

Artigos

A Cultura Profissional do professor de ensino básico em Portugal: uma linha de investigação em desenvolvimento

TELMO H. CARIA

tcaria@utad.pt

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

RESUMO:

Este artigo pretende fazer uma síntese das principais conclusões da investigação etnográfica que realizei com professores do ensino básico nos anos 90 em Portugal. Esta síntese é feita com base na investigação que se tem desenvolvido em Portugal sobre a educação, o trabalho e o conhecimento em grupos profissionais. Neste quadro, é explicado o conceito de cultura profissional e o método etnográfico que o serve. Caracteriza-se a cultura e a profissionalidade dos professores por referência às relações de poder que são desenvolvidas por este grupo face às políticas educativas de democratização do ensino desenvolvidas em Portugal, desde o final da década de 80, pondo-se em evidência a dualidade de sentido existente entre o contexto de acção profissional docente e o contexto de acção política em educação.

PALAVRAS-CHAVE:

Cultura profissional, Método etnográfico, Poder periférico dos professores, Uso profissional do conhecimento.

Pretendo com este texto regressar às conclusões da investigação etnográfica que realizei com professores do ensino básico nos anos 90 em Portugal (Caria, 1995a, 1995b, 1996, 1997, 2000). Farei sobre elas uma síntese e uma leitura mais actual, face ao conhecimento que entretanto foi desenvolvido por um grupo de investigação (seminário de análise social das profissões em trabalho técnico-intelectual (ASPTI)) (Caria, 1999b, 2001a, 2002, 2005a, 2006a, 2007c) que tenho dirigido desde 1998. Este grupo de investigadores tem-se dedicado ao estudo do trabalho e dos saberes de diversas profissões numa perspectiva que tenho designado de etnosociologia dos grupos profissionais¹ (Caria, 2001b, 2003a, 2005b; Filipe, 2003; Granja, 2005; Loureiro, 2006; Pereira, 2003, 2004).

Este texto está organizado em torno dos seguintes tópicos: (1) em primeiro lugar começarei por resumir o essencial da problemática teórica sobre a temática da cultura profissional; (2) mostrarei de seguida a sua dependência relativamente a uma certa concepção epistemológica do método etnográfico e de como conceber o “objecto cultura” em Ciências Sociais; (3) num terceiro momento voltarei à mesma problemática para abordar as principais conclusões que obtive sobre a cultura profissional do professor em Portugal.

Em todos estes tópicos situarei a investigação sobre os professores no contexto mais vasto da análise etnosociológica das culturas profissionais e procurarei, ainda, responder, de forma indirecta, a alguns colegas que têm construtivamente criticado a nossa perspectiva de análise. Assim, esclarecerei que a nossa perspectiva interaccionista e conjuntural de cultura não exclui a problemática do poder e que ela não constitui um reducionismo analítico quando trata a cultura do professor no singular e quando dá especial ênfase aos seus processos microsociológicos.

O melhor modo de começar por enunciar a nossa perspectiva de análise estará em explicitar o uso que

temos dado ao conceito de *Cultura Profissional* (Caria, 2002, 2005d, 2006b, 2007a, 2007b; Caria & Vale, 1997). Ele faz parte de uma problemática teórica de inspiração sociológica e antropológica que visa dar conta de três tipos de fenómenos sociais, relativos ao modo como as pessoas vivem as organizações e as instituições sociais nas sociedades capitalistas pós-industriais (Beck, 1998; Bell, 2004; Boltansky & Chiapello, 1999). Estes três fenómenos são: o papel institucional e a posição social ocupados, a identidade profissional e a actividade sociocognitiva em contexto de trabalho.

PAPEL, POSIÇÃO E IDENTIDADE SOCIAL NA CULTURA PROFISSIONAL

No que se refere ao fenómeno do papel institucional diremos que este conceito começa por introduzir uma delimitação: refere-se às profissões cujo trabalho e emprego têm um estatuto e prestígio social elevados, baseado na posse de um título e de uma qualificação escolar de nível superior que permite o uso e aplicação de conhecimento abstracto e científico em acções que são tidas como da competência exclusiva de profissionais, e não de amadores. Deste modo, corresponde a uma procura social de profissionalismo, consequência de haver na sociedade uma consciência colectiva sobre a necessidade de um certo conjunto de actividades de trabalho só poderem ser bem desempenhadas se forem desenvolvidas por profissionais com títulos escolares superiores.

Esta abordagem inspira-se nas contribuições da Sociologia dos Grupos Profissionais e, em parte, na Sociologia das Classes Sociais. Tem por base o sentido anglo-saxónico de profissão e não o sentido comum que em Portugal damos à noção de profissão, relativa a qualquer ocupação e emprego remunerado. Importa, por isso, fazer algumas especificações para melhor entender o modo

como lemos estas duas tradições de investigação. Em primeiro lugar, como deixámos explícito atrás, referimo-nos a grupos sociais que respondem a uma procura de profissionalismo e não tanto decorrentes de uma oferta de profissionalismo. De facto, a tradição anglo-saxónica da Sociologia das Profissões tendeu sempre a privilegiar a análise dos grupos profissionais que têm uma oferta de profissionalismo de elevado estatuto social e em consequência um passado histórico que começou por se organizar em profissão liberal e por se instituir em área científica universitária. Em consequência, esta tradição sociológica acabou por considerar outros grupos profissionais como semi-profissões, por comparação, por exemplo, com médicos e advogados, que tinham um passado histórico de oferta institucionalizada de profissionalidade e de trabalho intelectual não assalariado, como é o caso dos professores (Dubar & Tripier, 1998; Rodrigues, 1997; Sánchez Martínez *et al.*, 2003). É para evitar esta limitação analítica que definimos o papel profissional na lógica da procura, e não da oferta. Deste modo, o valor social de um grupo profissional é mais claramente entendido como uma construção social plural e heterogénea, e por isso não se confunde com a legitimação da ideologia profissional de um dado grupo social (Caria, 2005c). Mas convirá também não esquecer que a análise deste trabalho intelectual assalariado pressupõe dimensões organizacionais de autonomia técnica, simbólica e política no processo de trabalho (Caria, 2000, pp. 117-221; Terssac, 1992) que o leva a ocupar posições sociais intermédias (trabalho técnico-intelectual ou *knowledge workers*) que não se confundem com os lugares organizacionais de decisão estratégica (trabalho político-intelectual), nem com os lugares de execução prática de tarefas organizacionais (trabalho técnico-prático ou trabalho proletário) e que não são inteiramente coincidentes com os lugares de direcção/comando intermédio organizacional (Caria, 2005c, 2006b; Dieuaide, 2004; Freidson, 1994, 2001; Rodrigues, 1999).

