

## TEMA EM DESTAQUE

<http://dx.doi.org/10.1590/198053141992>

# HIERARQUIAS DE CONHECIMENTO E SABER PROFISSIONAL

TELMO H. CARIA

**RESUMO**

*O objectivo deste artigo é fundamentar, do ponto de vista sociológico, a distinção entre os processos sociais e cognitivos que produzem conhecimento em sistemas abstractos de conhecimento – SAC – para gerar desigualdade cultural e os microprocessos de uso do conhecimento, que constroem saber local e cultural com base no senso comum. Circunscreve-se este objectivo a uma problematização do uso do conhecimento desenvolvido pelos grupos profissionais assalariados de classe média, ricos em capital cultural, mas sem capital simbólico equivalente, no âmbito de uma sociedade capitalista de risco. Para esse objectivo, têm-se como base as contribuições clássicas de Pierre Bourdieu, Boaventura Sousa Santos, Donald Schön e Basil Bernstein (entre outros) quanto às limitações do pensamento crítico e reflexivo e virtudes do saber profissional para suportar uma epistemologia da prática profissional.*

CONHECIMENTO • SABER PROFISSIONAL • SENSO COMUM •  
CAPITAL CULTURAL

## KNOWLEDGE HIERARCHY AND PROFESSIONAL KNOWLEDGE

### ABSTRACT

*The aim of this article is to substantiate, in the sociological point of view, the distinction between the social and cognitive processes that produce knowledge in knowledge abstract systems – KAS – to generate cultural inequality and the micro processes of knowledge usage, which build local and cultural knowledge from common sense. It is circumscribed to this aim a problematization of knowledge usage developed by middle class salaried professional groups, rich in cultural capital but without equivalent symbolical capital, in a capitalist society at risk. In order to achieve this goal, the classical contributions of Pierre Bourdieu, Boaventura Sousa Santos, Donald Schön and Basil Bernstein (among others) are taken as a basis regarding the limitation of critical and reflexive thinking and the virtues of professional knowledge to support an epistemology of professional practice.*

KNOWLEDGE • PROFESSIONAL KNOWLEDGE • COMMON SENSE •  
CULTURAL CAPITAL

## JERARQUÍAS DE CONOCIMIENTO Y SABER PROFESIONAL

### RESUMEN

*El objetivo de este artículo es fundamentar, desde el punto de vista sociológico, la distinción entre los procesos sociales y cognitivos que producen conocimiento en sistemas abstractos de conocimiento –SAC– para generar desigualdad cultural y los microprocesos de uso del conocimiento, que construyen saber local y cultural con base en el sentido común. Este objetivo se circunscribe a una problematización del uso del conocimiento desarrollado por los grupos profesionales asalariados de clase media, ricos en capital cultural, pero sin capital simbólico equivalente, en el ámbito de una sociedad capitalista de riesgo. Para este objetivo se cuenta con las contribuciones clásicas de Pierre Bourdieu, Boaventura Sousa Santos, Donald Schön y Basil Bernstein (entre otros) en lo que concierne a las limitaciones del pensamiento crítico y reflexivo y a las virtudes del saber profesional para soportar una epistemología de la práctica profesional.*

CONOCIMIENTO • SABER PROFESIONAL • SENTIDO COMÚN •  
CAPITAL CULTURAL

**N**A LINGUAGEM COMUM, O CONHECIMENTO E O SABER TENDEM A SER CONSIDERADOS como sinónimos. No entanto, para quem pesquisa há 15 anos o saber profissional,<sup>1</sup> essa equivalência semântica levanta muitas interrogações. A distinção conceptual e teórica dos dois termos parece impor-se como uma vantagem quando a pesquisa sobre o saber se centra nos processos de aprendizagem e uso social do conhecimento nos contextos de trabalho profissional e não nos processos de produção e transmissão social de conhecimento aplicados-transferidos para as actividades profissionais.

O objectivo central deste texto será procurar mostrar que os processos de produção e a transmissão social de conhecimento na nossa sociedade são actividades macrossociais, especializadas e institucionalizadas, associadas a hierarquias de conhecimento e a trocas de valor desiguais entre produtos culturais. E que os processos de aprendizagem e de uso social do conhecimento são cada vez mais uma condição necessária de existência social a qualquer cidadão numa sociedade democrática, assumindo formas não institucionalizadas e microssociais. Mostraremos que os dois processos não são estanques, mas que ao mesmo tempo podem ser analiticamente separados se tivermos como referencial de análise uma sociedade democrática pós-industrial e os grupos profissionais assalariados de classes médias com capital escolar mais elevado<sup>2</sup> (de nível escolar médio e superior com formação científica e/ou filosófica relevantes) e que se constroem culturalmente (escolar e profissionalmente) na dependência desses dois processos.

A separação analítica desses dois processos sociocognitivos permitirá perceber que eles envolvem uma tensão e um potencial conflito: eles

<sup>1</sup> Referimo-nos à linha de investigação sobre o trabalho e o saber profissional designada por ASPTI. Para mais informação sobre o que tem sido essa linha de pesquisa e as suas principais conclusões, ver Caria (2005, 2007a, 2012a), Caria, César e Biltes (2012) e Caria e Pereira (2014).

