva: a socialização do indivíduo numa dada cultura leva a que a sua plena integração social esteja associada à sua plena individualização, ie, quanto mais o indivíduo evidencia conhecer uma cultura e mais é reconhecido pelo grupo como um membro competente<sup>9</sup>, mais este indivíduo desenvolve a capacidade de dominar e explicitar as linguagens e os instrumentos intelectuais que suportam a sua organização social.

É esta associação entre a actividade cognitiva e a actividade social que permite designar esta perspectiva de análise das desigualdades sociais na escola como sócio-cognitiva. Mais especificamente no que se refere ao conceito de mente social poderemos afirmar que segundo Iturra:

- (1) a mente cultural supõe uma organização social do conhecimento que privilegia aprendizagens e valoriza conhecimentos através de processos predominantemente implícitos, afectivos, emocionais, interpessoais, informais, circunstanciais, intuitivos, tácitos, prático-orais, locais e etnocêntrico;
- (2) a mente racional-positiva supõe uma organização social da cultura que permite aprendizagens e valoriza conhecimentos através de processos predominantemente explícitos, impessoais, analíticos, formais, orais-escritos e gerais.

Mas para este autor (e também para a Psicologia Cultura) existe uma prioridade na aprendizagem: não é possível aprender (diferente de ensinar e reproduzir) uma mente racional-positiva sem a articular com uma mente cultural, ie, o geral, o racional e o analítico para o aprendiz tem que ter um significado e um contexto e ele só pode ser dado se estiver associado a um singular, a um emocional e a uma acção situada no mundo.

“Normalmente, quem nasce e chega a um grupo social, encontra-se já com um conjunto de taxonomias com os quais convive [mente cultural] e que, enquanto cresce e se desenvolve, não coloca em questão: obedece e respeita e não sabe porquê. O processo educativo é, em consequência, o meio pelo qual os que já têm explicitado na sua mente [desenvolveram uma mente racional-positiva] o como e o porquê da sua experiência histórica tentam retirar os mais novos da inconsciência do seu saber, daquilo que é percebido sem que seja explícito [funcionamento quotidiano da mente cultural] (...) A questão está em saber se é mais útil para a reprodução do grupo que os novos reproduzam o saber ou que entendam a necessidade dele praticando a sua utilidade. O primeiro seria ensinar o que já se tem, subordinado à letra do que já se possui como explicação da natureza e das relações entre os homens; o segundo seria aprender o

---

<sup>8</sup> Bernard Lhaire (1993a) vem mais tarde a conceptualizar este mesmo problema com base em contribuições disciplinares variadas e equivalentes às de Iturra, designando-o *de relação escriptural com o saber*. Acrescentando que se trata de analisar as formas sociais escriturais que permitem aprender a separar conteúdo e forma da cultura, ie, separar significante e significado do conhecimento.

<sup>9</sup> E em consequência capaz de guiar outros na aprendizagem dessa mesma cultura.

processo que dinamiza as operações pelas quais a mente humana resolve uma questão, cada vez que uma problemática se lhe coloca.” (id, 1994:30)

Assim, a individualização não se opõe à socialização porque uma plena autonomia pessoal no uso das linguagens e instrumentos de uma cultura implica a plena integração social nessa cultura particular e a possibilidade<sup>10</sup> de poder desenvolver, caso seja um transfuga cultural, algum relativismo cultural com as suas origens e contextos de aprendizagem anteriores.

Relativamente aos aspectos mais restritos da escolaridade, trata-se de saber até que ponto a mente racional-positiva, que permite o acesso à cultura como instrumento-linguagem intelectual na actividade escolar está (foi aprendida) em associação com a mente cultural, originada na socialização primária dos indivíduos. Dito noutros termos, trata-se de saber se a escolaridade teve o impacto suficiente para que os conhecimentos legítimos adquiridos possam ser usados como meio social para comparar, reflectir e formalizar as culturas do quotidiano (incluindo a cultura de origem extra-escolar dos indivíduos) ou, se pelo contrário, o conhecimento legítimo permanece apenas associado às tarefas e contextos estritamente escolares ou afins.

Recolocado assim o problema das desigualdades sociais na escola, as dimensões micro que procurava (como referi no início deste ponto) assumiram outros contornos<sup>11</sup>, pois passámos a tomar por objecto central de análise as condições sociais que permitem aos actores desenvolverem uma actividade sócio-cognitiva de articulação de mentes sociais: o uso social da cultura legítima como meio (e não como fim como acontece nas problemáticas reprodutivistas) segundo procuras sociais próprias, autónomas e situadas. Este objecto teórico, como evidenciámos, é simultaneamente individual e social, micro e macro.

Quanto à segunda questão colocada no início deste ponto, a resposta tornou-se uma decorrência do modo como reformulamos a primeira, ie, do modo como fundamentámos a possibilidade das desigualdades sociais na escola poderem ser analisadas numa perspectiva sócio-cognitiva: o uso da teoria social em contexto de reflexão profissional depende do modo como as duas mentes sociais se relacionarem quando analisamos uma cultura profissional particular.

### *3. primeira síntese para debate: sobre as formas de uso do conhecimento*

Penso que o modo como no ponto anterior descrevi a minha reflexão teórica passada é indicativa do facto de na altura ter alguma consciência de que existiam várias formas de manipulação social do conhecimento, umas centradas na aquisição e outras no uso. No entanto, só recentemente é que formalizei uma construção tipológica que me permite ter uma visão coerente sobre o modo como conceptualizar conhecimento (Caria, 2003a). Penso que com base nesta construção tipológica (apresentada a seguir no quadro I e que se liga directamente ao tema do debate) estaremos em condições de melhor entender as desigualdades sociais na escola numa perspectiva sócio-cognitiva.

Para melhor compreender o conceito de saber que desenvolvemos, importa repetir que enfatizamos na nossa perspectiva de análise os processos de educação que decorrem do lado do uso do conhecimento pelos actores sociais e não tanto o da aquisição de conhecimento, como era tradicional nas abordagens sociológicas da escolaridade nos anos 70 e 80. Importará também tomar

---

<sup>10</sup> Não se trata de uma relação de determinação pois como Vieira (1999) comprovou, a interculturalidade que pode estar inscrita na nossa trajectória social (que nos faz transfugas culturais) pode ter variados modos de representar as relações multiculturais.

<sup>11</sup> Penso que experienciei na altura daquilo que podemos designar como um conflito cognitivo. No caso, um conflito entre as minhas expectativas-interpretações teóricas iniciais, a experiência de formação que me questionava para encontrar respostas e a indagação propriamente teórica que me fazia repensar o modo de formular o problema das desigualdades sociais na Escola. Penso que havia a consciência prática de que as respostas iniciais aos problemas formulados não eram adequados; a nova formulação era emergente mas só quando se encontrou com contribuições teóricas inovadoras é que se desenvolveu como consciência discursiva e a reflexão teórica ganhou sentido e “razão prática”.

em consideração problemáticas sobre a reflexividade (Couturier, 2002) e sobre os modelos de formação (Tochon, 1998), contribuições que nos permitem partir do pressuposto/hipótese de que não existe uma equivalência automática entre conhecimento adquirido e conhecimento usado<sup>12</sup>: (a) o conhecimento adquirido pode ser retido em memória (ensinado para ser reproduzido) mas carece de recontextualização para poder ser usado na acção, principalmente se tiver apenas por referência um contexto verbal de ensino em que o aprendiz não é sujeito activo da aprendizagem; (b) o usado nem sempre é suficientemente reflectido para poder ser explicitado e formalizado ou relacionado com conhecimentos abstractos.

O quadro I, que apresentamos de seguida, permitirá comparar e definir *saber* dentro dos dois eixos referidos (procura-oferta de conhecimento na vertical; conhecimento adquirido-usado na horizontal), situando-o relativamente a outros conceitos (informação, competência e qualificação) que geralmente são com ele confundidos dadas as suas diversas procedências, ora das ciências da educação, ora das ciências do trabalho, ora das ciências cognitivas.

Quadro I- Tipologia das formas de conhecimento

	Conhecimento adquirido	Conhecimento usado
Ofertas de Conhecimento	<b>Informação:</b> conteúdos-ideias legítimos, gerais e abstractos adquiridos que hierarquizam a cultura (capital cultural)	<b>Qualificação:</b> conhecimento usado e certificado para desempenhos determinados pelo comando organizacional
Procuras de Conhecimento	<b>Competência:</b> conhecimento sobre o uso de ideias-conteúdos abstractas e gerais na resolução de problemas em contexto (metacognição a partir de conhecimentos transversais).	<b>Saber:</b> conhecimento situado e construído na interacção social e sobre a singularidade das situações sociais (cognição situada).

No quadro I, na posição inferior direita da matriz, podemos observar que o *saber* distingue-se de outras formas de conhecimento porque conjuga simultaneamente o seu uso e a sua procura, permitindo ao actor social desenvolver um conhecer adaptado à singularidade das situações-problema e das pessoas que interagem em concreto. Assim, é a única forma de conhecimento que torna o actor social capaz de ser reconhecido num dado contexto de interacção como autónomo (não dependente de outros) e por isso capaz de guiar outros na aprendizagem<sup>13</sup>. O saber é a forma de conhecer mais informalizada, intuitiva e tácita e que por isso a que mais ocorre no quotidiano de vida (cf. Lave, 1988 e Lave e Chaiklin 1993). No pólo inverso do mesmo quadro (posição superior esquerda) encontramos o conceito de informação, que por definição nada tem com os contextos de interacção quotidianos, pois exprime-se apenas através de enunciados verbais, geralmente com origem em enunciados escritos. É o modo mais formalizado de conhecer, porque mais determinada por agentes de dominação social e por isso mais instituído, designadamente na forma como construímos a Escola e outras instituições de educação formal nas nossas sociedades.