Em segundo lugar, o sentido dado ao conceito de papel institucional não decorre apenas de uma reciprocidade de sentido de tipo ideal, como é comum fazer-se na interpretação funcionalista da fenomenologia social (Pharo, 1993; cf. Lukman e Berger, 1973). Trata-se, de facto, de uma descrição sociológica que supõe uma reciprocidade instituída de sentido, inscrita na subjectividade e normatividade social, mas que está para além dela porque, tal como Pierre Bourdieu entende, qualquer papel institucional inscreve-se num campo social de práticas que é marcado historicamente pela apropriação de recursos (capitais) e pela construção de discursos que inscrevem desigualdades de poder e conflitos de legitimidade. Deste modo, entende-se que qualquer grupo profissional tem uma localização objectiva de classe social face à estrutura de capitais que possui em diversos campos sociais (Bourdieu, 1987).

No caso, se nos referimos a professores do ensino básico, convirá ter presente para este efeito os estudos empíricos realizados em Portugal, inspirados em Eric Olin Wright, nos quais este grupo profissional é categorizado como *técnicos não gestores* e *técnicos supervisores* (Estanque & Mendes, 1998). Esta localização de classe social resulta do facto de se tratar de um grupo social assalariado, sem propriedade ou auto-determinação dos/sobre os meios de produção económica/de produção simbólica de verdade sobre o mundo (posição dominada no capital económico e no capital científico-tecnológico), com elevado capital escolar (posição dominante na cultura legítima instituída) e que ocupa, como vimos atrás, posições sociais intermédias.

Deste modo, através do conceito de Cultura Profissional desenvolve-se uma visão do papel institucional que reconhece a importância dos processos de reciprocidade de sentido na construção do social, mas que não circunscreve as profissões apenas a um ideal tipo ou a uma idealização das relações sociais, dissociadas das condições organizacionais e das posições desiguais de poder sobre recursos/capitais sociais.

Quanto ao fenómeno identitário introduz-se uma outra delimitação: existe uma identificação do actor social com a actividade laboral que é principalmente determinada pela interacção social (presencial ou em rede) entre pares da mesma profissão e que por isso não se limita apenas à interpretação e interiorização pessoal do papel no quadro da instituição em que se trabalha, ou à resistência e oposição a processos de racionalização técnico-burocrática das organizações. Há uma identificação do grupo profissional com a actividade, sendo esta principalmente determinada pela subjectividade colectiva dos profissionais em causa, inscrita, como referimos atrás, na autonomia que estes têm para definir o processo do seu trabalho (Falzon & Teigner, 2001; Jobert, 2001; Sainsaulieu, 1988).

Esta abordagem inspira-se na Sociologia do Trabalho e na Teoria das Organizações que tratam dos processos sociais de subjectivação, informalização e co-aprendizagem nas organizações sócio-económicas (Crozier & Friedberg, 1977; Probst & Buchet, 1997; Senge, 2002). Neste âmbito, importa não só considerar a autonomia individual no quadro dos constrangimentos organizacionais como também o importante papel que as estruturas informais desempenham na abertura das organizações ao meio social envolvente (Bagla, 2003; Gadrey & Zarifian, 2002). Não se trata apenas da interiorização pessoal ou colectiva de um papel e na correspondente identificação e/ou distanciação do “eu” com o requerido institucionalmente. Trata-se principalmente de reconhecer que nas sociedades modernas e capitalistas existe, na actualidade, uma crise de legitimidade das instituições sociais (e em especial da instituição escolar), que questiona a pertinência de continuar a pensar

os processos de socialização profissional (dos professores ou de outros grupos) apenas como uma simples interiorização das condições sociais e culturais externas (Caria, 2005d; Dubet, 1994, 2002). A problemática em torno do conceito sociológico de qualificação, relativo ao uso social de títulos escolares e profissionais e aos processos de regulamentação dos conflitos de classificação que eles contêm, dá conta das limitações com que hoje ainda se pensa sociologicamente a socialização profissional (Ramos, 2002).

Nesta linha de pensamento será de reter, como de especial interesse, a abordagem que Claude Dubar faz das formas identitárias e das implicações na história das relações sociais, quando distingue uma forma identitária reflexiva e colectiva nas sociedades pós-modernas, claramente distinta da reflexividade narrativo-individualista e dos colectivos grupais das sociedades tradicionais (Caria, 2006c; Dubar, 2000). Deste modo, através do conceito de Cultura Profissional, cria-se um espaço social e teórico que toma como objecto de análise a partilha de sentido em contexto de trabalho, por via da intersubjectividade inscrita em colectivos de profissionais (Wenger, 2001).

A CULTURA PROFISSIONAL COMO ACTIVIDADE SOCIOCOGNITIVA

No que se refere à actividade sócio-cognitiva, ela é concebida no quadro desta problemática para estabelecer uma ligação teórica entre os conceitos de papel e de identidade profissional. Assim, temos afirmado que é a associação entre o uso da ciência e do conhecimento abstracto, decorrente da delimitação referida do papel institucional, com a autonomia em contexto de trabalho, presente no processo identitário colectivo nas organizações e nas redes sociais, que nos permite dizer que a cultura profissional é um fenómeno que decorre da mobilização sociocognitiva de saberes, que junta a aplicação da ciência com o sentido prático da actividade acumulado e aprendido colectivamente na experiência contextual de trabalho.

Deste modo, no conceito de Cultura Profissional é sobrevalorizado o fenómeno sociocognitivo em dois planos: (1) na relação com o papel institucional dá-se a mobilização dos sentidos colectivos do conhecimento profissional que permitem *recontextualizar* os conhecimentos científicos e abstractos, obtidos na educação formal superior, nos contextos de acção e trabalho; (2) na relação com a identidade profissional dá-se a mobilização dos sentidos colectivos do conhecimento profissional que permitem *transferir* recursos e rotinas de acção entre diferentes contextos e actividades de trabalho (Frenay, 1996; Meirieu *et al.*, 1996). Existe neste âmbito alguma inspiração nas Ciências Cognitivas e nas Ciên-

cias da Educação, particularmente nas contribuições que visam entender os processos de aprendizagem em dois sentidos: os que vão do formal para a acção prática e os que vão da acção prática para o formal (Caria, 2007b; Correia, 1997; Schön, 1983, 1998; Tersac, 1998; Touchon, 1998).

Convirá, no entanto, reter com maior detalhe os dois factos que acabámos de descrever, para não cairmos em simplificações relativistas ou positivistas. Assim, por um lado, contra alguma epistemologia positivista deverá ser precisado que quando se vai do conhecimento formal e abstracto para a acção profissional desenvolvem-se processos de recontextualização que permitem aplicar princípios gerais de conhecimento a novas situações, embora não se deva cair na ingenuidade de pensar, típica do racionalismo dogmático, que o domínio teórico destes princípios permite automaticamente saber aplicar esse conhecimento a todas as situações, ou que a intervenção profissional competente num caso/situação singular é apenas a concretização das regularidades já conhecidas. Por outro lado, contra uma epistemologia relativista deverá ser precisado que quando se vai do conhecimento prático-profissional para o formal/abstracto desenvolvem-se processos de transferência de conhecimento, que permitem comparar experiências diversificadas, detectar analogias entre situações singulares e casos e segmentar/formalizar rotinas e recursos usados em diferentes contextos, embora não se deva cair na ingenuidade de pensar, típica de um construtivismo romântico, que o domínio prático de um contexto de acção gera espontaneamente a possibilidade de o transpor para outro contexto ou que a análise competente de uma situação profissional complexa é apenas dependente de uma experiência localista acumulada.