<sup>2</sup> Mais à frente, neste texto, o conceito de trabalho profissional e os grupos profissionais a que nos referimos serão mais bem explicados.

podem ser vistos numa perspectiva de cima-para-baixo ou numa perspectiva de baixo-para-cima. Como procuraremos fundamentar e explicar ao longo deste texto, é na perspectiva de baixo-para-cima que emerge o conceito de saber. Na perspectiva de cima-para-baixo apenas temos (já temos) conhecimento. Pressupor, sem prova e evidência claras, que as duas perspectivas não se opõem e que tenderão a coexistir em boa harmonia – dependendo apenas da “vontade subjectiva” dos cientistas sociais, dos docentes e formadores e dos profissionais dos mais diversos campos de actividade – é ter uma visão romântica sobre as relações multiculturais e esquecer que nas sociedades capitalistas existem relações de poder simbólico e cultural nos processos sociais de conhecimento. Ter uma perspectiva de baixo-para-cima ou de cima-para-baixo, para conceber as relações de poder cultural nas nossas sociedades, tem consequências no modo como o objecto saber profissional é construído como tema de pesquisa.

A discussão que faremos em torno desse tema, ao longo deste texto, terá como referencial teórico principal o património de conhecimentos (autores e obras clássicas) da Sociologia da Educação, tal como tem sido desenvolvido e interpretado em Portugal nas últimas duas décadas, tanto pelo campo da Sociologia como pelo campo das Ciências da Educação. Nas considerações que faremos, está contida – às vezes de modo implícito, dados os limites impostos a este texto – uma leitura de inspiração fenomenológica sobre as relações sociais e o conhecimento, baseada em contribuições da Sociologia do Conhecimento (COULTER, 1989; DODIER, 1993), da Antropologia Social (GOODY, 1993; SHWEDER, 1997) e da Psicologia (REBER, 1993; KARMILOFF-SMITH, 1996), que pretendem contrariar o excessivo fechamento da Sociologia da Educação na pesquisa sobre as configurações e as modalidades da escolarização.<sup>3</sup>

## O MACRO E O MICROSSOCIAL NO CONHECIMENTO PROFISSIONAL

Em escala macro, podemos definir o conhecimento como um conjunto de formações discursivas, concretizadas na forma escrita de textos e narrativas, de natureza científico-ideológica, político-técnica e filosófico-jurídica. Na organização formal desse conhecimento, encontramos problemáticas e fronteiras disciplinares, ou temáticas, que têm como objectivo produzir uma verdade universal sobre as coisas e os acontecimentos, através da explicação e da compreensão de pensamentos e de acções sobre o mundo, exteriores à consciência individual do homem (conhecimento abstracto). Para o desenvolvimento dessa organização formal, são cultivadas práticas e operações cognitivas (práticas discursivas) de rigor e precisão conceptual e de sistematicidade e coerência teórica na formulação de princípios e regras gerais para o conhecer.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Pelo menos na forma como em Portugal essa área científica tem se desenvolvido (CARIA, 2012b).

<sup>4</sup> Essa definição de conhecimento pode ser encontrada noutros trabalhos anteriores em enunciados muito equivalentes. Ver Caria (2002a, 2010).

De uma forma resumida e simplificada, diríamos que estamos a falar dos sistemas (instituídos) abstractos de conhecimento (SAC), que permitem (re)produzir teorias (conhecimento explícito e declarativo, pronto a ser acedido e distribuído socialmente, com a finalidade de introduzir estabilidade, previsibilidade e regularidade (sistémica, funcional, institucional, estatística ou estrutural) no modo como interpretamos e concebemos o agir no mundo, utilizando como tecnologia social a escrita ou quaisquer outros signos e sinais que permitam codificar e explicitar a informação social disponível (COLLINS, 2010).

Em escala micro, olharemos para o conhecimento como um meio prático para nos envolvermos no quotidiano da vida social, para desenvolvermos hábitos e costumes sociais e experiências partilhadas de vida e, portanto, para reproduzir rotinas, convenções e rituais sociais no quadro de condições objectivas de existência, com propósitos imediatos de integração/reprodução social e simbólica da ordem institucional ou estrutural vigente. Esse modo de conhecer seria muito limitado a circunstâncias espaciais e temporais, à conformidade da acção a normas sociais, aos juízos morais e interpessoais e a uma compreensão das coisas e dos fenómenos muito imediata, apenas regulada pelo conhecimento prático e experiencial compartilhado na vida social quotidiana, designado na pesquisa em ciências sociais pela expressão muitas vezes ambígua de senso comum.

Podemos admitir que o senso comum, enquanto manifestação do conhecimento social em nível micro e experiencial, poderá usar de modo oral os SAC (podemos mesmo admitir que existe um senso comum científico), mas na reflexão sobre a pesquisa em Ciências Sociais o senso comum é sempre concebido por referência e pela validação dos textos/obras/autores dos SAC. E, nessa dependência, o senso comum é, por muitos autores, depreciativamente considerado, em face do conhecimento macro e institucional, porque tendencialmente na sua génese a consciência reflexiva, a agência social e criativa humanas seriam muito limitadas. Nessa visão, o nível micro e contextual em que o senso comum se desenvolve tenderia a reduzir a acção social a um modelo comportamentalista de estímulo-resposta (na versão clássica da psicologia behaviorista), ou de constrangimento e obediência do indivíduo ao ambiente social envolvente (na versão funcional da sociologia clássica durkheimiana).