<sup>12</sup>Esta afirmação entra em contradição com as perspectivas de investigação que se desenvolvem em Portugal nas Ciências da Educação em torno de uma certa reinterpretação da problemática teórica do *professor investigador*. Estas perspectivas têm como consequência considerar que a reflexividade de qualquer profissional é um automatismo resultante da experiência (particularmente quando esta é rica e diversificada) e/ou apenas dependente de obstáculos ou veículos organizacionais.

<sup>13</sup> Até lá será sempre visto como um aprendiz, que pode em qualquer momento ser objecto de exclusão ou violência e como tal impossibilitado de continuar a aprender nesse contexto.

Nas situações intermédias (posições inferior esquerda e superior direita) apresentadas no quadro II, encontramos o conceito de *competência* (cf. Bellier, 1999 e Perrenoud, 2001) e o de *qualificação* (cf. Dubar, 1998 e Terssac, 1998). Numa primeira abordagem e seguindo de perto a revisão da literatura desenvolvida por Terssac (idem:224-236), poderemos dizer que os dois conceitos podem ser entendidos como prolongamentos e especificações do conceito de informação, na medida em que ambos visam:

- (3) explicitar o que está implicado na acção organizada enquanto qualidades e habilidades para realizar um trabalho;
- (4) dar conta de processos de avaliação das qualidades do trabalho e do sistema de valores que legitima e hierarquiza as aprendizagens entre formação e trabalho.

Em geral, diríamos que o conceito de *qualificação* é utilizado como instrumento de análise das lutas simbólicas e de classificações que se desenvolvem em torno (1) da manipulação de títulos e diplomas obtidos na educação formal, (2) das formas de institucionalização de hierarquias de conhecimento que suportam cursos e formações instituídas e (3) das definições de funções e postos de trabalho de acordo com lógicas e conflitos relativos ao comando político-organizacional. Um bom exemplo de parte destas perspectivas são as análises sócio-históricas sobre as profissões (no âmbito da sociologia das profissões) nas quais se enfatiza a manipulada que socialmente diversos grupos ocupacionais fazem do conhecimento (na formação, na ciência, no trabalho, etc) para que nos seus campos específicos de acção profissional tenham ganhos acrescidos de legitimidade e de autonomia sociais<sup>14</sup>.

Pensamos que uma das formas de pensar o conceito de *competência* é associá-lo à aquisição de conhecimentos e ao domínio, no plano psicológico e individual, de princípios e regras de uso da informação para resolver problemas que potencialmente existem em contextos diversificados (actividade meta-cognitiva)<sup>15</sup>. Um bom exemplo deste conceito de competência é o modo como os estudos comparados sobre os níveis de literacia têm sido operacionalizados, colocando a hipótese dos indivíduos terem, em maior ou menor grau, uma “habilidade intelectual geral” que lhes permite serem capazes de recontextualizar os princípios de organização e formalização da língua escrita (potencialmente aprendidos e apropriados em diferentes contextos escolares, embora não exclusivamente) para pensarem a acção quotidiana com diferentes fins.

A questão decisiva que me leva a colocar este conceito no lado da aquisição (não do uso) decorre do facto do modo como o actor social teve acesso aos princípios e regras de organização do conhecimento. Do exemplo que demos fica claro que o veículo preferencial de transmissão é o verbal num contexto mais ou menos formal de educação, em que os contextos quotidianos de potencial uso do conhecimento podem ser referidos e indicados mas nunca chegam a ser vividos (Tochon, 1998: 252-254). Em consequência referenciamos o conceito de competência a uma relação de dependência do de informação, ainda que possam existir procuras-motivos-estratégias próprios e autónomos por parte do indivíduo para adquirir um determinado tipo de conhecimento<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> Para melhor entender o modo como vemos a articulação destas duas dimensões na análise dos grupos profissionais, cf. Caria, 2002a:807/8.

<sup>15</sup> Pelo exposto parece-me que fica claro que o conceito de *conhecimento-competência* não é sinónimo de competência-skill-desempenho. Abordamos competência sempre na relação com educação-formação e nunca de modo isolado como um esquema mental (skill), capaz de automaticamente gerar condutas hábeis em contextos particulares.

<sup>16</sup> Como mais à frente desenvolveremos (no terceiro eixo de reflexão), esta não é a única forma de entender o conceito de competência. Ele pode também ser desenvolvido em sentido inverso, na dependência do conceito de saber, como veremos mais à frente. Aliás, o mesmo também se pode dizer do conceito de qualificação (que não iremos desenvolver), designadamente no que se refere às perspectivas de análise que se centram no conceito de *organização qualificante* e às que pensam a educação de adultos

Em conclusão, pensamos que as teorias reprodutivistas analisam as desigualdades escolares por via da conceptualização do conhecimento como informação. A deslocação da problemática das desigualdades para a questão da articulação das mentes sociais implica vê-la numa perspectiva que se centra no uso de conhecimento *como meio\ferramenta para procuras próprias e autónomas* (individuais e sociais) e portanto a partir da conceptualização do conhecimento como *saber*.

#### *4. segundo eixo de reflexão autobiográfica: separar conteúdo e forma de conhecimento*

A minha reflexão teórica sobre grupos profissionais desenvolve-se num segundo momento entre 1993 e 1999, correspondente ao período de tempo em que concluí o trabalho etnográfico com professores, em que defendi a minha tese de doutoramento e em que comecei a esboçar a possibilidade de “exportar” para outros grupos profissionais a problemática que tinha desenvolvido para análise do trabalho e do conhecimento dos professores.

Durante este período de tempo centrei a minha reflexão teórica em torno da questão, directamente ligadas ao trabalho de investigação para doutoramento que tinha em curso, de saber: como se poderia separar analiticamente as questões da desigualdade face à escola por via das diferenças de arbitrários culturais das questões das desigualdades por via do uso desigual dos instrumentos intelectuais? Dito nos termos da tipologias sobre as formas de conhecimento que apresentámos, como articular a aquisição da conhecimento-informação (directamente dependente das relações de dominação-resistência entre arbitrários culturais) com os saberes (desenvolvimento da mente cultural), sem ser por via de uma abordagem dependente das hierarquias de informação legítimas?

Esta interrogação levou-me num primeiro momento a questionar a afirmação, tantas vezes referida em variada bibliografia das ciências da educação, de que a escola ensina um conhecimento descontextualizado. De facto, uma leitura mais atenta do que são as desigualdades sociais na escola, inspirada nas contribuições de Perrenoud (1984; 1994) e Lahire (1993a; 1993b), revela que existe uma aprendizagem específica do escolar (e logo uma mente cultural própria), nos primeiros anos de escolaridade, que não é apenas o prolongamento das hierárquicas culturais doutros campos (o capital escolar não é um estado do capital cultural), daí que afirmar que a aprendizagem escolar é descontextualizada é dizer muito pouco.

No essencial, o escolar, particularmente aquele que tem um enquadramento ideológico que exprime o desejo de democratizar a cultura, pode desenvolver pedagogias<sup>17</sup> que visam uma aprendizagem que torne possível aos indivíduos saber retirar da experiência social geral (da cultura quotidiana) as formas, os princípios e as regras de organização do conhecimento que estão imersos nas mentes culturais que se desenvolveram durante os processos de socialização primária dos indivíduos. A criação de uma instituição que visa retirar aquilo que pode haver de racional, positivo e analítico (que se transforma em conhecimento formal, generalizável e com valor de precisão) das culturas de interacção quotidiana, é uma invenção da modernidade que se apoia no pressuposto igualitário (contra a ideologia dos dons naturais) de que todos têm um potencial de desenvolvimento psicológico equivalente que os torna iguais aprendizes das formas culturais escolares<sup>18</sup>.

É esta invenção que permite afirmar, apenas na aparência, que o ensino escolar é descontextualizado. De facto poderá ser visto como tal dentro do pressuposto de a Escola não se deter explicitamente nos contextos que permitem ou não retirar o racional do cultural, o geral do singular e o formal do interactivo (Caria e Vale, 1997). Existe um implícito cultural escolar ou se

---

enquanto processo educativo de reconhecimento, ampliação e certificação de saberes sociais. Noutro trabalho fui mais radical e sugeri que o conceito de competência-saber fosse abandonado em favor do conceito de *capacidade social* (Caria, 2002a:816;827).

<sup>17</sup> Sobre a diversidade das pedagogias e o conceito de educação a elas associado, cf. Caria, 1992b.