Mais especificamente, serão de considerar as contribuições sociológicas de Basil Bernstein (1993, 1998) e Pierre Bourdieu (1979; com Passeron, 1978), ainda que numa perspectiva em parte crítica, relativas à problemática do controlo simbólico da prática social. Recontextualização é um conceito usado por Bernstein para dar conta das mediações e instâncias que permitem explicar a passagem da produção de sentido discursivo sobre a acção para a aplicação deste sentido na interacção social. Como o próprio mostra estes processos de mediação são complexos e heterogéneos e, por isso, pensamos, têm que pressupor a possibilidade do uso do conhecimento no campo da prática poder ter um efeito potencial de transformação do sentido “original” dado pela estruturas abstractas de conhecimento, ainda que num regime que não é o da governação da verdade ou da dominação simbólica (cf. Foucault, 1966, pp. 327-446, 2002), mas sim o da acção (Dodier, 1993; cf. Boltansky & Thevenot, 1991) ou da compreensão crítica mútua (cf. Gadamer, 2002, pp. 400-558) e, portanto, a partilha eclética, oral e circunstancial de significações: a cons-

trução de uma mente cultural (Iturra, 1990a, 1990b, 1994).

A ideia relativa a um sentido prático supõe uma estruturação da prática social que tem uma dupla determinação social (Bourdieu, 1972; Bourdieu & Wacquant, 1992): externa e de interiorização das condições materiais de existência, relativa à posição/trajetória social ocupada na estrutura de capitais; uma determinação interna e de exteriorização da posição/trajetória social ocupada, mediada/regulada no actor social através de uma mente incorporada (um *habitus*), que exprime uma actualização da estrutura interiorizada em percepções, apreciações e antecipações improvisadas, de um modo inconsciente, em campos sociais da prática.

Como o próprio sempre admitiu, a regulação que o *habitus* faz desta dupla determinação social não é mecânica, porque aberta ao imprevisto social. Pelo que será de colocar a hipótese da possibilidade de haver desfazamentos, discordâncias e falhas (*hysteresis* da prática social) entre os processos internos e simbólicos e os externos e objectivos (Bourdieu, 1998, pp. 113-144). Fenómeno que, do nosso ponto de vista, para ser adequadamente regulado, terá que ser complementar ao *habitus*, isto é, deixar de ser pré-reflexivo, passando a convocar a consciência prática e a intersubjectividade dos actores sociais e uma lógica que passaria de uma mente incorporada a uma mente cultural (Caria, 2006c, 2007b).

Esta reconceptualização do sentido prático da prática aproxima-se das contribuições de Anthony Giddens (1989), relativa ao conceito de *dualidade da estrutura* (estrutura social como determinação e oportunidade de acção), embora não se esteja a pressupor (ao contrário deste autor) que ela existe de igual forma para todas as sociedades e grupos sociais. De facto, nestes processos então implicadas dimensões de legitimidade da produção de verdade, de controlo simbólico e de multiculturalidade que carecem de estudo específico (cf. Foucault, 2002; Grignon & Passeron, 1989; Lahire, 2003).

Em conclusão, o conceito de Cultura Profissional, no plano sociocognitivo, está associado à hipótese de considerarmos que só é possível haver alguma consciência da transferência de sentidos práticos quando o desfazimento entre as estruturas simbólicas e sociais do *habitus* possa ser objecto da atenção reflexiva dos actores sociais nos processos de interacção social e, portanto, ser reconhecido pela investigação etnográfica como um potencial de acção. Conhecer uma Cultura Profissional é interrogar e colocar hipóteses sobre as condições, as instituições, as actividades e as interacções sociais que são facilitadoras ou bloqueadoras dos *processos de recontextualização e de transferência* de conhecimento profissional, dado ambos não serem desencadeados de modo automático e espontâneo, nem serem obrigatoriamente complementares e implicados. De facto, estes dois processos são muitas vezes parale-

los, contraditórios e concorrentes, sem por isso se chegarem a encontrar para se articular e integrar².

Mas conhecer uma Cultura Profissional é indissociável de uma metodologia adequada de construção do objecto “cultura”. É deste entendimento sobre a investigação etnográfica que passarei de seguida a tratar.

UMA ORIENTAÇÃO PARA O MÉTODO ETNOGRÁFICO

A orientação epistemológica que seguimos na investigação etnográfica sobre profissões está balizada pela crítica, como disse atrás, ao racionalismo dogmático e ao construtivismo romântico. Assim, a presença continuada e prolongada do investigador no terreno profissional, junto daqueles que estão envolvidos nas actividades de trabalho, numa acção de observação e de participação/reflexão conjuntas, é entendida dentro das seguintes orientações (Caria, 1999c): (1) as construções simbólicas dos actores sociais não são entendidas como resultados de uma estrutura ou norma cultural que seria independente destes e que poderia ser descoberta, como se de alguma forma fosse algo escondido por detrás da aparência dos fenómenos socioculturais (Caria, 2006c); (2) as construções simbólicas dos actores sociais não são entendidas como interpretações arbitrarias do observador (cf. Hekman, 1990), sobre o qual não se poderia fazer qualquer juízo de adequação ao real. Tal entendimento decorre do facto de se ter uma interpretação da visão fenomenológico-hermenêutica do método etnográfico que parte de três formulações: (1) as construções simbólicas dos actores sociais têm um presente experiencial de simultaneidade e de coexistência intersubjectiva (uma relação em nós) que pode ser explicitado, parcialmente e segmentadamente na interacção social (na convivência) (Schtuz, 1993); (2) as construções simbólicas dos actores sociais têm um horizonte possível de ampliação de sentido, desde que se desenvolva uma visão crítica sobre os limites da cada particularismo (Gadamer, 2002), tanto na reflexividade do investigador como na dos membros do grupo relativamente ao etnocentrismo mútuo (Caria, 2003b); (3) os membros do grupo (entendido como caso particular de um qualquer objecto da ciência) não são passivos à forma como são desenvolvidos os actos de construção/interpretação protagonizados pelo investigador (como parte de uma comunidade científica de referência), pois influenciam o modo como o investigador actua (dando-lhe assim retroacção sobre a adequação das suas interpretações aos contextos observados) e o modo como, em consequência, se constrói a intercepção de horizontes comuns (uma interculturalidade) que permitem relativizar as desigualdades de poder simbólico entre as partes (Caria, 1995c).