O conceito de socialização é central para tornar esse modelo de relação entre o macro e o micro mais credível e menos simplificado. De facto, em escala micro manifestar-se-iam os comportamentos e as acções que resultam de um processo de aprendizagem que se desenvolve pela interiorização/internalização/incorporação de uma ordem institucional e cultural existente na sociedade. Nessa interiorização, o indivíduo tornar-se-ia social, porque desenvolveria uma identidade cultural,

comunitária e/ou institucional do seu lugar e da sua posição na sociedade e das relações sociais em que teria que estar envolvido, independentemente da sua vontade e intenção subjectivas.

Quando falamos de socialização, não nos referimos à aprendizagem social em pequenas sociedades de interconhecimento, ou em comunidades socialmente homogéneas, onde a dimensão micro do conhecimento social, enquanto tradição e memória locais e orais, é particularmente evidenciada. Referimo-nos à aprendizagem social que resulta da necessidade de assegurar a coesão social no funcionamento da sociedade capitalista, industrial e moderna, desigual, heterogénea e individualista, no quadro das relações impessoais de mercado. A aprendizagem social que resulta daquilo que François Dubet (2002) conceptualiza como um programa institucional de socialização. Um programa que, ao contrário do que acontece na socialização comunitária, assegura a integração social por processos que não passam pela fusão do indivíduo com o grupo, pelo controlo directo do comportamento ou pela sanção interpessoal, doméstica e/ou grupal, que obriga à obediência. O individualismo capitalista pretende que cada um tenha uma orientação interna e moral para agir sem quebrar os laços sociais, tornando-se um ser social autodisciplinado, por relação aos sistemas de papéis e estatutos sociais que suportam as instituições e que, por essa via, introduzem a violência controlada e legítima (contra a violência arbitrária e a prepotência interpessoal) e a regulação de conflitos (emancipação individual do conservadorismo comunitário), apesar das relações assimétricas e desiguais da sociedade capitalista.

Esse individualismo será tanto mais eficaz quanto o comportamento social se regular por uma idealização da ordem social (as instituições) na qual princípios e valores sociais abstractos – por exemplo, a igualdade formal e a recompensa do trabalho e do mérito individual ou a total igualdade real nas identidades comunitárias – são transformados em dispositivos e técnicas de controlo indirecto do comportamento social, por meio da disciplina do corpo, da percepção e da mente, sem que isso obrigue à anulação da consciência reflexiva e crítica individual e do debate e da disputa sobre a legitimidade dos textos/conteúdos/obras (diversos) dos SAC.

Os resultados empíricos e as reflexões críticas que decorrem dos programas de pesquisa de Talcott Parsons – que legitima o processo socializador como uma continuidade entre cultura, instituições e personalidade –, de Michel Foucault – que desconstrói a socialização moderna como um dispositivo de poder e de tecnologias difusas, disciplinadoras e geradoras de regimes de verdade – e de Pierre Bourdieu – que concebe o efeito prático e pré-reflexivo dos esquemas perceptivos do *habitus*<sup>5</sup> na reprodução das desigualdades das trocas simbólicas – são teorias bem elucidativas de como, em esferas de acção e em circunstâncias históricas

5 Para uma revisão crítica do conceito de *habitus*, ver Caria (2002b).

muito diversas, o programa institucional de socialização é uma realidade de pregnante que atravessa toda a história da modernização capitalista liberal, ainda que analisado com enfoques teóricos e conceptuais diversos. É que, portanto, tende a desvalorizar toda a análise e toda a acção que se queira fundar numa qualquer noção de saber, como conhecimento em escala microssocial, pois toda a aprendizagem social que se funda na ordem e nas identidades institucionais modernas desenvolve-se contra o princípio de comunidade e de identidade comunitária (SENNET, 2007; DUBAR, 2000), que instituiu a ordem tradicional, em escala micro, dos grupos e das sociedades de interconhecimento.

Nessa visão macro, oposta ao princípio de comunidade tradicional na regulação da vida social e na produção de identidades sociais, o nível micro de análise e acção é visto apenas como um lugar de actualização e confirmação das determinações sociais mais amplas da modernização capitalista (uma verificação empírica, uma variável dependente, uma consequência, um efeito, uma concretização, uma validação, uma aplicação, etc.). O acesso ao SAC permitiria interpretar e viver o mundo social e profissional de um modo menos contextual e situado, menos estrangido e controlado, e, portanto, menos limitado pelo senso comum.

Em conclusão, nessa perspectiva macro de análise e acção, os SAC introduziriam na escala micro do saber de senso comum, no pensamento a partir da prática profissional, um potencial de reflexividade e uma maior clareza e objectividade sobre o que é reconhecido e interpretado pela subjectividade profissional. Objectividade-macro-SAC e micro-subjectividade-senso comum são concebidos como dois processos independentes, em grande medida resultantes, como é usual referir-se na literatura, de concepções positivistas de conhecimento.