<sup>18</sup> Cf. Stoer e Magalhães (2003).

quisermos um curriculum oculto que limita a alguns a possibilidade de realizar o aparente desígnio escolar de democratização cultural (Perrenoud, 1992; com Favre, 1989) ie, o desígnio de construir uma mente racional-positiva a partir de mentes culturais diversas. É a interrogação sobre este pressuposto ideológico da Escola que, pensamos, justifica tentar analisar separadamente as duas dimensões das desigualdades escolares que temos vindo a identificar: as desigualdades de aquisição cultural (problema de poder sobre o acesso e uso do conhecimento) e as desigualdade de uso de meios intelectuais (problema sócio-cognitivo sobre as condições sociais que permitem e expressam uma autonomia pessoal e social no uso do conhecimento).

No meu percurso de reflexão teórica, particularmente neste período, não entrei na discussão, comum nas ciências da educação, de saber se será possível a Escola (ou através de que pedagogias) realizar este desígnio democrático. O que me interessou na altura foi saber quais as alternativas de resposta que se encontravam disponíveis em termos analíticos para este assunto. Entendi que existiam duas grandes alternativas de análise:

- a alternativa sociológica, de inspiração bourdiana, quando se afirma que a pedagogia dominante, a da violência simbólica, dissimula o poder que associa conteúdos (mentes culturais) e formas de conhecer (instrumentos culturais/mente racional-positiva), fazendo com que seja a familiaridade prática com a cultura legítima (expressa num capital cultural homogéneo) que se torna uma vantagem para a apropriação das formas (sentido da cultura pela cultura, cultura cultivada) apenas por alguns, sem que fosse possível dissociá-la da experiência social dos grupos sociais que têm um ethos cultivado ou de à vontade com a cultura (que desenvolve a tal familiaridade prática);
- a alternativa psicológica, de inspiração piagetiana, de que o desenvolvimento cognitivo do indivíduo caminha inevitavelmente do concreto/contextual para o abstracto/racional, ie, do pensamento concreto e do pensamento operatório para o pensamento formal e que por essa via qualquer conteúdo ou experiência social é potencialmente relevante para “elevar” a qualidade do pensamento, passando do concreto ao abstracto, desde o façamos na idade adequada (desenvolvimento natural) e que multiplicamos as situações que potenciam a aprendizagem desta modificação na qualidade da actividade cognitiva.

O primeiro tipo de alternativa tem alimentado as correntes subjectivistas que questionam a natureza do conhecimento e da ciência e que tentaram pensar a mudança escolar. Estas tendem a defender um multiculturalismo segregacionista ou a propôr o fim da escolaridade, pois anulam a importância do acesso a um património cultural comum mínimo (ainda que assumidamente arbitrário) a todos os grupos da sociedade. Caricaturando, em geral, os pressupostos desta alternativa poderemos fazer a afirmação (típica do léxico dos anos 70) que “as formas “burguesas de pensar” são indissociáveis do “estilo de vida burguês”.

Inversamente, a segunda alternativa tem alimentado as correntes objectivistas de sinal contrário que, baseando-se numa ideologia dos handicaps culturais ou numa ideologia das competências, tendem a afirmar a neutralidade social de toda a cultura, dada a possibilidade de superação psicológica de todos os obstáculos sociais ao desenvolvimento individual: o social seria algo que se acrescentaria ao psicológico (barreira que seria obstáculo ou potenciador do desenvolvimento) ou o psicológico seria sempre um potencial já inscrito no desenvolvimento natural de qualquer indivíduo que careceria de actualização face à diversidade social (actualizar competências individuais).

Como sair deste “diálogo de surdos” que não seja por via de uma posição intermédia e acrítica que procure conciliar o inconciliável? A minha proposta, como veremos mais à frente no terceiro período de reflexão (ponto 7) passou por um olhar mais atento para as dimensões em que se pode

desdobrar o *saber*<sup>19</sup>. Assim, neste período, ao nível da minha consciência discursiva, não encontrei nenhuma resposta para a questão que comecei por enunciar<sup>20</sup>.

##### *5. segunda síntese para debate: sobre os estilos de uso do conhecimento abstracto*

Neste segundo período de tempo a que me refiro, a minha tarefa estava facilitada: os professores já tinham tido acesso a uma mente racional-positiva; a mente cultural profissional em análise não era fruto exclusivo, nem principal, de uma socialização primária. Daí que a discussão já não estava nas possibilidades e desigualdades de acesso a uma mente racional-positiva mas antes no uso que lhe era dado face à organização social de uma mente cultural de natureza profissional. Assim, no corpo da minha tese de doutoramento (incluise na versão de 1997) as perguntas que referi no ponto 4 eram formuladas, a discussão que atrás enunciei era desenvolvida mas não encontrei uma resposta/solução para elas (Caria, 2000a:144-169).

Por isso concentrei a minha análise no detalhe da resposta à segunda questão que havia formulado no período anterior, a saber: as condições de possibilidade de apropriação das teorias sociais para as inserir nos contextos de reflexão educativo-profissional. A resposta encontrada para esta última questão desenvolveu-se em torno de uma problemática teórica sobre as *formas e estilos de uso do conhecimento abstracto* que só foi plenamente enunciada e formalizada num artigo publicado em 1999 e no livro de publicação da tese de doutoramento que tinha defendido em 1997 (Caria, 1999b; 2000a:342-375).

Basicamente a resposta/solução encontrada foi a seguinte:

- existam duas mentes a que os professores tinham acesso e que por hipótese utilizavam na sua experiência social;
- começou-se por tomar por objecto do trabalho etnográfico a mente cultural do grupo profissional e a tentar identificar os instrumentos e meios autóctenes, que o grupo possuía, para formalizar, generalizar e racionalizar a sua própria cultura;
- como se concluiu rapidamente que os meios e instrumentos culturais autóctenes tinham uma relação de dependência com o centro do campo escolar, passou-se rapidamente a tentar saber em que medida o conhecimento-informação com origem no centro do campo escolar era ou não recontextualizado para se inserir na cultura do quotidiano profissional (ie, inserido na mente cultural dos professores);
- esta interrogação mais específica, só sobre a recontextualização do abstracto na mente cultural-profissional permitiu detectar dois tipos de sentido no uso do conhecimento-informação, o técnico-estratégico<sup>21</sup> e o interpretativo-justificativo<sup>22</sup>.

Globalmente, quanto ao problema central sócio-cognitivo da articulação entre as mentes sociais, as conclusões do trabalho foram negativas: não existia articulação! Daí que não ter chegado a responder à interrogação relativa às condições sociais de possibilidade para se dar a articulação referida (problema deixado em aberto, como referi no final do ponto 4).

---

<sup>19</sup> Veja-se a este propósito o debate que desenvolvi com Bonal e Rambla no qual já questionava as limitações da Sociologia da Educação mais convencional para tratar das relações entre educação, conhecimento e reflexividade (Caria, 1999a; Bonal e Rambla, 1999).

<sup>20</sup> Diria que este período é de transição, porque nele eu limito-me a ampliar a consciência discursiva e crítica que tinha sobre os problemas teóricos indicados no 1º período, sendo a solução e a resposta ainda emergente: apenas existia ao nível da minha consciência prática de investigador.

<sup>21</sup> Na altura designado apenas por "estratégico".

<sup>22</sup> Na altura designado por "interpretativo-legitimador".

Remeteu-se a explicação destas conclusões sobre a cultura profissional dos professores para as relações de poder que atravessavam os processos de socialização do grupo profissional no campo escolar, a saber:

- havia as formas de uso do conhecimento em contexto que excluía o conhecimento abstracto e que se relacionavam com posições e tomadas de posição no campo de submissão real do grupo ao centro do campo escolar, de exclusão da profissão das lutas simbólicas (político-ideológicas) presentes no campo e de aceitação de uma racionalização burocrática do desempenho profissional— domesticação da cultura profissional
- havia as formas de uso do conhecimento que mobilizavam conhecimento abstracto mas não o chegavam a articular com o quotidiano profissional e que se relacionavam com posições e tomadas de posição no campo de submissão formal do grupo ao centro do campo escolar, de relativa ambiguidade face aos jogos políticos, oscilando entre uma posição crítico-retórica do centro e um praticismo de resistência que cultivava acriticamente a tradição local — escolarização da cultura profissional
- havia as formas de uso do conhecimento que mobilizavam conhecimento abstracto para os contextos de trabalho individual (e não colectivo), chegando a encontrar-se formas embrionárias de articulação com o quotidiano profissional, que se relacionavam com posições e tomadas de posição no campo escolar de periferização da profissão que, continuando a excluir-se dos jogos simbólicos do campo, procuravam critérios e prioridades para outras legitimidades (fora de uma relação com o centro do campo e apenas no espaço social local) — racionalização mitigada da cultura profissional.

Em síntese, passámos a analisar o uso do conhecimento abstracto no trabalho técnico-intelectual com base na hipótese de que o essencial do trabalho destes grupos profissionais seria mobilizar, reorganizar e actualizar em novos contextos (em síntese, recontextualizar<sup>23</sup>) conhecimentos-informações abstractos (geralmente referidos na bibliografia como teorias ou saberes teóricos) em dois aspectos<sup>24</sup>:

- (1) os sub-saberes (sentido) interpretativos e justificativos, que se exprimem através de enunciados verbais e explícitos, capazes de interpretar e/ou explicar as situações-problema a partir do conhecimento de regularidades (estatísticas, estruturais ou sistémicas) e de dar legitimidade à actividade de um grupo profissional particular, qualificando-o e distinguindo-o dos enunciados verbais expressos pelos não profissionais;
- (2) os sub-saberes (sentido) técnico-estratégicos, que se exprimem na identificação de segmentos da acção profissional que permitem opções variadas no uso de recursos, ie, permitem identificar escolhas de caminhos alternativos por referência a valores e portanto competências específicas para manipular objectos, tecnologias e processos de carácter geral para melhorar os resultados obtidos.