As metodologias qualitativas, etnográficas ou não, que abordem os fenómenos socioculturais apenas no plano discursivo e descontextualizado da acção, e por isso apenas contextualizado pela relação de interpretação (arbitrária) centrada no texto (incluindo o texto de entrevista), têm com certeza também virtualidades para dar conta de processos identitários e/ou cognitivos, mas não estão em condições de, em simultâneo, ter acesso à análise da mente e da prática da cultura profissional: a mente cultural da profissão. Friso, mente e prática em simultâneo: importa que fique claro que não temos um entendimento da investigação etnográfica que tome a acção social como um texto a interpretar (cf. Hekman, 1990). Como vimos atrás, através dos conceitos de *habitus* e mente cultural, não subscrevemos uma concepção cognitivista ou subjectivista da relação em pensamento e acção: não há mente por um lado, com as suas representações, e uma prática por outro, com os seus constrangimentos e condições estruturais (Borzeix *et al.*, 2003). Esta recusa supõe, ainda, que da busca de intercepções críticas sobre as mentes culturais em presença, se poderá ter alguma reflexividade sobre o modo como as relações de poder simbólico limitaram e potenciam os processos de compreensão etnográfica e, portanto, um juízo sobre a adequação do sujeito ao objecto da ciência social (cf. Bourdieu, 2001; Caria, 2008).

Esta formulação específica para a investigação etnográfica tem importantes consequências para o modo como se perspectiva a análise da relação entre discursos e práticas na vida social, com especial relevância para os discursos que inscrevem o sentido das políticas que enquadram a prática profissional. Assim, há que contrariar e combater uma tendência muito comum na investigação educacional, em particular em Portugal, na análise da relação dos professores com as políticas públicas de educação, quando se põe em evidência a oposição ou o défice de adequação entre políticas e práticas escolares. Nesta formulação elabora-se uma *epistemologia de défice* que dá especial ênfase a uma descrição dos professores (vitimizand-os ou culpabilizand-os, implicitamente) naquilo que estes não têm, não percebem, não conhecem, etc, dando como adquirido que as escolas locais e os professores têm uma “continuada surdez” face às orientações político-educativo centrais. Contra esta epistemologia, tenho afirmado que o sentido do quotidiano escolar não está em défice ou em oposição à lógica discursiva político-institucional da Escola. Tem, antes, uma lógica e um sentido na acção que não está totalmente subordinado à violência simbólica dos discursos político-centrais. Fenómeno que parece escapar aos cientistas da educação, porque, de modo mais ou menos crítico, são cúmplices da *epistemologia do défice*, não sendo por isso suficientemente capazes de conceber as formas de sentido na acção que dependem do quotidiano vivido e do sentido prático dos professores:

vêm o sentido prático apenas como uma resultante dos processos de recontextualização do conhecimento ou vêm-no apenas como um sentido localista de experiência, sem se deterem nos processos de transferência de conhecimento regulados pela consciência prática.

Se temos como certo, como enunciámos atrás, que as *recontextualizações e transferências de conhecimento* não são automáticas e espontâneas entre diferentes espaços e tempos da vida social, pergunto: como então é que podemos dar como garantido que a eficácia do sentido discursivo de uma qualquer política, incluindo a educativa, possa depender apenas da maior ou menor falta de recursos para bem interpretar os textos de política ou da falta de sistematicidade e coerência dos textos para inscreverem adequadamente o sentido discursivo das políticas produzidas?

DO DÉFICE AO FILTRO: A PRÁTICA DA ETNOGRAFIA

Para melhor explicar as dificuldades de implementação de uma dada política, incluindo a educativa, seria mais adequado, penso, partir de uma *epistemologia de filtro*. Esta formulação é uma metáfora que se destina a explicar o modo como concebemos o funcionamento de uma cultura profissional na relação com qualquer discurso abstracto (da política ou da ciência, por exemplo). Repare-se que quando nos centramos na ideia de *défice* entre discursos e práticas estamos a pensar o conhecimento a partir de quem centralmente na instituição *produz sentido* e, em seguida, vamos verificar, de modo crítico ou legitimador, em que medida esse sentido se difunde e é reinterpretado pelos seus destinatários (mesmo que entendamos os seus destinatários como vítimas de um qualquer poder simbólico). Pelo contrário, quando partimos da metáfora da *filtragem* começamos por nos colocar do ponto de vista daquele que usa no quotidiano o conhecimento e que, portanto, num primeiro momento não é um produtor legítimo do mesmo. Este, no entanto, é activo no uso que faz da informação que está disponível, porque selecciona, escolhe e reorganiza-a, mas ao mesmo tempo despreza e ignora intenções, sentidos e conteúdos que, para quem se coloca do ponto de vista do centro da instituição, são vistos como erros ou falhas dos utilizadores, e não como opções identitárias e cognitivas destes quando manifestam uma certa forma de poder periférico a um dado sistema institucional.

É aqui que uma abordagem etnográfica das culturas profissionais, na orientação epistemológica que atrás referi, é essencial. Repare-se que na tradição da antropologia social o estudo das culturas é marcado pela necessidade do etnógrafo se colocar na intercepção crítica dos horizontes comuns a diferentes mentes cul-

turais, abandonando duas formulações erradas sobre o método etnográfico: (1) a ideia ingénuo e empiricista de que alguma vez o investigador poderia relativizar totalmente o seu poder simbólico e o etnocentrismo de académico ocidental e, portanto, assumir totalmente o ponto de vista do nativo (Clifford, 2002; Geertz, 1996); (2) a formulação relativista de que ninguém conseguiria pensar/interpretar fora dos contextos de acção em que uma dada mente cultural é construída (Hekman, 1990; Reynoso, 2003, pp. 11-61). Deste modo, a cultura de um qualquer nativo, relativa a um dado contexto de acção, contém um ponto de vista do autóctone sobre o mundo, incluindo a relação de si/nós com o mundo mais alargado: um horizonte de sentido que pode ser interpretado pelo etnógrafo social, enquanto intercepção crítica entre mundos culturais diversos.

Em consequência, estar na periferia de um dado sistema social é ao mesmo tempo não poder deixar de estar consciente, através de um saber prático-contextual, de uma condição de existência objectiva, filtrada pela partilha intersubjectiva com outros. Este saber prático-contextual opera de modo parcial, segmentado e espontâneo, como consciência prática comum, não sendo por isso um operador social inconsciente como o *habitus*. Será antes, uma explicitação reflexiva e partilhada (uma reflexividade interactiva) de passagem de uma atitude natural para uma atitude reflexiva face ao mundo social (cf. Cefaï, 1998). Passagem que, mais à frente, designaremos de saber-estar.

Aplicando esta orientação, nos anos 90, ao estudo dos professores, tive que tornar claro para mim que o meu objecto de investigação não podia partir da legislação da reforma educativa, nem do que era esperado que os professores fizessem com base na definição oficial da instituição escolar. O meu objecto de estudo tinha que partir da intersubjectividade do grupo, do fazer e pensar colectivo que era transmitido aos mais novos e que se ia actualizando (de modo consensual e interactivo) à medida que a nova conjuntura política se desenvolvia. Tratava-se, nas conclusões a que cheguei, de uma tradição que continha os três elementos de uma cultura profissional que atrás recensei: uma interpretação colectiva do seu papel institucional, uma certa identificação com a actividade quotidiana de trabalho e uma certa mobilização de saberes, uns abstractos e outros práticos, que produziam no local, o que era tido como sendo um profissional competente (Caria, 2000, pp. 240-276 e 307-408).