Apesar de discordarmos dessa linha de interpretação, percebemos que nessa lógica o nível de análise micro é apenas uma consequência do que ocorre ou é aprendido no nível macro e, em consequência, se quisermos definir o saber por via da análise e da acção social que emerge do nível micro, o saber será sempre determinado pelo nível macro do conhecimento e será sempre conotado como um conhecimento menor. A perspectivação das interacções entre conhecimento e saber será sempre concebida de cima-para-baixo e nunca de baixo-para-cima.

## **CONSCIÊNCIA CRÍTICA E PRÁTICA PROFISSIONAL**

Para que o senso comum não seja tão depreciado e desvalorizado, ele poderá estar, como dissemos, articulado de algum modo com os textos e os conteúdos dos SAC. Essa articulação é considerada essencial, porque caberá ao conhecimento abstracto a tarefa de, nos processos de educação formal e abstracta dos profissionais, introduzir distância crítica para

pensar e agir para além das limitações do senso comum de cada profissional. Mas introduzir distância crítica em face da prática e do senso comum profissional pode ter duas significações e duas consequências teóricas muito diferentes, ou mesmo opostas (ZEICHNER, 1993; CORREIA, 1998):

1. pode visar a conseguir uma adaptação da subjectividade humana à realidade externa do mundo, tendo em vista uma maior eficiência organizacional e funcional e em consequência transformar os profissionais em instrumentos da realização de políticas e missões institucionais que estão para além dos sistemas de valores e das ideologias da actividade dos próprios profissionais e dos seus contextos de práticas;<sup>6</sup>

2. pode visar a formar uma consciência crítica da ordem política e institucional vigente, tendo em vista contrariar os constrangimentos, o normativismo e as rotinas instituídas, e em consequência transformar os profissionais em sujeitos reflexivos, atentos à diversidade social e cultural dos cidadãos e comprometidos com valores sociais de democratização da sociedade.

No primeiro caso, a articulação que se estabelece entre o macro e o micro é linear e unilateral, porque a distância que se cria relativamente ao quotidiano profissional é de natureza técnico-instrumental e as práticas concretas dos profissionais experientes não são particularmente relevantes no plano educativo e formativo. No segundo caso, a distância que se cria é de natureza crítica (embora podendo conter também alguma linearidade, como veremos mais à frente) e, portanto, admite-se que as práticas concretas dos profissionais experientes têm um valor formativo e reflexivo desde que os textos dos SAC se tornem significativos para o agir social e profissional: os profissionais como práticos reflexivos.

Em ambos os casos, o que decide sobre o uso que os profissionais fazem com o conhecimento abstracto é o conteúdo e o significado que lhe atribuem, ou que são constrangidos a atribuir pelo poder institucional dominante: serem instrumentos passivos de uma política ou de missões institucionais dadas, ou serem sujeitos activos, não reprodutivos, críticos da ordem institucional vigente. Apesar dessas diferenças quanto aos valores e às estratégias que imputam finalidades ao conhecimento, ambas as perspectivas parecem estar de acordo sobre a superioridade analítica e prática dos SAC e, em consequência, sobre a centralidade que a educação formal superior deve ocupar no desenvolvimento do saber profissional: para uns, como centro da aplicação de estratégias capazes de gerar técnicas eficientes de aprendizagem; para outros, como centro

<sup>6</sup> Mais especificamente sobre as relações entre poder profissional e poder burocrático nas organizações, ver Caria e Pereira (2014).



de problematização e desnaturalização dos quotidianos práticos e de senso comum dos profissionais.

Nos dois, o conhecimento de senso comum, que se manifestaria na escala micro e nas práticas partilhadas pelos membros de uma dada profissão, depende do conhecimento e da acção em escala macro, não fazendo, portanto, sentido para ambas as abordagens estar a conceptualizar o saber-micro numa perspectiva que o separe do conhecimento-macro. A conceptualização do saber torna-se, aliás, suspeita de ter intenções ou de gerar efeitos perversos, porque poderia desvalorizar e confundir as missões e os valores centrais e institucionais das políticas e das instituições (no caso de se pretender uma orientação instrumental e neutral para o uso do conhecimento) ou desvalorizar o potencial reflexivo e crítico dos SAC (no caso de se pretender uma orientação prático-reflexiva), em favor apenas de valores utilitaristas e funcionais ou de competências de acção situadas (*skills*), ditados pela competição eficiente no mercado.

Em conclusão, nessas duas propostas de articulação dos SAC com a prática e o senso comum profissionais, existem voluntarismos, simultaneamente políticos e educacionais, em disputa. São esses voluntarismos que em parte explicam a determinação do conhecimento numa escala macrosocial sobre o saber em escala micro: os profissionais serão agentes neutrais ou políticos, a favor ou contra a ordem institucional e os conteúdos de conhecimento que a suportam. Esse voluntarismo é suportado por um sistema de classificações dicotómicas, em disputa: técnico *versus* prático, ordem/rotina *versus* consciência crítica/experiência, instrumental/funcional *versus* reflexivo/identitário, etc. Na prática, esse sistema classificatório dicotómico impede um olhar cuidadoso e atento para a dimensão microssocial do conhecimento e, portanto, despreza a possibilidade de uma teorização do saber, distinta do conhecimento.