---

<sup>23</sup> A ideia de uma recontextualização profissional da ciência inspira-se nas propostas de Basil Bernstein (1990) sobre a recontextualização dos discursos-textos em educação e segue de perto a leitura de Stephen Stoer (1994) sobre o potencial democratizador da recontextualização pedagógica. É neste âmbito que falamos de recontextualização profissional.

<sup>24</sup> A formulação que de seguida apresento aproxima-se muito da proposta sobre o mesmo tema por Barbier (1998:1-17) e também está próxima das dimensões da acção social desenvolvidas teoricamente por Dubet (1996). Devido a esta filiação utilizamos a expressão “sub-saberes” porque nos remetemos a duas considerações: saberes parte de algo maior (a teoria) e conhecimento isolável dentro de um todo (conhecimento-informação abstracto).

Será importante referir que estas conclusões desde logo nos distanciaram das problemáticas teóricas sobre a reflexividade docente que se constroem (privilegiadamente) em torno do conceito de “teoria prática” e de “teoria implícita”<sup>25</sup>. Tal distanciamento resultou de duas reflexões complementares:

- de termos verificado que os processos de recontextualização do conhecimento-informação transformavam a lógica das teorias na lógica da acção<sup>26</sup> deixando-se de dar importância aquilo que academicamente é identificado como a forma da teoria (a coerência dos seus postulados, o rigor dos conceitos, a sistematização dos argumentos e a precisão das afirmações-factos), usando apenas aquilo que de relevante têm no sentido interpretativo-justificador e sentido técnico-estratégico;
- de termos verificado que a reflexividade na acção e da acção (expressa nas trocas simbólicas entre professores no seu quotidiano) não evoluíam em geral (como seria esperado numa teoria em estado implícito) para uma reflexividade sobre a acção, permanecendo centradas na organização do conhecimento que tinha sentido para o local e para a interacção social (sentido contextual do conhecimento).

Quadro II- Tipologia dos estilos de uso do conhecimento

Mente cultural	Uso de conhecimento-informação		Estilos de uso do conhecimento	Formas de uso da Cultura
	Sub-saberes (sentidos) interpretativos e justificativos [porquê?]	Sub-saberes (sentidos) técnicos e estratégicos [para quê?]		
Sentido contextual [como fazer? como falar?]	Sub-saberes (sentidos) interpretativos e justificativos [porquê?]	Sub-saberes (sentidos) técnicos e estratégicos [para quê?]		
-	-	-	Ausência de uso	Domesticação da Cultura Escolarização da Cultura
++ ou +	-	-	Uso normativo ou tradicional	
-	+	-	Uso ideológico ou crítico-retórico	
-	-	+	Uso tecnicista ou técnico-instrumental	Emergência de formas mitigadas de Racionalização da Cultura
-	+	+	Uso pericial ou dogmático	
+	+	-	Uso crítico-teórico	
+	-	+	Uso crítico-pragmático	
++ ou +	+	+	Uso pericial crítico ou identitário-narrativo <sup>27</sup>	
				Racionalização da Cultura

<sup>25</sup> Para um melhor esclarecimento sobre as alternativas de modelos de educação/formação e o modo como se pode conceber as relações teoria-prática sem pressupor uma formação que explicita uma “teoria prática”, cf. Tochon, 1998.

<sup>26</sup> Fazendo aquilo que Nunes (2000) designa como um uso profano ou selvagem da ciência.

<sup>27</sup> Recentemente, José Filipe (membro do seminário-equipa ASPTI de investigação) também o designava como *uso emancipatório* (Filipe, 2003b).

Legenda: (-): existência fraca; (+); existência forte; (++): existência muito forte

Como fica claro, passámos a falar em sentidos e não em sub-saberes, porque inspirados em Charlot (2000) entendemos, que o conceito de saber não é compatível com o isolamento de componentes ou qualidades do conhecimento, depende antes da relação que os sujeitos desenvolvem com ele. Assim, deste ponto de vista, acrescentaria, ao que afirmei atrás, que o sentido estratégico implica uma relação com o saber que tem como finalidade excluir e incluir (novas e velhas) acções no encadeamento espaço-temporal das rotinas no sistema social<sup>28</sup> e que o sentido interpretativo implica uma relação com o saber que tem como finalidade justificar (legitimar ou criticar) uma certa ordem social e simbólica.

Podemos, ainda, colocar a hipótese, de o conceito de *conhecimento-qualificação* ter relações privilegiadas com o conceito de sentido interpretativo, dado em ambos os casos referirmo-nos a enunciados verbais que explicitam legitimidades sociais. E ainda a hipótese de o conceito de *conhecimento-competência* ter relações privilegiadas com o conceito de sentido estratégico, dado em ambos os casos e de acordo com as definições dadas atrás, referirmo-nos a “habilidades intelectuais” para inserir ideias abstractas na acção.

O conjunto das conclusões sobre o meu trabalho etnográfico com professores foi sistematizado numa tipologia, que designei de **estilos de uso do conhecimento**, e que mais recentemente actualizei já no âmbito da discussão sobre o uso do conhecimento noutros grupos profissionais (Caria, 2002a; 2003a). O quadro II dá conta do conjunto dos estilos identificados, relacionando-o com as formas de uso da cultura, acima referidas, para o caso dos professores. Relativamente ao quadro gostaria apenas de destacar três estilos. Os restantes não pormenorizaremos e deixá-los-emos para comentário e análise do seminário<sup>29</sup>. Assim, destacamos os dois estilos de uso do conhecimento que mais frequentemente são referenciados na bibliografia como específicos do trabalho técnico-intelectual e aquele que encontrámos como mais “interessante” no meio profissional dos professores que investigámos, a saber:

- (1) a chamada racionalidade técnico-instrumental (que podemos designar de estilo técnico-instrumental, na 4ª linha de tipos de estilo do quadro II) como forma de descrição do trabalho técnico-intelectual parece supôr um estilo em que o sentido técnico-estratégico é sobrevalorizado e instrumentalizados pelo poder político, facto que faz com que o sentido contextual e o sentido interpretativo da profissão tenham pouca relevância no trabalho técnico-intelectual, transformando as opções e alternativas de acção em protocolos estandardizados de procedimento ou modelo de acção fixos, apresentando-os como as únicas formas possíveis de agir adequadamente por relação a fins não questionados;
- (2) o chamado uso pericial do conhecimento<sup>30</sup> (que podemos designar de estilo pericial, na 5ª linha de tipos de estilo do quadro II) como forma de descrição do trabalho técnico-intelectual parece supôr um estilo em que os sentidos técnico-estratégico e interpretativo-justificativo são sobrevalorizados e em consequência pouco recontextualizados e articulados com o sentido contextual, consequência do perito manipular modelos de acção-interpretação que estão pouco atentos à singularidade das situações, aos seus aspectos relacionais e imprevisíveis, facto que o faz seja visto pelos leigos e clientes como desenvolvendo uma actividade dogmática, implicando da parte destes uma relação de confiança-fé com o conhecimento-informação de origem científica;

<sup>28</sup> Inspiramo-nos nos conceitos de rotina, integração do sistema social e reflexividade institucional de Giddens (1989; 1992).

<sup>29</sup> A explicação pormenorizada dos vários estilos pode ser encontrada em Caria, 2002.

<sup>30</sup> No quadro de uma perspectiva que visa interrogar o trabalho do perito, ie, os usos tecnológico-especializados da ciência, será útil contrastar a visão de Madureira e Rocha (2002) e de Dubreuil (2000).

- (3) por fim, e já no que se refere ao nosso trabalho de investigação com professores, assinalamos o que designámos como estilo de uso crítico-pragmático (penúltima linha do quadro II), no qual o sentido interpretativo é desvalorizado em favor da capacidade dos actores sociais associarem à prática a uma grande procura de inovação social, inspirada em valores sociais críticos da realidade existente, embora sem capacidade para interpretar os resultados que se vão obtendo e reagir face a eles<sup>31</sup>.

Será importante frisar ainda um outro aspecto, relativo à 1ª linha do quadro. Quando falamos de uso do conhecimento e do conceito de saber estamos a desenvolver uma problemática teórica que tem como pressuposto algum nível de consciência dos actores sociais sobre o conhecimento que utilizam, resultante directamente dos processos de interacção social. Neste caso, a indicação de uma força fraca (sinal -) no uso de todos os sentidos do conhecimento tem tradução no facto dos actores sociais não terem qualquer tipo de consciência sobre o conhecimento em uso.

Este ponto de vista tem como pressuposto teórico que a prática social tem várias modalidades de regulação (Caria, 2002c)<sup>32</sup>: o *habitus* (prática social sem consciência, pré-reflexiva); a interacção social (prática-acção social) em que se pressupõe a consciência prática dos actores sociais; e a instituição-campo (conduta social-posição no campo e tomada de posição no campo) em que se pressupõe a consciência discursiva dos actores sociais e o domínio simbólico da prática.