Era em torno destes elementos da cultura profissional que o conteúdo da política educativa, e seus instrumentos legislativos e administrativos, eram então reinterpretados e apropriados pelos professores, e logo eram por estes nuns casos ignorados e desprezados ou noutros casos apoiados e acalentados. Os textos e discursos do discurso político-educativo estavam dis-

poníveis e por isso podiam ser usados (havia acesso à informação), mas tinham que ser por mim, enquanto etnógrafo, também ignorados ou acalentados, tal como os professores faziam, sob pena de não conseguir entender esta cultura por não ser capaz de “sair da lógica” do sentido discursivo da política. Eu tinha que perceber a filtragem de conhecimento que os professores realizavam, porque só assim é que o meu texto etnográfico, como sentido discursivo de tradução entre culturas, tinha a garantia de ter operado numa racionalidade adequada à cultura do professor.

De salientar que, neste entendimento da etnografia, o estudo de uma cultura profissional corresponde à análise do modo como um dado grupo social se vê e vê os outros na instituição/campo em que participa. Dá-se, assim, conta das fronteiras que o grupo cria para si próprio para definir o mundo social que o rodeia, dentro dos limites de poder que tem e julga ter. Em consequência, o objecto de estudo contém a análise do próprio etnocentrismo profissional e o modo como este, em determinadas condições sociais, consegue ser mais ou menos relativizado, pela intercepção de horizontes com o outro.

À luz destas conclusões pude então dizer que não via em que é que os professores eram individualistas, conservadores ou dominados pela instituição, como muita bibliografia científica sobre a profissionalidade docente afirmava. Os professores apareciam-me como um colectivo que evidenciava ter um enorme poder no quotidiano da instituição escolar e uma capacidade bastante para experimentar o novo e criar inovação.

O PODER PERIFÉRICO DA CULTURA-CONJUNTURA DO PROFESSOR

Mas conceber e descrever este tipo de poder colectivo, inscrito numa dada cultura profissional, não é ver o grupo profissional como uma comunidade, nem é vê-lo como um participante activo nos debates políticos que afectam a sua actividade. A modalidade de poder a que nos estamos a referir é aquilo que já designámos como *poder periférico*, por oposição ao poder centralizado no campo social que institui práticas sociais legítimas.

O poder na periferia da instituição/campo é fundamentalmente informal, oral e interactivo. Não se organiza de modo a constranger a acção individual ou a fixar a conduta dentro de um modelo de acção. Sendo assim, não pretende ser pró-activo ou afirmar um qualquer projecto de acção comunitária de origem ou de destino. O poder periférico é o da resistência, da sabotagem, da oposição silenciosa; que, portanto, não tem uma identidade discursiva própria que permita disputar um lugar dentro do poder e dos conflitos legítimos a um dado campo social, mas que, ao mesmo tempo, todos os dias, pode limitar ou potenciar o poder prático de instituir.

Deste modo, a interpretação colectiva que os professores fazem do seu papel e identidade profissional cultiva um *saber-estar* e não um saber-ser. Os professores não evidenciam um saber-ser, porque não querem afirmar um saber próprio e colectivo que seja parte das lutas políticas e simbólicas educativas. E por isso não podem nem desejam tomar posição no debate político sobre a educação. Mas os professores *sabem estar* perante a política educativa, porque isso lhes garante a unidade na acção necessária para que em cada momento saibam escolher como se colocar perante a instituição para preservar o seu poder periférico: o que desprezar ou acalentar, em cada conjuntura, na interacção social (Caria, 2000, pp. 542-570).

O poder periférico *sabe estar*, porque sabe o que colectivamente não quer, sabe o que não é seu, sabe o que não pode ter, sabe o que não é esperado que aconteça. O saber-estar afirma-se, portanto, através de um *ethos* de negação e de evitamento da acção pró-activa. É por isto que, como disse atrás, não é uma comunidade de origem, nem de projecto: toda e qualquer atitude mais pró-activa gera e põe em evidência as separações e divisões de ideologias e projectos profissionais que co-existem no seio dos professores. Em síntese, o poder periférico não quer correr riscos: o risco de perder eficácia na limitação e sabotagem silenciosa do poder institucional de quem dirige e debate a Escola, pois não tem qualquer garantia que possa ganhar um quinhão significativo de poder político sobre o sistema escolar pelo facto de ser participante no debate educativo.

Mas face a este risco não basta cultivar um *ethos* defensivo ou de oposição passiva é preciso que este princípio da prática vá mais longe, porque como os professores não são, como disse, uma comunidade de origem ou de projecto, importa saber-estar de modo a saber lidar com a grande heterogeneidade social e cultural que o seu próprio grupo profissional contém. De facto, verificámos que cada vez que o grupo arriscava afirmar uma posição e optava por um caminho alternativo entre vários, que não é apenas a afirmação de um “não” face a decisões institucionais dadas, imediatamente se cindia numa multiplicidade de aspirações, de sentidos e de orientações para a acção. É por isto que é decisivo para um qualquer grupo profissional criar uma tradição local de fazer e pensar, que socialize os mais novos e que os ensine a *saber-estar* com os pares, sabendo conviver com as divergências de projectos profissionais e as diferenças de trajectórias sociais existentes no seu seio. De contrário, correm sempre o risco de as diferenças que são evidenciadas serem hierarquizadas e tomadas como défices relativamente a um padrão ou modelo, no caso um padrão de profissionalidade docente, que lhes é estranho e externo, porque formatado pelos grupos sociais que detêm maior poder económico e social (Caria, 2000, pp. 525-541).

Como escreve Bourdieu só os grupos sociais que têm maior poder social e económico na sociedade é que se podem “dar ao luxo” de colectivamente mostrar ou cultivar diferenças e conseguir que estas tenham conotações de distinção social no estilo de vida (Bourdieu, 1979). Na linguagem de todos os dias dos professores é dito que o grupo não vê com bons olhos quem se destaca, quem se afirma excessivamente, quem faz questão de ser autor de pensamentos ou fazeres, isto é, quem cria distinção e por isso revela a heterogeneidade do grupo ao exterior. Pelo contrário, o grupo vê com bons olhos quem inova, quem propõe, quem experimenta, mas que o faz e pensa sem marcar e radicalizar as divergências, parecendo querer partilhar a inovação com o resto do grupo. Partilha que não é por altruísmo, mas porque se sabe que o grupo não se irá apropriar daquilo que tem autor, pois para a preservação do poder periférico colectivo nunca irá formalizar a inovação educativa que distingue o que cada um experimenta (Caria, 2000).