Repare-se que o que está em questão com essa conclusão não é a necessidade de desvalorizar o valor crítico e reflexivo, ou mesmo normativo e cultural, dos SAC. É antes, como veremos de seguida, a crítica das hierarquias de conhecimento que suportam os SAC e que menorizam o saber, mesmo quando a análise e a acção têm propósitos de mudança social.

## RAZÃO TEÓRICA E SENSO COMUM

A perspectiva técnico-instrumental de articulação entre os SAC, o senso comum e as práticas profissionais não parece compatível com a posição social que os grupos profissionais sempre ocuparam na sociedade capitalista. Trata-se de fracções das classes médias ou superiores ricas em capital cultural (BOURDIEU, 1979) que, apesar de não terem geralmente posições de decisão estratégica nas organizações (capital económico equivalente) e de não ocuparem postos privilegiados para influenciarem

os processos políticos (capital social equivalente), não podem ser descritas e explicadas como tendo um poder simbólico dominado. Serem, actualmente, na maioria dos casos, assalariadas, terem (como sempre tiveram!) componentes técnicos de trabalho e terem de disputar poder e autonomia nas (formas velhas e novas) estruturas das organizações burocráticas de prestação de serviços não é suficiente para serem equiparados a uma forma desqualificada de trabalho, de natureza exclusivamente instrumental. Existe toda uma discussão teórica e empírica, no âmbito da Sociologia das Profissões e da Sociologia das Organizações, sobre as transformações da profissionalização e do trabalho profissional no mundo capitalista, que desmente a perspectiva técnico-instrumental sobre o trabalho e o conhecimento profissional.

Em trabalho recente (CARIA, 2013), tivemos oportunidade de rever e validar essa abordagem do poder profissional na sociedade actual, pelo que poderemos concluir que o voluntarismo da perspectiva técnico-instrumental é irrealista no modo como descreve e explica o conhecimento profissional. Reduzir o conhecimento a um processo socializador que constrange os profissionais a serem determinados pelos (e instrumentos dos) poderes instituídos e (d)os SAC que os legitimam, é uma perspectiva de análise que deve ser abandonada, independentemente de podermos concordar, ou não, com os seus pressupostos e projectos educacionais para as profissões.

No voluntarismo da perspectiva crítico-reflexiva, os constrangimentos também estão presentes de um modo determinista, mas, como dissemos anteriormente, o seu propósito é problematizá-los e desnaturalizar os quotidianos da prática e do senso comum profissional. Desse ponto de vista, o efeito reflexivo e crítico dos SAC sobre as práticas rotineiras tende a implicar a existência de algum tipo de ruptura com o senso comum profissional, porque só no quadro de um trabalho intelectual de análise (especialmente se tiver um cunho científico), não comprometido com as razões e os motivos práticos e contextuais do saber profissional, é que a consciência reflexiva poderia ter um efeito crítico sobre a acção profissional. Só nessas condições é que a “verdade” da análise e da acção – a que geralmente aspiram os SAC com maior cunho científico – estaria totalmente liberta dos poderes e dos constrangimentos institucionais que se exercem sobre as práticas profissionais e poderia almejar desempenhar um papel crítico sobre o senso comum profissional.

A necessidade de uma ruptura com o senso comum tende em Portugal a ser inspirada numa leitura racionalista da obra de Pierre Bourdieu. Nesse contexto, o senso comum seria uma limitação ao conhecimento, porque implicaria sempre explicações não sociais do social, dado que estaria comprometido com os interesses práticos e estratégicos dos grupos profissionais para legitimarem e disputarem poder nos vários campos sociais e simbólicos em que participam

(BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1973; QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998; CARIA, 2000). Assim, o valor crítico dos SAC seria sempre pervertido pelos interesses práticos de poder dos próprios profissionais – como fracções de classes sociais ricas em capital cultural – e, portanto, seria dificilmente compatível com os propósitos de democratização da sociedade que geralmente informam as perspectivas crítico-reflexivas.

Nessa linha de raciocínio, como refere José Madureira-Pinto (1994), é necessário ir mais longe. É preciso que a teoria assuma o posto de comando das operações cognitivas e intelectuais que usam os SAC no trabalho analítico (ou educacional, se for o caso), sendo para isso essencial que a ruptura epistemológica com o senso comum (com o conteúdo e o modo de organização do saber em contexto) se faça totalmente separada das práticas e do saber social e profissional. Que se faça totalmente separada da contaminação dos paradigmas de pensamento erudito subjectivista e/ou relativista que impedem a procura da verdade (e/ou da verossimilhança), isto é, da procura de uma razão teórico-científica com aspirações de universalidade para que se possa “derrubar o conhecimento empírico” decorrente do senso comum quotidiano.<sup>7</sup>