No mesmo sentido parece ir a reflexão teórico-empírica de Bernard Lahire (Lhaire, 1998), quando enfatiza a importância da ocasião e do acontecimento presente como determinantes da prática (e não tanto o passado incorporado) e a importância dos usos da linguagem e da escrita como instrumentos de objectivação da subjectividade (não circunscrevendo o conhecimento da prática apenas à teoria teórica).

#### *6. terceiro eixo de reflexão autobiográfica: regressar ao problema sócio-cognitivo*

A minha reflexão teórica sobre grupos profissionais desenvolve-se ainda num terceiro momento, que vai de 1999/2000 a final de 2003. Correspondente ao período de tempo em que debato, com a equipa de investigação a que me referi no ponto 1, os dados empíricos que temos recolhido sobre o trabalho técnico-intelectual em vários grupos profissionais (Caria, 2001b; 2002d; 2003b), fazendo ao mesmo tempo uma releitura do trabalho etnográfico que desenvolvi com professores no passado.

No início deste novo período de reflexão, poderemos dizer que tínhamos um modelo sócio-cognitivo de análise para os grupos profissional em geral, que poderia ser sistematizado a partir de um enquadramento metodológico que se desdobra em dois movimentos reflexivos:

1. a recontextualização de conhecimento abstracto-informação a fim de descobrir as possibilidades de aplicação de regras e princípios gerais (de acção e interpretação) a situações particulares<sup>33</sup>;
2. a transferência de saber<sup>34</sup> entre diversos contextos, a fim de descobrir o que existe de comum e generalizável entre singularidades diversas, formalizando e colectivizando procedimentos e linguagens<sup>35</sup>.

---

<sup>31</sup> Hipoteticamente traduz-se numa fraca reflexividade *a posteriori* sobre os processos de interacção, consequência da não existência de uma linguagem profissional específica suficientemente precisa e rigorosa para dar conta dos efeitos das regularidades na acção social, ie, uma fraca subjectivação da reflexividade institucional em educação por este grupo profissional.

<sup>32</sup> Sobre a distinção conceptual de prática e acção sociais, ver também a perspectiva antropológica interpretativa de Shalins, 1980.

<sup>33</sup> Consideraria esta reflexividade como a subjectivação da reflexividade institucional, conceptualizada por Giddens (1992).

<sup>34</sup> Sobre o conceito de transferência do saber, v. Frenay, 1996.

Mas como dissemos no ponto 4, ainda não tínhamos respondido à questão formulada sobre as desigualdades na escola numa perspectiva sócio-cognitiva. Recordemos que a(s) questão(ões) eram:

- (5) como se poderá separar analiticamente as questões da desigualdade face à escola por via das diferenças de arbitrários culturais das questões das desigualdades por via do uso desigual dos instrumentos intelectuais?
- (6) como articular a aquisição da conhecimento-informação (directamente dependente das relações de dominação-resistência entre arbitrários culturais) com os saberes (desenvolvimento da mente cultural), sem ser por via de uma abordagem dependente das hierarquias de informação legítimas?

O desenvolvimento que demos ao nosso trabalho com professores em torno dos estilos de uso do conhecimento abstracto-informação e a consequente conceptualização dos sentidos estratégico e interpretativo do seu uso, põe em evidência quanto continuámos dependentes das teorias que se constroem a partir das hierarquias legítimas de informação e portanto dos poderes que decidem o que adquirir e o que oferecer como conhecimento. A perspectiva inversa que começamos por enunciar e desenvolver, de pensar o conhecimento a partir dos saberes, será de seguida esboçada.

Parece-me então que, provisoriamente, há que “suspender” na abordagem das formas e uso do conhecimento o problema do poder-domação<sup>36</sup>, centrando-nos apenas na questão sócio-cognitiva, ie, construir um objecto de análise que não é estritamente sociológico. Cremos, no entanto, que esta abordagem só não será sociológica se a quisermos ver apenas pelos olhos das estritas divisões académico-disciplinares consagradas. Será útil permanecermos fechados dentro dessas “caixinhas” académicas? Será que as hipóteses que irei de seguida colocar são irrelevantes para a Sociologia? São perguntas que deixo para o seminário.

Para podermos regressarmos ao problema sócio-cognitivo, há que reter três pressupostos/hipóteses que exprimem a ideia de uma prioridade da aprendizagem da mente cultural sobre a mente racional-positiva, a saber:

- o trabalho técnico-intelectual, ao desenvolver um sentido contextual forte<sup>37</sup> no uso do conhecimento, faz com que o profissional comece por ser um prático, antes de ser um técnico;
- o sentido contextual forte no uso do conhecimento torna o *saber* (no modo como definimos este conceito) autónomo do conhecimento-informação, dado poder ser apenas determinado pelas procuras e usos de conhecimento dos profissionais, enquanto práticos;
- o saber de um prático, ainda que se organize no face a face, não tem que se limitar a uma acção apenas à escala local, especialmente se estamos em presença de um trabalho técnico-intelectual, dados existirem conhecimentos-informação<sup>38</sup> que permitem ir para além da interacção local.

---

<sup>35</sup> Noutro trabalho designei esta dimensão de reflexividade interactiva (Caria, 2002a:816-823) e considerá-la-ia como o resultado social e interactivo da consciência prática, conceptualizada por Giddens (1989).

<sup>36</sup> Esta necessidade de “suspender as questões do poder-domação” para melhor compreender as dimensões cognitivas da acção, devo-a ao questionamento e comentários que Marina Lencastre tem feito ao meu trabalho. Sobre a abordagem desta autora cf. Lencastre, 2002.

<sup>37</sup> Repare-se que até ao momento tenho estabelecido uma equivalência conceptual entre sentido contextual e o relacional/interactivo. Devo a José Filipe (membro da nossa equipa-seminário de investigação) o mérito da crítica a este respeito. Mais à frente trataremos deste conceito.

<sup>38</sup> A este propósito são importantes referir as contribuições de outros membros da equipa-seminário de investigação, designadamente a de José Amendoeira (2000; 2003) relativamente ao lugar que a “ideologia do cuidar” (nas suas várias versões históricas)

Estes três pressupostos supõem então que existe uma autonomia na organização daquilo que é o saber, enquanto conhecimento implícito e prático, que o diferencia daquilo que é a organização autónoma da informação-abstracta, enquanto conhecimento formal e explícito. De um ponto de vista antropológico, esta relativa autonomia na organização de dois tipos qualitativamente diferentes de conhecimento, tem toda a validade pois vem de longe na história desta disciplina a ideia de uma dualidade nas mentes sociais: a do primitivo e a do ocidental. Esta abordagem etnocêntrica e dicotómica tem uma crítica e uma proposta alternativa nos trabalhos de Jack Goody (1987;1988), facto que permitiu a Raúl Iturra, como vimos atrás, tratar da questão da escolaridade colocando a hipótese na possibilidade de articular as duas mentes, ainda que a ideia de uma dualidade<sup>39</sup> não seja rejeitada.

O que me surpreendeu foi o facto de este pressuposto/hipótese antropológico de dualidade da mente social ou pelo menos a forte associação entre actividade cognitiva e actividade social, parecerem ter validade também para a investigação em ciências cognitivas. Esta contribuição da investigação em ciências cognitivas fez-se a partir das contribuições de alguma Psicologia e Neurologia Cognitivas<sup>40</sup>, a saber<sup>41</sup>:

- a abordagem geral de António Damásio (1994) no livro “O Erro de Descartes” começa por ser uma perspectiva de investigação que invalida a abordagem dicotómica entre o racional-positivo e o emocional-cultural e por isso, desse ponto de vista, aproxima-se da abordagem de Iturra que postula a mente racional-positiva como imersa na mente cultural;
- a interpretação que é feita por António Damásio, no mesmo livro, de um dos casos clínicos de lesões cerebrais descrito que põe em evidência a possibilidade de existirem zonas diferenciadas e separadas no cérebro para operarem de modo diferenciado e separado com o conhecimento relativamente a ambientes decisoriais diversos; mais particularmente, identifica-se uma zona cerebral que consegue manipular conhecimento para escolher opções e tomar decisões de modo formal e abstracto [“relação com o conhecimento a frio”] e que depois se revela incapaz de tomar decisões em contexto [“relação com o conhecimento a quente”] sobre temas equivalentes, devido a uma lesão noutra zona do cérebro;
- a abordagem geral de Francisco Varela (e outros, 1991) de crítica ao cognitivismo quando este separa a cognição, enquanto representação do mundo, da acção e da interacção do indivíduo no mundo, abrindo a possibilidade da hipótese de que toda a cognição (e incluindo aquela que se relaciona com a evolução da espécie humana) se organiza sempre a partir de contextos de interacção social, ie, da experiência que reúne o corpo e a mente;
- a abordagem de Annette Karmiloff-Smith (1995), em que se interroga a possibilidade de existir uma inteligência (uma competência) formal e geral aplicável a todos os contextos, evidenciando-se o facto das operações cognitivas se desenvolverem sempre a partir do conhecimento (a partir de representações, no sentido psicológico) sobre contextos específicos que começam por mobilizar conhecimento implícito, depois conhecimento procedimental (também traduzido como procedural ou processual) e finalmente

---

desempenha no exercício profissional dos enfermeiros e a de Margarida Silva (2002), relativamente ao lugar que a “ideologia do ajudar” (nas suas várias versões históricas) desempenha no exercício profissional dos assistentes sociais.