Em consequência, a cultura profissional dos professores desenvolvida no saber prático-contextual tem que ter capacidade para silenciar divergências de posições no grupo e saber lidar com dissonâncias de interpretação no modo como vê o mundo envolvente. O grupo tornava-se hábil na arte de desenvolver uma cultura que sabe criar consensos, por entre a heterogeneidade de posições e trajectórias profissionais. E sabia fazer coexistir no mesmo local, sem oposições e clivagens explícitas, a inovação educativa, informal e interactiva com o conservadorismo formal e institucional, de resistência ao poder central da instituição. A cultura do professor realizava um trabalho simbólico sobre si mesma, no sentido de tornar e fazer parecer igual aquilo que é social e culturalmente heterogéneo (Caria, 2000, pp. 309-341).

Sendo assim, regressamos à ideia de que o “objecto cultura” não é para nós uma norma, nem é uma estrutura simbólica. É uma construção social aparente que se torna real pela reprodução social localizada de um dado grupo social, através de uma tradição. A possibilidade de pensar a cultura nestes termos supõe, julgamos, vê-la como uma determinação conjuntural da prática, associada à atrás indicada *reflexividade interactiva*, e não como uma determinação estrutural-simbólica, como é o caso do *habitus* (Caria, 2004; cf. Miranda, 2002).

Se não há para os professores a opção da distinção social, a solução que resta, para conseguir exercer poder, ainda que periférico, é a de realizar um jogo simbólico, que tenho chamado de *igualitarização social* (inverso ao da distinção social): o grupo cultiva as semelhanças pelos silêncios de algumas práticas e pelos consensos de sentido sobre outras. De tal modo o faz, que as divergências e conflitos entre as ideologias profissionais de diferentes professores não têm expressão pública e informal na interacção social dentro do grupo. Mas este jogo simbólico tem que ser levado a sério pelos

participantes (não é um “faz de conta”) para que estes possam crer que são uma comunidade, quando ao mesmo tempo não têm condições objectivas para o serem. Entretanto, o jogo observado foi tão a sério que também convenceram o etnógrafo, eu na altura, a reconhecer a existência simbólica de uma cultura profissional no singular, não a de culturas profissionais (no plural) como é tradição a análise sobre o profissionalismo docente revelar. Como contra-prova do valor desta conclusão, poderei dizer que teria, inversamente, chegado à conclusão de que existiriam diversas culturas profissionais³ se o grupo profissional tomasse posição perante as políticas educativas e, portanto, entrasse no jogo de revelar nos debates sobre a instituição escolar as diversas ideologias profissionais existentes e suas articulações com as várias posições em discussão.

O USO DO CONHECIMENTO

Como me parece ter ficado claro, nesta descrição da cultura conjuntural do poder periférico está bem enfatizada a forma que os professores dão ao uso do conhecimento. Repare-se que o que estamos a pôr em evidência não é o facto de os professores concordarem, ou não, com o conteúdo das políticas educativas⁴. O que estamos a referir é que qualquer conteúdo está subordinado a uma certa forma de usar o conhecimento: não há conteúdo sem forma de conhecer. E como a própria palavra indica, o conteúdo de qualquer política educativa é formatado, como no caso dos professores, por um uso que serve a expressão de um poder periférico e não por um uso que sirva a afirmação ou participação no poder político da Escola.

Há, assim, para a cultura do professor, uma diferença qualitativa determinante entre os contextos de acção e tomada de posição na política educativa e os contextos de acção pedagógico-didáticos de ensino que constitui a cultura do professor. Em ambos os contextos o uso do conhecimento (conteúdo e forma) é determinado pela posição que se cultiva e se ocupa no campo escolar: a posição central ou uma posição periférica. É esta grande diferença de culturas de poder que explica, como atrás dissemos, a aparente “surdez” dos professores em Portugal às orientações de político-educativas centrais. Assim, a recontextualização do sentido dos textos propostos pela cultura político-educativa (localizada no centro

da instituição/campo escolar) têm que ser filtrados pelo sentido prático dos saberes da cultura de poder periférico dos professores. A filtragem tem, aliás, que ser mútua para que a aparente opacidade entre discurso e prática se reproduza continuada e mutuamente.

Uma qualquer cultura profissional, ao fazer uma interpretação do seu papel institucional e ao desenvolver uma identificação com o conteúdo da actividade institucional que lhe é próprio, fá-lo através de uma actividade sociocognitiva que se expressa não apenas no conteúdo contextual de sentido (o texto do discursivo ou o saber da prática), mas principalmente uma forma de uso do conhecimento que exprime e inscreve o poder que se tem ou julga ter nas práticas de institucionalização do conhecimento.

No caso dos professores, o conteúdo do conhecimento educativo está subordinado ao formato de um uso que inscreve um poder periférico no campo escolar. Mas tal poder deve ser visto como uma relação social: esta *periferização profissional* está numa relação de subordinação formal ao poder discursivo central e ao uso dogmático do conhecimento nas orientações político-educativos em Portugal. Dizemos uso dogmático, porque as evidências encontradas parecem indicar que a forma de uso do conhecimento abstracto operada pelo poder político-central se mostra, simultaneamente, incapaz de dialogar com o saber dos práticos (discurso sem valor contextual-prático) e incapaz de se impor com eficácia aos práticos (discurso sem valor técnico-instrumental). Reproduz-se uma aparente separação entre a mente cultural-discursiva (a mente racional-positiva, segundo Raúl Iturra), que inscreve uma *prática político-educativa central* num texto de política (específica ao campo escolar), e a mente cultural-prática, que inscreve em saber uma *prática político-educativa periférica* (específica a um quotidiano profissional).

Em conclusão, ambas as mentes sociais inscrevem conteúdos e formas de uso do conhecimento sem, no entanto, chegarem a interceptar-se numa reflexividade comum: os actores sociais entendem que a prática dos práticos e os textos dos políticos não têm valor contextual para a outra parte. Não ter valor contextual, como vimos, não significa que os textos não sejam usados pelos práticos, nem que as práticas não sejam do conhecimento dos políticos. Significa, apenas, que a reflexividade de uns não serve a reflexividade de outros: não existe intercepção crítica de horizontes culturais.

1. Para uma informação mais pormenorizada, ver página Web: <http://home.utad.pt/aspti/>.

2. As diferentes modalidades de (des)articulação destes dois processos de mobilização do conhecimento têm sido por nós conceptualizadas como *estilos de uso do conhecimento*. Esta problemática poderá ser encontrada nos trabalhos já referenciados, da minha autoria, pós-2002.

3. Repare-se que no trabalho etnográfico original reconhece-se a existência de várias culturas curriculares entre os professores, recolhidas através de relatos da acção na sala de aula. Mas estas não são objecto da atenção colectiva do grupo, da sua interacção social e da reflexividade interactiva. Neste caso, a diversidade cultural manifesta-se apenas no plano individual e privado da sala de aula, porque a cultura organizacional cultiva o individualismo docente, resultante do efeito de segmentação da actividade escolar em espaços e tempos disciplinares (Cf. Caria, 2000, pp. 409-523).