Assinale-se que, nesse quadro de pensamento racionalista, por um lado, a prática e a acção concretas dos profissionais não deixam de ser analisadas, embora sempre com o pressuposto de que o saber profissional é o resultado (desenvolve-se na dependência) de uma ordem social, institucional e/ou estrutural. É um conhecimento que resulta dos constrangimentos sobre as práticas profissionais e que, ao mesmo tempo, pode ter conteúdos de conhecimento que permitam agir de modo diferente contra esses constrangimentos, desde que os conhecimentos individualistas, idealistas, naturalistas e etnocêntricos do senso comum profissional possam ser substituídos por conteúdos dos SAC que problematizem aquilo que é assumido como óbvio e natural na ordem social quotidiana. Por outro lado, considera-se que os problemas de análise e de possível uso crítico dos SAC passam a ter que decorrer num contexto distinto do contexto em que se passam os problemas de acção quotidiana dos profissionais. A noção de ruptura implica uma separação entre a teoria – que permite analisar as condições e os constrangimentos sociais e desenvolver uma consciência crítica sobre a ordem instituída – e o saber de senso comum que dá sentido contextual ao quotidiano dos profissionais. É como se a escala microsocial de acção profissional pudesse ser dispensada, porque seria substituída pelas evidências empíricas que a teoria produz para criticar os constrangimentos sociais que limitariam o saber profissional e substituída pelos processos educacionais e reflexivos que poderiam criticar o senso comum profissional que se desenvolve na dependência dos poderes instituídos.

Nesse entendimento da ruptura, por meio da substituição do senso comum pela teoria e da separação entre o contexto de análise e

7 Importa referir que, na perspectiva de Pierre Bourdieu e da leitura que Madureira-Pinto faz desse autor, a possibilidade de desenvolver a razão científica também depende da objectivação do sujeito científico (o cientista e o campo científico) que produz ciência, isto é, da análise das condições sociais e históricas que permitem a produção da razão científica (CARIA, 2007b).

o contexto de acção, deixa-se de perceber como é que o conhecimento novo, com valor crítico, se pode reconciliar com a prática e o senso comum profissional. É como se a teoria se fechasse sobre si própria, deixasse de desenvolver relações dialógicas com os profissionais e, apesar disso, se esperasse que ela tivesse um valor reflexivo para a acção profissional. Aliás, fica para nós a suspeita de que a perspectiva crítico-reflexiva apenas quer substituir a instrumentalização técnica por uma instrumentalização política, como se a primeira não tivesse também um propósito político e educacional ou como se bastasse modificar os conteúdos do conhecimento profissional para que este passasse, automaticamente, a servir a um projecto de mudança social.

Essa dificuldade de entendimento resulta de uma formulação restrita do racionalismo científico que, como admitem Madureira-Pinto (1994) e Madureira-Pinto e Almeida (1987), contém riscos de circularidade e de rigidez teórica: tudo aquilo que se pode encontrar como evidência empírica tem que estar previamente formulado, como hipótese explícita sujeita a validação (espera-se que, ao verificar as hipóteses empíricas equacionadas, a escala micro não introduza hiatos, dúvidas ou surpresas) ou então, de contrário, não existirá possibilidade de desenvolver conhecimento verdadeiro, a não ser que se elaborem outras hipóteses com base em outras teorias (para novamente se esperar que a escala micro se limite a verificar o que foi concebido pelo pensamento teórico e crítico).<sup>8</sup>

Mas, como sustentam Madureira-Pinto e Almeida (1980), a circularidade é de facto quebrada, porque, em rigor, as formações teóricas dos SAC são também ideológicas, ainda que, desejavelmente, de uma forma auxiliar e subalterna (CARIA, 1995). Portanto, a teoria científica tenderá sempre a manifestar-se num formato teórico-ideológico que inevitavelmente “vai atrás” das transformações históricas da sociedade e que, desse modo, é capaz de gerar novo conhecimento, na medida em que os SAC (incluindo a ciência) são constrangidos e determinados pelo curso plural e heterogéneo da história social, criando anomalias e perturbações nos conhecimentos tidos como já validados, embora sempre perspectivadas com base num plano macrossocial de análise.

Essa reinterpretação da teoria científica como uma formação discursiva teórico-ideológica tem fundamentação no racionalismo científico bourdiano, porque este é fundamentalmente histórico (BOURDIEU, 2001). Assim, não deixamos de acompanhar, até certo ponto, os postulados clássicos da Sociologia do Conhecimento: as crenças, as ideologias e as doutrinas apenas podem ter uma explicação sociológica se dependerem de condições e factores sociais e históricos (COULTER, 1989), incluindo as condições sociais do campo científico para explicar a história das ideias e das disputas científicas (CARIA, 2007b).

Em conclusão, nessa perspectiva racionalista-histórica, a teoria e os SAC separaram, definitivamente, os interesses analíticos e científicos

<sup>8</sup> Para um aprofundamento do conceito de saber no quadro das relações entre teoria e prática relativas à profissionalização da Sociologia e de outras Ciências Sociais, ver Caria, César e Biltes (2012).

sobre a prática profissional dos interesses práticos e políticos do senso comum profissional, fundando nessa separação a possibilidade de os SAC terem um valor crítico para a prática social e profissional (BOURDIEU, 1998). Separação que, ao depender de um enquadramento histórico e ideológico, leva-nos a afirmar – inspirados na obra de Boaventura Santos (1989) – que, para desenvolver relações dialógicas dos SAC com a acção profissional, é necessária uma segunda ruptura epistemológica: uma ruptura com a primeira ruptura, para que a teoria se possa reconciliar com a acção profissional e possa servir a um novo senso comum profissional (SANTOS, 1989; NUNES, 2001).