<sup>39</sup> Não confundir com dualismo e não esquecer que na sua génese existe a prioridade do cultural sobre o racional.

<sup>40</sup> De assinalar que existem hoje esforços teóricos e metodológicos para integrar a contribuição da Psicologia de Vygotsky na investigação em ciências cognitivas a que fazemos referência, cf. Frawley, 1997.

<sup>41</sup> Temporalmente as contribuições referidas de Karmiloff-Smith e de Damásio são retidas e integradas na fundamentação da minha abordagem no período de tempo que aqui designámos como “segundo momento autobiográfico”: constam, em 1997, da 1ª versão da minha tese de doutoramento.

conhecimento formal e explícito, contribuição que critica (explicitamente) a tradicional concepção hierárquica do desenvolvimento cognitivo, de origem piagetiana, em que se vê o desenvolvimento cognitivo do concreto-singular para o abstracto-geral, sendo este último a superação do primeiro e confundindo-se o segundo com o social (com a barreira à construção psicológica que se torna obstáculo ou que carece de actualização, como referimos atrás);

- a abordagem de Alexandre Castro Caldas (2000), específica à alfabetização, em que se prova que a socialização ou não socialização em contexto escolar de indivíduos do mesmo meio social tem um impacto relevante na organização do cérebro, facto que evidencia mais uma vez que a cognição, mesmo no plano neurológico, tem uma dependência muito forte da interacção social;
- a abordagem de Ron Sun (2002) que não só explica a hipótese de uma dualidade da mente como afirma ser objecto central dos esforços actuais da investigação em ciências cognitivas, entender como é que as duas organizações autónomas do conhecimento (a implícito/prático e a explícito/declarativa) se podem articular, privilegiando este autor a aprendizagem (bottom-up) que é típica do quotidiano, a que vai do implícito para o explícito, e não o inverso, a aprendizagem (top-down) que vai do explícito para o implícito, como é mais comum esta investigação se desenvolver nas ciências cognitivas.

Mais especificamente, como refere Ron Sun (2002: 21-32), o funcionamento/aprendizagem cognitivo ao manipular as duas formas de conhecimento pode ser desdobrado em duas dimensões: as representações de significados e a regulação da acção, ambas inscritas em contextos e por isso necessariamente dimensões do funcionamento cognitivo da mente cultural. Ora segundo o mesmo autor as ciências cognitivas caíram no erro de pensar que poderia haver uma tradução imediata e automática entre a explicitação (verbalização) de representações/significados contextuais e uma representação da acção organizada por regras explícitas. Assim, constata-se que não é por haver uma explicitação de regras para a acção que automaticamente temos uma representação completa quanto ao sentido de um contexto de acção dado. O quadro III (traduzido de um quadro desenhado por este autor) pretende dar conta dos eventuais desfasamentos entre as duas dimensões do funcionamento cognitivo, mostrando que o implícito e prático (posição inferior direita do quadro) pode desenvolver-se tanto para um implícito regulado (posição inferior esquerda do quadro) como para um explícito improvisado (posição superior direita do quadro). A equivalência entre representações e regulações é apenas uma modalidade possível do funcionamento/aprendizagem cognitivo (posição superior esquerda do quadro).

Quadro III- Modelo de desenvolvimento/aprendizagem do conhecimento de Ron Sun

Representações/significados contextuais explícitos	Representações/significados contextuais explícitos
Regras de acção (regras explícitas)	Acção improvisada
Representações/significados contextuais implícitos	Representações/significados contextuais implícitos
Acção regulada (s/ representações explícitas)	Ausência de acção regulada

Este modelo não permite descrever e analisar a articulação das duas mentes sociais porque não supõe processos de recontextualização do conhecimento-informação. No entanto, o modelo permite

identificar a modalidade de funcionamento/aprendizagem cognitivo em contexto (circunscrito portanto ao conhecimento-saber) que cria melhores condições para se desenvolver uma articulação entre mentes sociais. De facto, se tivermos em consideração o quadro II veremos que uma das condições para que se dê a articulação entre mentes está no conceito de *sentido contextual forte*. Assim, a minha hipótese actual, com base neste modelo, é a de que podemos definir o conceito de sentido contextual a partir das duas dimensões presentes no quadro III. Mais especificamente, o sentido contextual será forte quando o saber prático é capaz de associar explicitamente representação de significados e regras de acção<sup>42</sup> (quadrante superior esquerdo do quadro).

Esta hipótese encontra algumas evidências empíricas a seu favor no meu trabalho etnográfico com professores, quando analisei os processos de interacção em reunião formais entre pares. Neste âmbito, a possibilidade de haver um *sentido contexto muito forte*, articulável com o conhecimento-informação, era mediado pelo *uso da escrita* quando esta cumpria duas condições simultaneamente:

- ser instrumento reflexivo (de formalização/explicitação) de acções e linguagens no processo de interacção;
- ocorrer em espaços-tempos que estão codificados pelas normas da instituição escolar mas em que os actores sociais têm margens de autonomia para delas fazer reinterpretações próprias.

Trata-se de uma hipótese que carece de outras evidências empíricas e de uma melhor formulação teórica. As hipóteses complementares que poderemos enunciar, articulando-as com reflexão teórica anterior, remeto para debate do seminário no ponto a seguir.

#### *7. terceira síntese para debate: sobre os sentidos do saber*

O modo que encontro actualmente para desenvolver as hipóteses teóricas atrás referidas, organiza-se em torno de duas interrogações:

- quais os sentidos em que o conhecimento-saber (prático-contextual) se pode desdobrar?
- que factores sociais permitem explicitar estes sentido para além da lógica do habitus?
- quais aqueles sentidos práticos que podiam ser articulados com os sentidos relativos ao uso do conhecimento abstracto-informação?

Para responder à primeira interrogação, optei por fazer uma releitura da minha tese de doutoramento, tendo encontrado algumas indicações relevantes. Aliás, tratam-se de aspectos que já na altura (em 1997) me pareceram essenciais para caracterizar as diversas dimensões da mente cultural dos professores, a saber:

- a narração e a referência continuada a acontecimentos locais passados que servia a (re)construção de uma memória oral colectiva e dava um valor simbólico acrescido (ritual?) a determinados episódios recordados (hipótese de um sentido narrativo-ritual<sup>43</sup>);
- as categorias de linguagem comum utilizadas e a negociação de significados associados, muitos deles a reapropriações locais das classificações instituídas (normas)<sup>44</sup> de interpretação do mundo (hipótese de um sentido categorial-normativo<sup>45</sup>);

---

<sup>42</sup> Julgo que este tipo de saber prático é equivalente ao que Terssac (op.cit:237-240) designa como competência-explicitação capaz de fazer a gestão do potencial de saberes práticos existentes decorrente da associação entre o saber-dizer e o saber-o-que-fazer.

<sup>43</sup> Esta proposta de associação do narrativo ao ritual é mérito de José Filipe (2003a).

<sup>44</sup> Esta proposta de associação do categorial ao normativo é mérito de José Filipe (2003b)

<sup>45</sup> Sobre a bibliografia de origem psicológica e sociológica que nos permite formular este conceito, cf. Quéré, 1994.

- os procedimentos de uso dos recursos disponíveis implicados nas rotinas e a possibilidade de os adequar (no momento seguinte em que a rotina é prosseguida ou repetida) para melhor corresponder às expectativas comuns de reciprocidade na interacção (procedimental-relacional<sup>46</sup>).

Penso que podemos relacionar estes diversos sentidos do saber (prático e contextual) com a estrutura do quadro III, de Run Son, passando a preencher os espaços de cruzamento de linhas e colunas com uma nova terminologia (quadro IV), que pretende adaptar-se à discussão que temos desenvolvido e aos conceitos que formalizámos. Deste modo, estaremos próximos de validar estas dimensões do saber à luz de conhecimento actuais sobre o funcionamento cognitivo em contexto.

Para melhor entender o quadro IV, importará tomar em consideração que:

- no caso de não existirem representações e acções explicitáveis (correspondente ao espaço inferior direito do quadro), isso quererá dizer que os actores sociais não têm qualquer consciência (nem mesmo consciência prática) do conhecimento que mobilizam no quotidiano e em consequência não poderemos afirmar que existe um saber, pois no essencial a conduta é uma prática social apenas regulada pelo *habitus* e pelo passado incorporado e não pela interacção social;
- o papel desempenhado pelo sentido narrativo é omissivo, porque ou remete para uma problemática, que ainda não desenvolvemos, relativa ao valor explicativo da *emoção* na acção social (cf. Barbalet, 2001), ou remete para hipóteses que são dependentes do uso do conhecimento abstracto (ver mais à frente);
- os casos de desfasamentos entre representações e regulações em contexto (correspondentes aos espaços inferior esquerdo e superior direito do quadro) têm uma interrogação quanto à força do sentido contextual porque as várias hipóteses que posso colocar são dependentes do uso do conhecimento abstracto (ver mais à frente).