4. Isso até parecia ocorrer em muitos casos de professores por mim questionados isoladamente e de modo privado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGLA, Lusin (2003). *Sociologie des Organisations*. Paris: La Découverte.
- BECK, Ulrich (1998). *La Sociedad del Riesgo: havia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- BELL, Daniel (2004). *Las Contradicciones Culturales del Capitalismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- BERNSTEIN, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad — teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.
- BOLTANSKI, Luc & CHIAPELLO, Ève (1999). *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*. Paris: Gallimard.
- BOLTANSKI, Luc & THEVENOT, Laurent (1991). *De la justification: les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.
- BORZEIX, Anni; BOUVIER, Alban & PHARO, Patrick (orgs.) (2003). *Sociologie et Connaissance: nouvelles approches cognitives*. Paris: CNRS Éditions.
- BOURDIEU, Pierre (1972). *Esquisse d'une Théorie de la Pratique*. Paris: Dunod.
- BOURDIEU, Pierre (1979). *La distinction — critique social du jugement*. Paris: Minuit.
- BOURDIEU, Pierre (1987). *Economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectivas.
- BOURDIEU, Pierre (1998). *Meditações pascalianas*. Oeiras: Celta Editora.
- BOURDIEU, Pierre (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris: Éditions Raisons d'agir.
- BOURDIEU, Pierre & WACQUANT, Loic (1992). *Réponses: pour une anthropologie réflexive*. Paris: Seuil.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude (1978). *A reprodução — elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Vega.
- CARIA, Telmo H. (1995a). A interpretação da reforma educativa como processo de subordinação formal dos professores. *Inovação*, VIII, 3, pp. 333-344.
- CARIA, Telmo H. (1995b). Qual o sentido e a organização da área-escola? — uma abordagem sociológica. *Educação, Sociedade e Culturas*, 3, pp. 57-71.
- CARIA, Telmo H. (1995c). Prática e aprendizagem da investigação sociológica no estudo etnográfico duma escola básica 2.3. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 41, pp. 35-62.
- CARIA, Telmo H. (1996). As políticas educativas e a mente cultural dos professores. *Economia e Sociologia*, 62, pp. 81-92.
- CARIA, Telmo H. (1997). As culturas curriculares dos professores de matemática — uma contribuição etnosociológica no quadro do 2º ciclo do ensino básico. *Educação, Sociedade & Culturas*, 7, pp. 55-74.
- CARIA, Telmo H. (1999a). A racionalização da cultura profissional dos professores — uma abordagem etno-sociológica no contexto do 2º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Educação*, XII, 1, pp. 205-242.
- CARIA, Telmo H. (1999b). 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 (mimeo).
- CARIA, Telmo H. (1999c). A reflexividade e a objectivação do olhar sociológico na investigação etnográfica. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 55, pp. 5-36.
- 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 a Tecnologia.
- CARIA, Telmo H. (2001a). A Universidade e a recontextualização profissional do conhecimento abstracto: hipótese de investigação e acção política. *Cadernos de Ciências Sociais*, 21-22, pp. 71-85.
- CARIA, Telmo H. (2001b). Notas sobre a relação profissões e uso da ciência: os casos dos médicos veterinários e dos animador-técnicos do desenvolvimento. Texto apresentado no *IV Seminário sobre Análise Social das profissões em trabalho técnico-intelectual*. Vila Real, documento de trabalho ASPTI, nº15 (mimeo).
- CARIA, Telmo H. (2002). O uso do conhecimento: os professores e os outros. *Análise Social*, 164, pp. 805-831.

- 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 do Norte de Portugal. Comunicação ao *III Seminário de Investigação*. Organizado pelo DESG e CETRAD da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Abril (mimeo).
- CARIA, Telmo H. (2003b). A construção etnográfica do conhecimento em Ciências Sociais: reflexividade e fronteiras. In T. CARIA (org.), *Experiência Etnográfica em Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, pp. 9-20.
- CARIA, Telmo H. (2004). O conceito de prática em Bourdieu e a pesquisa em educação. *Educação & Realidade* [Brasil], XXVIII, 1, pp. 31-48.
- CARIA, Telmo H. (2005a). *Relatório final do projecto de investigação Reprofor: síntese e análise auto-crítica*. Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (mimeo).
- CARIA, Telmo H. (org.) (2005b). *Saber profissional*. Coimbra: Almedina.
- CARIA, Telmo H. (2005c). Trabalho e conhecimento profissional-técnico: autonomia, subjectividade e mudança social. In T. CARIA (org.), *Saber profissional*. Coimbra: Almedina, pp. 17-42.
- CARIA, Telmo H. (2005d). Trajectória, papel e reflexividade profissionais. In T. CARIA (org.), *Saber profissional*. Coimbra: Almedina, pp. 43-140.
- CARIA, Telmo H. (2005e). Uso do conhecimento, incerteza e interacção no trabalho clínico dos veterinários. In T. CARIA (org.), *Saber profissional*. Coimbra: Almedina, pp. 197-232.
- CARIA, Telmo H. (2006a). Os saberes profissionais técnico-intelectuais nas relações entre educação, trabalho e ciência. In A. TEODORO & C. A. TORRES (orgs.), *Educação Crítica & Utopia: perspectivas emergentes para o séc. XXI*. São Paulo: Cortez, pp. 127-146.
- CARIA, Telmo H. (2006b). Connaissance et savoir professionnels dans les relations entre éducation, travail et science. *Esprit Critique*, VIII, 1. Consultado em Março de 2007, em <http://www.espritcritique.fr/publications/0801/esp0801article01.pdf>
- CARIA, Telmo H. (2006c). Reflexões teórico-metodológicas sobre as culturas profissionais. Conferência apresentada no *IX Seminário de ASPTI— Análise Social das Profissões em Trabalho Técnico-Intelectual/ Educação, Trabalho e Conhecimento*. Braga: Universidade do Minho (mimeo).
- CARIA, Telmo H. (2007a). Os saberes que fluem das profissões instituídas. In AA.VV. *Actas do Ciclo de Conferências: Experiências fluídas — carreira e precarização*. Braga: Núcleo de Estudos em Sociologia do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho [no prelo].
- CARIA, Telmo H. (2007b). Itinerário de aprendizagens sobre a construção teórica do objecto Saber. *Etnográfica* [no prelo].
- CARIA, Telmo H. (2007c). Revisitar com os professores a Cultura Profissional 10 anos depois: actualidade de uma perspectiva etnográfica sobre o poder e o conhecimento. In *Actas do Simpósio Políticas Públicas e Conhecimento Profissional: a educação e a enfermagem em reestruturação*. Universidade dos Açores [no prelo].
- CARIA, Telmo H. (2008). Poder e reflexividade em ciência: revisão crítica do *Science de la science* de Pierre Bourdieu. *Revista Crítica de Ciências Sociais* [no prelo].
- CARIA, Telmo H. & 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*, 8, pp. 45-72.
- CEFAÏ, Daniel (1998). *Phénoménologie et Sciences Sociales: Alfred Schutz — Naissance d'une anthropologie philosophique*. Genève: Librairie Droz.
- CLIFFORD, James (2002). *A Experiência Etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- CORREIA, José A. (1997). Formação e Trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In R. CANÁRIO (org.), *Formação e situação de trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 13-41.
- CROZIER, Michel & FRIEDBERG, Erhard (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil.
- DIEUAIDE, Patrick (2004). Le travail cognitif comme acte productif. Eléments d'analyse pour une caractérisation de la notion de “knowlwdge worke”. Comunicação apresentada na *Conference Interim of International Sociological Association (RC52): Savoir, Travail et Organization*. Paris: Université de Versailles (mimeo).
- DODIER, Nicolas (1993). Agir em diversos mundos. In AA.VV. *Teorias da acção em debate*. São Paulo: Cortez, pp. 77-109.
- DUBAR, Claude (2000). *Le crise des identités: l'interprétation d'une mutation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- DUBAR, Claude & TRIPIER, Pierre (1998). *Sociologie des Professions*. Paris: Armand Colin.
- DUBET, François (1994). *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DUBET, François (2002). *Le déclin de l'Institution*. Paris: Éditions du Seuil.
- ESTANQUE, Elísio & MENDES, José Manuel (1998). *Classes e desigualdades sociais em Portugal*. Porto: Afrontamento.
- FALZON, Pierre & TEIGER, Catherine (2001). Ergonomia e formação. In Ph. CARRÉ & P. CASPAR (orgs.), *Tra-*