Essa orientação pode ser considerada apenas como um projecto utópico para a ciência, pois ficamos sem saber quais metodologias de pesquisa podem servir-lhe. Para nós, ela indica em geral um caminho estratégico que pressupõe que a teoria e os SAC só podem ter um valor crítico-reflexivo para a prática profissional (evitando fechar os SAC sobre si próprios) se servirem ao desenvolvimento de um conhecimento que contenha o senso comum profissional. Assim, o projecto de conceptualização e análise do saber profissional tem em vista a reconciliação da teoria com o senso comum profissional, embora isso não possa ser visto apenas como acto de vontade ou de (re)instrumentalização política e ideológica dos profissionais. É preciso que essa orientação estratégica seja fundada numa reformulação epistemológica e metodológica do que é a escala micro de análise e acção social e profissional, pois só assim poderemos entender como é que, no âmbito estrito do estudo sobre os saberes profissionais, se concebem, numa perspectiva que vai de baixo-para-cima, as relações de poder multiculturais entre a teoria, o senso comum e a reflexividade no curso da prática profissional.

## **ETNOCENTRISMO E EPISTEMOLOGIA DO CONHECIMENTO**

O projecto utópico de um novo senso comum profissional é, portanto, compatível com uma conceptualização do saber profissional, desde que se recuse uma perspectiva de determinação da escala macro sobre a escala microsocial e que se rejeite a centralidade dos SAC como única base para o desenvolvimento dos processos de socialização e de reflexividade profissional. Essa recusa justifica-se porque, do contrário, pressupomos a existência de uma divisão hierárquica do conhecimento entre os lugares sociais de pesquisa, de ensino e de reflexão crítica – que permitem produzir conhecimento abstracto e pensamento crítico – e os lugares sociais de aplicação, uso social e concretização desse conhecimento em acção social – que propiciam a (re)produção de uma ordem social, de uma forma mais ou menos conformativa ou conflitual.

Donald Schön (1983) foi um dos primeiros a questionar essa hierarquia do conhecimento profissional, mostrando quanto ela determinava a organização dos planos de estudos superiores dos profissionais e como era congruente com uma sociedade industrial e uma ordem institucional em que no essencial os problemas sociais estavam claramente definidos, tinham soluções certas e resultados previsíveis. Toda a sua crítica é dirigida à racionalidade técnico-instrumental e ao modelo curricular e de ensino que o suporta (SCHÖN, 1992). Mas, como vimos antes, essa orientação teórico-política para a educação formal dos profissionais é apenas uma das correntes de pensamento que pressupõe uma hierarquia de conhecimento. Na crítica que faz à racionalidade instrumental, o autor mostra quanto a sociedade pós-industrial introduz uma crise de confiança social na ideologia profissional, provoca uma concepção diferente do que são problemas sociais e dá outra visibilidade ao conhecimento profissional, salientando que o saber dos profissionais tem uma lógica e uma organização para a acção (uma epistemologia da prática) que está distante da lógica formal e racionalista (e também técnica) do conhecimento organizado nos planos de educação superior e na epistemologia dos SAC.

Conceber o saber profissional como o resultado de uma epistemologia da prática profissional é um importante ponto de partida para que consigamos criticar os processos macro de hierarquização do conhecimento. Mas é insuficiente, porque esquecemos que essa hierarquia não tem apenas uma razão técnica, ao contrário do que parece pressupor Schön no contexto anglo-americano do final dos anos 1970, de crítica radical ao positivismo e ao racionalismo científicos. Como vimos anteriormente, existe uma crítica à racionalidade instrumental que mantém a ideia racionalista e hierárquica de superioridade analítica e educacional dos SAC sobre o senso comum profissional e de determinação da escala macrossocial de análise e acção social sobre a escala micro. E que, portanto, não busca um novo senso comum, mas tão somente a ruptura por substituição dos conteúdos do senso comum profissional pelos conteúdos abstratos do pensamento crítico, com a boa razão de pretender realizar um ideal de mudança social para o qual os profissionais se podem transformar nos seus agentes ideológicos.

Como mostrou a reflexão antropológica desde os anos 1980 (GEERTZ, 1996; CLIFFORD, 2002; REYNOSO, 2003), a hierarquia de conhecimento e de racionalidade que se centra nos SAC não tem só a ver com a eficiência utilitarista dos sistemas positivistas de conhecimento abstracto. Está relacionada também com o racionalismo teorista e etnocêntrico do Homem ocidental e do Homem académico, que tendem a desvalorizar todas as formas culturais periféricas que não cultivem as práticas e as classificações simbólicas dos SAC (LAVE, 1996): os princípios epistemológicos da coerência, da sistematicidade e do rigor na

conceptualização do mundo são necessários à produção de uma mente-epistemologia racional-positiva baseada num enunciado metacognitivo de regras e de princípios gerais, capaz de descontextualizar o conhecimento da intersubjectividade social (GOODY, 1988; ITURRA, 1990; LAVE; CHAIKLIN, 1993; EVANS, 2004; VAN OERS, 1998).