Quadro IV- Dimensões do saber (prático e contextual)

Significados contextuais	Acção em contexto	
	Regras explicitáveis	Regras implícitas
Representações explicitáveis (na linguagem verbal)	o sentido procedimental é acompanhado e complementado pelo sentido categorial e vice-versa (sentido contextual forte!)	o sentido categorial está enfatizado sem ser acompanhado pelo sentido procedimental (sentido contextual fraco ?)
Representações implícitas (sem linguagem verbal)	o sentido procedimental está enfatizado sem estar acompanhado pelo sentido categorial (sentido contextual fraco ?)	Inexistência de saberes práticos (prática social apenas regulada pelo <i>habitus</i> )

Mas a possibilidade de se desenvolverem representações e acções explícitas depende do quê? Esta é a questão que colocámos em segundo lugar no início deste ponto.

A tendência mais comum nas ciências da educação é para responder que tal depende apenas dos processos de educação não formal e informal ou da articulação destes com a educação formal, como se uma maior explicitação de saberes decorre-se apenas da vontade dos actores sociais em presença ou das pedagogias e modelos de formação. Sem prejuízo desta abordagem, preferimos enfatizar o facto da reflexividade (interactiva!) ligada à explicitação dos sentido do saber contextual depender

<sup>46</sup> Esta proposta de associação do procedimental com o relacional é mérito de Fernando Pereira (2003) (membro da equipa-seminário de investigação).

de relações de poder mais vastas que se definem em conjunturas de mudança à escala micro. É neste sentido, como referi noutros trabalhos (Caria, 2002a, 2002c; 2004) que se torna necessário uma *análise conjuntural da prática* que permita perceber como é que as mudanças sociais (intergeracionais, intra-geracionais e institucionais, respectivamente) interferem e perturbam a reprodução social do grupo social em estudo, à escala micro, a saber:

- como e em que medida é que o património cultural passado de um grupo social é actualizado fase ao desfasamento histórico entre gerações (cf. Iturra, 1988)?
- como e em que medida é que a heterogeneidade de origens e trajectórias sociais contidas num determinado grupo social é objecto de um trabalho simbólico de homogeneização sobre si próprio, para poder apresentar-se como um grupo-cultura na acção?
- como e em que medida é que as mudanças institucionais e organizacionais, condicionadas por políticas públicas nacionais ou privadas globais, são interpretadas e implementadas pelos actores sociais localmente, tomando por referência as suas eventuais tradições de acção?

Verificámos que é em torno destas três dimensões conjunturais da cultura que a interacção social desempenha um papel regulador da prática, pois é perante a necessidade de ao nível micro gerir os efeitos das mudanças sociais mais vastas, que os actores sociais são convocados para a necessidade de realizarem colectivamente pequenas explicitações da linguagem comum (explicitação de representações) e pequenas adaptações de rotinas (explicitação da existência de acções com regras), isto é, são convocados para a necessidade de desenvolverem o que conceptualizámos como *o sentido procedimental* e *o sentido categorial* do saber contextual.

Falta respondermos à segunda interrogação que apresentámos neste ponto, a saber: quais aqueles sentidos práticos que podiam ser articulados com os sentidos relativos ao uso do conhecimento-informação abstracto?

A resposta mais imediata a esta interrogação, que expressei num outro trabalho (Caria, 2002a), foi a seguinte:

- o sentido procedimental é articulável com o sentido estratégico, na medida em que as pequenas adaptações nas rotinas no processo interactivo, para responder as expectativas de outros, sejam integradas em escolhas de caminhos alternativos mais vastos;
- o sentido categorial é articulável com o sentido interpretativo, na medida em que as negociações de significados desenvolvidas no processo interactivo sejam integrados em enunciados verbais que dão conta de regularidades e ordens sociais e simbólicas mais vastas;
- o uso da escrita (dentro das duas condições que atrás referi<sup>47</sup>) poderá ser visto como um possível mediador das articulações entre o procedimental-estratégico e o categorial-interpretativo.

Actualmente podemos colocar mais algumas hipóteses:

- a articulação de sentidos procedimental-estratégico<sup>48</sup> pode ter implicações na força do sentido contextual, passando-o de fraco a forte (clarifica a interrogação sobre o sentido fraco no espaço superior direito do quadro IV);
- a articulação de sentidos procedimental-estratégico pode estar associada à definição daquilo que designámos como competência na dependência do saber (uma competência-saber);

---

<sup>47</sup> De ser instrumento reflexivo e de haver possibilidade de autonomia na apropriação local de normas institucionais.

<sup>48</sup> Julgo que esta articulação é equivalente ao que Terressac (op.cit:240-243) designa como *competência-intervenção*, capaz de fazer a gestão da relação entre saberes colocados em acção e saberes requeridos para um contexto dado.

- a articulação de sentidos categorial-interpretativo<sup>49</sup> pode ter implicações na força do sentido contextual, passando-o de fraco a forte (clarifica a interrogação sobre o sentido fraco no espaço inferior esquerdo do quadro IV e permite descrever melhor o que é o estilo crítico pragmático de uso do conhecimento, indicado no quadro II);
- a articulação de sentidos categorial-interpretativo pode estar associada à definição daquilo que designamos como qualificação na dependência do saber (qualificação-saber);
- a articulação dos sentidos procedimental-categorial-narrativo pode ter implicações na força do sentido contextual, tornando-o, ainda, mais forte (clarifica o que é um sentido contextual ++, assinalado no quadro II), tendendo nesse caso a excluir o uso do conhecimento abstracto (permite descrever melhor o que é o estilo tradicional de uso do conhecimento, indicado no quadro II).

Será que as hipóteses apresentadas neste último ponto nos colocam em boa posição para poder agora responder completamente às interrogações deixadas em aberto no ponto 4 e retomadas no ponto 6? Trata-se de uma pergunta que deixo à consideração do seminário.

---

<sup>49</sup> Julgo que esta articulação é equivalente ao que Terssac (op.cit:243-246) designa como *competência-avaliação*, capaz de fazer a gestão da relação entre saberes mobilizados e saberes reconhecidos.

## Referências bibliográficas

- AMENDOEIRA, José (2000), *O cuidado de enfermagem — que sentido(s)*. UTAD, III seminário ASPTI, documento de trabalho aspti, nº7 (mimeo).
- AMENDOEIRA, José (2003), "Dos saberes dos enfermeiros aos saberes em enfermagem: uma reflexão sobre a procura e o uso do conhecimento em enfermagem". Comunicação apresentada no painel "Os saberes do trabalho técnico-intelectual nas relações educação, trabalho e ciência" in *Midterm Conference Europe2003, RC 04*. Lisboa, International Sociological Association (mimeo).
- BARBALET, J. M. (2001, 1998), *Emoção, teoria social e estrutura social*. Lisboa, Instituto Piaget.
- BARBIER, Jean-Marie (org.) (1998, 1996), *Savoir théorique et savoirs d'action*. Paris, PUF.
- BELLIER, Sandra (2003, 1999), "A competência", in Carré e Caspar (orgs.), *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação*. Lisboa, Instituto Piaget, pp.241-262.
- BENAVENTE, Ana (org.) (1996), *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.
- BERNSTEIN, Basil (1990), *The structuring of pedagogic discourse*. London, Routledge.
- BONAL, Xavier e Rambla, Xavier (1999), "Sobre a reflexividade em Sociologia da Educação e estruturação social" *Educação, Sociedade e Culturas*, nº12, pp.230-234 [réplica ao comentário crítico de Telmo Caria].
- CARIA, Telmo H. (1992a), "As finalidades sociológicas da educação na formação de professores", in Stephen Stoer e António Esteves (orgs.), *A Sociologia na escola - professores, educação e desenvolvimento*. Porto, Afrontamento, pp.259-274
- CARIA, Telmo H. (1992b), "Perspectiva sociológica sobre o conceito de educação e a diversidade das pedagogias", *Sociologia- problemas e práticas*, nº12, pp. 50-70.
- CARIA, Telmo H. (1999a), "A estruturação social e a flexibilidade: as limitações da sociologia da educação", *Educação, Sociedade e Culturas*, nº12, pp. 223-229 [Comentário crítico ao artigo de Xavier Bonal e Xavier Rambla (1996), publicado no nº9 da mesma revista].
- CARIA, Telmo H. (1999b), "A racionalização da cultura profissional dos professores — uma abordagem etno-sociológica no contexto do 2º ciclo do ensino básico", *Revista Portuguesa de Educação*, vol. XII(1), pp.205-242.
- 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 defendida em 1997].
- CARIA, Telmo H. (2001a), "A Universidade e a recontextualização profissional do conhecimento abstracto - hipóteses de investigação e acção política", *Cadernos de Ciências Sociais*, nº nº21-22, pp.71-85.

CARIA, Telmo H. (2001b), *Notas sobre a relação profissões e uso da ciência: os casos dos médicos veterinários e dos animador-técnico do desenvolvimento*. Vila Real. IV seminário ASPTI, documento de trabalho aspti nº15 (mimeo).

CARIA, Telmo H. (2002a), "O uso do conhecimento: os professores e os outros", *Análise Social*, nº164, pp.805-831.

CARIA, Telmo H. (2002b), "Dos dualismos de sentido aos usos sociais das teorias educativas", *Educação, Sociedade e Culturas*, pp.149-169 [Comentário crítico ao artigo de Rui Gomes (2001), publicado no nº16 da mesma revista].