- tado das ciências e das técnicas da formação*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 161-179.
- FILIFE, José (2003). Reflexividade interactiva e reflexividade institucional no desenvolvimento profissional de educadores e professores de educação especial. Comunicação apresentada no *Midterm Conference Europe of International Sociological Association (RC04): Educação Crítica e Utopia*. Lisboa: Universidade Lusófona (mimeo).
- FOUCAULT, Michel (1966). *As palavras e as coisas*. Lisboa: Portugalia Editora.
- FOUCAULT, Michel (2002). *A microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- FREIDSON, Eliot (1994). *Professionalism Reborn: theory, prophecy and policy*. Cambridge: Polity Press.
- FREIDSON, Eliot (2001). *Professionalism: the third logic*. Cambridge: Polity Press.
- FRENAY, Mariane (1996). Le transfert des apprentissages. In E. BOURGEOIS (org.), *L'adulte en formation*. Bruxelas : Département de Boeck Université, pp. 37-58.
- GADAMER, Hans-Georg (2002). *Verdade e Método. vol.I*. Petrópolis: Vozes.
- GADREY, Jean & ZARIFIAN, Philippe (2002). *L'émergence d'un modèle du service: enjeux et réalités*. Paris: Editions Liaisons.
- GEERTZ, Clifford (1996). *Ici et Là-bas: l'anthropologue comme auteur*. Paris: Éditions Métailié.
- GIDDENS, Anthony (1989). *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- GRANJA, Berta (2005). O estágio curricular como espaço nuclear na construção de competências profissionais: o caso do serviço social. Comunicação apresentada no *VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia*. Braga, Setembro.
- GRIGNON, Claude & PASSERON, Jean-Claude (1989). *Le savant et populaire*. Paris: Gallimard/Le Seuil.
- HEKMAN, Susan J. (1990). *Hermenêutica e sociologia do conhecimento*. Lisboa: Edições 70.
- 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*, 1, pp. 29-50.
- JOBERT, Guy (2001). A inteligência no trabalho. In Ph. CARRÉ & P. CASPAR (orgs.), *Tratado das ciências e das técnicas da formação*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 223-240.
- LAHIRE, Bernard (2003). *O homem plural*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LEICHT, Kevin & FENNEL, Mary (1997). The changing organizational context of professional work. *Annual Review of Sociology*, 23, pp. 213-231.
- LOUREIRO, Armando Paulo (2006). *O trabalho, o conhecimento, os saberes e as aprendizagens dos técnicos de educação de adultos numa ONGDL*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (texto de dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação/Sociologia da Educação).
- LUCKMAN, Thomas & BERGER, Peter (1983). *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes.
- MEIRIEU, Philippe; DEVELAY, Michel; DURAND, Christiane & MARIANI, Yves (dirs.) (1996). *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et continue*. Lyon: CRDP.
- MIRANDA, José Bragança (2002). *Teoria da cultura*. Lisboa, Século XXI.
- 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 *Midterm Conference Europe of International Sociological Association (RC04): Educação Crítica e Utopia*. Lisboa: Universidade Lusófona (mimeo).
- PEREIRA, Fernando Augusto (2004) *Identidades profissionais, trabalho técnico e associativismo-cooperativismo agrário — uma construção identitária partilhada*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (texto de dissertação de Doutoramento em Ciências Sociais).
- PHARO, Patrick (1993). *Le sens de l'action et la compréhension d'autrui*. Paris: L'Harmattan.
- PROBST, Gilbert J. B. & BUCHEL, Bettina S. T. (1997). *La pratique de l'entreprise apprenante*. Paris: Les Éditions D'Organization.
- RAMOS, Marise Nogueira (2002). *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cor tez.
- REYNOSO, Carlos (org.) (2003). *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- RODRIGUES, Maria Lurdes (1997). *Sociologia das profissões*. Oeiras: Celta.
- RODRIGUES, Maria Lurdes (1999). *Os engenheiros em Portugal*. Oeiras: Celta.
- SAINSAULIEU, Renaud (1988). *L'identité au travail*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- SÁNCHEZ MARTÍNEZ, Mariano; SÁEZ CARRERAS, Juan & SVENSSON, Lennart (coords.) (2003). *Sociología de las Profesiones. Pasado, Presente y Futuro*. Merced: Diego Marín.
- SCHÖN, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. USA: Basic Books.
- SCHÖN, Donald A. (1998). *El Profesional Reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

- SCHUTZ, Alfred (1993). *La construcción significativa del mundo social: introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.
- SENGE, Peter (2002). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- SILVA, Margarida Clara Santos (2006). *História e conhecimento profissional em Serviço Social: o caso da Escola do Porto (1960-1974)*. Braga: Universidade Católica Portuguesa (texto de dissertação de Mestrado em Serviço Social).
- TERSSAC, Gilbert de (1998). Savoir, compétences et travail. In J-M. BARBIER (org.), *Savoir théorique et savoirs d'action*. Paris: PUF, pp. 223-248.
- TERSSAC, Gilbert de (1992). *Autonomie dans le travail*. Paris: PUF.
- TOUCHON, François-Victor (1998). Grammaires de l'expérience et savoirs-objets: le savoir focal dans la construction de nouveaux modèles de formation. In J-M. BARBIER (org.), *Savoir théorique et savoirs d'action*. Paris: PUF, pp. 249-274.
- WENGER, Etienne (2001). *Comunidades de prática. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- TELMO H. CARIA
Sociólogo, Professor Associado de Ciências Sociais da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e Investigador Efectivo do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto. Para mais informações sobre a actividade profissional que desenvolvo, ver página pessoal
Web: <http://home.utad.pt/~tcaria/index.html>