CARIA, Telmo H. (2002c), "Da estrutura prática à conjuntura interactiva: relendo o esboço de uma teoria da prática de Pierre Bourdieu", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº64, pp.135-143.

CARIA, Telmo H. (2002d), *Formação e trabalho técnico-intelectual no associativismo florestal: análise de entrevistas com Engenheiros Florestais em Associações Florestais a Norte do Douro de Portugal*. Porto, documento de trabalho REPROFOR nº5 (mimeo).

CARIA, Telmo H. (2003a), "As classificações "indígenas" sobre o trabalho técnico-intelectual: o caso de jovens engenheiros florestais no contexto de trabalho de associações florestais no norte de Portugal". Comunicação apresentada no *III seminário de investigação do DES-UTAD*, Vila Real (mimeo).

CARIA, Telmo H. (2003b), "Os saberes do trabalho técnico-intelectual nas relações entre educação, trabalho e ciência". Texto de apresentação do painel sobre o mesmo tema organizado para o *Midterm Conference Europe2003, RC 04*. Lisboa, International Sociological Association (mimeo).

CARIA, Telmo H. (2003c), "A construção etnográfica do conhecimento em Ciências Sociais: reflexividade e fronteiras", in *Experiência Etnográfica em Ciências Sociais*. Porto, Afrontamento, pp.9-20.

CARIA, Telmo H. (2004), "A explicação conjuntural da prática". *Educação & Realidade* (no prelo).

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", *Educação, Sociedade & Culturas*, nº8, pp.45-72.

CASTRO-CALDAS, Alexandre e Reis, Alexandra (2000), "Neuropsicologia do analfabetismo", in Maria Raquel Delgado-Martins, Glória Ramalho, e Armanda Costa (orgs.) *Literacia e Sociedade — contribuições pluridisciplinares*. Lisboa, Caminho, pp.155-184.

CHARLOT, Bernard (2000, 1997), *Da relação com o saber — elementos para uma teoria*. Porto Alegre, Artmed.

COUTURIER, Yves (2002), "Les réflexivités de l'oeuvre théorique de Bourdieu: entre méthode et théorie de la pratique", *Espirit Critique - Revue électronique de sociologie*, IV, 3.

DAMÁSIO, António, 1994: *O erro de Descartes — emoção, razão e cérebro humano*. Lisboa, Europa-América.

- DELGADO-MARTINS, Maria Raquel, Ramalho, Glória e Armanda Costa (2000) (orgs.) *Literacia e Sociedade — contribuições pluridisciplinares*. Lisboa, Caminho.
- DUBAR, Claude (1998), "A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência", *Educação e Sociedade*, XIX, 64.
- DUBAR, Claude, (1991), *La socialisation — construction des identités sociales e professionnelles*. Paris, Armand Colin.
- DUBET, François (1996, 1994), *Sociologia da Experiência*. Lisboa, Instituto Piaget,.
- DUBREUIL, Bertrand (2000), *Imaginário técnico e ética social*, Lisboa, Instituto Piaget.
- FILIPPE, José (2003a), *Narrativas de Educadores em Centros de Actividades Ocupacionais*. Porto, VI seminário ASPTI, documento de trabalho aspti, nº22 (mimeo).
- FILIPPE, José (2003b), "Reflexividade interactiva e reflexividade institucional no desenvolvimento profissional de educadores e professores de educação especial". Comunicação apresentada no painel "Os saberes do trabalho técnico-intelectual nas relações educação, trabalho e ciência" in *Midterm Conference Europe2003, RC 04*. Lisboa, International Sociological Association (mimeo).
- FRAWLEY, William (1997), *Vygostky and cognitive science*. Cambridge, Massachusetts and London, Harvard University Press.
- FRENAY, Mariane (1996), "Le transfert des apprentissages", in Bourgeois, Étienne (org.) *L'adulte en formation*. Bruxelas, Département de Boeck Université, pp.37-58.
- GIDDENS, Anthony (1989) *A constituição da sociedade*. São Paulo, Martins Fontes.
- GIDDENS, Anthony (1992) *As consequências da modernização*. Oeiras, Celta.
- 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.
- ITURRA, Raúl (1988), "A construção conjuntural do grupo doméstico", *Sociologia — problemas e práticas*, nº 5, pp. 61-78.
- ITURRA, Raúl (1990a) *Fugirás à Escola para trabalhar a terra*. Lisboa, Escher.
- ITURRA, Raúl (1990b) *A construção social do insucesso escolar*. Lisboa, Escher.
- ITURRA, Raúl (1994), "O processo educativo: ensino ou aprendizagem", *Educação, Sociedade & Culturas*, nº1, pp.29-50.
- KARMILOFF-SMITH, Annette, (1995) *Beyond modularity. A development perspective on cognitive science*. Massachusetts, London, The MIT Press.
- LACASA, Pilar e Herranz, Pilar (1989) "Contexto y procesos cognitivos — la interacción niño-adulto", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 45, pp. 25-47.

LAHIRE, Bernard (1993a), *Culture écrite et inégalités scolaires — sociologie de L'échec scolaire á 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 University Press.

LENCASTRE, Marina Prieto Afonso (2002), "Epistemologia evolutiva, etnociência e ética: ensaio para uma ecologia do conhecimento", *Trabalhos de Antropologia e Etnologia*, XLII, 3-4, pp.165-185.

MADUREIRA, C. Novais e Rocha, Carlos M. (2002), "As diferentes faces da razão (II): risco, ciência e peritos", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº64, pp.81-106.

NUNES, João Arriscado (2000), "Públicos, mediações e construções situadas", in Maria Eduarda Gonçalves (org.), *Cultura científica e participação pública*. Oeiras, Celta, pp.81-100

OLSON, David (2002), *The World on paper: the conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge University Press.

PEREIRA, Fernando (2003), "O caso dos saberes dos técnicos superiores agrários das associações e cooperativas agrárias de Trás-os-Montes e Alto-Douro". Comunicação apresentada no painel "Os saberes do trabalho técnico-intelectual nas relações educação, trabalho e ciência" in *Midterm Conference Europe2003, RC 04*. Lisboa, International Sociological Association (mimeo).

PERRENOUD, Philippe (1984), *La fabrication de l'excellence scolaire*. Geneve, Droz.

PERRENOUD, Philippe (1992) "Curriculum - le formel, le réel, le caché". In: Houssaye, J. (org.), *Pedagogie - savoirs premiers*. Paris, E S F .

PERRENOUD, Philippe (1994) *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto, Porto editora.

PERRENOUD, Philippe (2002), "O que fazer da ambiguidade dos programas escolares orientados para as competências?", *Revista Pedagógica*, 23, pp.8-11.

PERRENOUD, Philippe e FAVRE, Bernard (1989) "Organisation du curriculum et différenciation de e'enseignement", in Eric Plaisance (org.), *L'échec scolaire — nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*. Paris, CNRS, pp. 55-73.

POZO, J. I. (1993), *Teorias cognitivas del aprendizaje*. Madrid, Morata.

QUÉRÉ, Louis (org.) (1994), *L'enquete sur les catégories — de Durkheim a Sacks*. Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

ROGOFF, Barbara (1993) *Aprendices del pensamiento — el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, Paidós.

SAHLINS, Marshall (1980) *Au coeur des sociétés - raison utilitaire et raison culturelle*. Paris, Gallimard.

SILVA, Augusto Santos (1994), *Tempos cruzados — um estudo interpretativo da cultura popular*. Porto, Afrontamento.

SILVA, Margarida (2002), *Efeito do contexto político-institucional na formação de Assistentes Sociais na Escola do Porto: a legitimidade e a estratégia da profissão nos relatórios de estágio dos anos 60*. Porto, V seminário ASPTI, documento de trabalho aspti nº18 (mimeo).

STOER, Stephen (1994), “Construindo a escola democrática através do campo da recontextualização pedagógica”, *Educação, Sociedade & Culturas*, nº1, pp.7.28.

STOER, Stephen e Magalhães, António (2003), *Educação, conhecimento e sociedade em rede*", *Educação & Sociedade* (no prelo).

SUN, Ron (2002) *Duality of mind . A bottom up approach toward cognition*. London/ Mahwah(New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

TERSSAC, Gilbert (de) (1998, 1996), “Savoir, compétences et travail”, " in Jean-Marie Barbier (org.), *Savoir théorique et savoirs d'action*. Paris, PUF, pp.223-248.

TOUCHON, François-Victor (1998, 1996), "Grammaires de l'expérience et savoirs-objets: le savoir focal dans la construction de nouveaux modèles de formation" in Jean-Marie Barbier (org.), *Savoir théorique et savoirs d'action*. Paris, PUF, pp.249-274.

VARELA, Francisco; Thompson, Evan.; Rosch, Eleanor (2003,1991), *A mente incorporada — ciências cognitivas e experiência humana*. Porto Alegre, Artmed.

VIEIRA, Ricardo (1999), *Histórias de vida e identidades: professores e interculturalidades*. Porto, Afrontamento.

VYGOTSKY, Lev, (1987) *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes.

VYGOTSKY, Lev, LURIA, Alexander e LEONTIEV, Alexis, (1988), *Linguagem, pensamento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone.

WERTSCH, J.V. (1988), *Vigotsky y la formation social de la mente*. Barcelona, Paidós.