O estudo do saber profissional, com base na conceptualização de uma epistemologia da prática, tal como Schön a formula, permite, sem dúvida, recusar toda a lógica instrumental para o conhecimento, mas isso não é suficiente para criticar a arrogância racionalista que está contida no etnocentrismo cultural e científico de quem produz verdade sobre o mundo e toma como centro da reflexividade social o valor crítico e hierárquico dos SAC. Reparemos que nessa crítica o que está em causa já não é o conteúdo dos axiomas e das proposições que organizam o conhecimento transmitido e controlado nos processos de socialização e de educação. O que está em questão é a forma (mais ou menos hierárquica ou mais ou menos centralizada) como se usa o conhecimento quando se pretende que este seja contextualizado e praticado. Em consequência, nenhum efeito reflexivo ocorrerá na prática e no senso comum profissional, resultante do ensino/aprendizagem de conteúdos de conhecimento abstracto que critiquem a ordem social instituída, se estes forem transmitidos e controlados com base num uso etnocêntrico do conhecimento que subordine – fundamentado na crença racionalista de que existe uma superioridade analítica e prática dos SAC sobre o senso comum – o sentido das práticas sociais à forma (ao formato) da epistemologia dos SAC.

A forma do conhecimento profissional, como parece indicar Schön, tem uma outra epistemologia e, por isso, diremos, pela nossa parte, que o saber profissional nunca poderá ser apenas um prolongamento, ou uma extensão, do uso social e crítico dos SAC, mesmo quando existe mudança de conteúdos nos axiomas e nas proposições do conhecimento aprendido e estes passam a visar a finalidades de transformação social. O etnocentrismo académico, positivista ou racionalista, impedem-nos de ver e compreender essa outra epistemologia. Assim, importa, como primeiro passo para uma conceptualização do saber profissional, relativizar esse etnocentrismo, já que não podemos apenas com o nosso voluntarismo político e/ou educacional esquecê-lo e/ou eliminá-lo.

## **RECONTEXTUALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO E DO CAPITAL CULTURAL**

Para relativizar esse etnocentrismo cultural (discursivo e académico) sobre o conhecimento, será importante sair dos modelos dicotómicos de pensamento social, para assim encontrar instâncias de mediação que permitam melhor entender a pluralidade e a heterogeneidade do

funcionamento de uma hierarquia de conhecimento. Desse modo, poderemos contemplar tensões e contradições na hierarquia e evitar mais facilmente uma visão uniformizadora e determinística para o conhecimento. Para esse efeito, será oportuno examinar a proposta de Basil Bernstein (1996; 1999) de teorização do *discurso pedagógico* (DOMINGOS et al., 1986).

Como argumenta Bernstein, essa teoria não se circunscreve apenas à escolarização, mas se alarga a todas as relações sociais que implicam aprendizagem, controlo e uso do conhecimento na produção e na reprodução cultural das sociedades capitalistas modernas. Em geral, segundo a nossa interpretação dessa teoria, as relações sociais que permitem as práticas discursivas nos processos culturais estão hierarquicamente organizadas em três níveis:

1. o nível/campo de produção e as regras de distribuição do discurso – que determinam quem tem condições de ter voz e definir os limites externos e internos da verdade e da falsidade sobre o mundo;<sup>9</sup>
2. o nível/campo e as regras de recontextualização do discurso – que estabelecem o modo como se concretizam as regras de distribuição do discurso em cada campo específico de mobilização do conhecimento, capaz de definir “o quê” e o “como” do conhecimento, permitindo introduzir legitimidade e ordem (um código) por meio de um processo selectivo que define prioridades (como) e temáticas (o quê) na transmissão das significações sobre o mundo numa determinada área especializada de actividade social;<sup>10</sup>
3. o nível/campo de reprodução e as regras de avaliação do discurso – que definem o efeito da transmissão do conhecimento na interacção social com os leigos e aprendizes, enquadrando o espaço e o tempo de uso do conhecimento num dado contexto de acção cultural periférico à produção discursiva.<sup>11</sup>

Nessa linha de pensamento, as práticas do discurso pedagógico supõem uma divisão social do trabalho intelectual e do conhecimento que Basil Bernstein designa como um *discurso vertical* (DV). Um DV que vai da produção social e difusa da verdade e da voz do conhecimento – segundo as regras e os princípios de controlo hierárquico, típicos da epistemologia dos SAC (BERNSTEIN, 1999) – para a reprodução prática do discurso em contextos micro de acção e de intersubjectividade. Em consequência, nesse nível microssocial de reprodução do discurso, o uso do conhecimento é avaliado segundo os princípios de controlo hierárquico, de onde está excluído o senso comum profissional, dado que este contém ambivalências e ambiguidades na categorização e significação das coisas e controlos informais e tácitos, incompatíveis com a epistemologia dos SAC que suporta o DV. No nível intermédio, temos os processos de recontextualização discursiva que permitem a mediação

9 Uma abordagem cuja estrutura argumentativa julgamos poder ser facilmente relacionada com alguns aspectos da obra de Michel Foucault.

10 Uma abordagem que consideramos muito próxima do conceito de campo social e simbólico de Pierre Bourdieu. Para melhor se perceber a diferença entre campo de recontextualização e campo de produção discursiva, vejam-se as propostas de análise comparativa que Gustave Callewaert (2003) e Jean-Claude Fabiani (2001) fazem entre a obra de Pierre Bourdieu e a de Michel Foucault.

11 Essa formulação de periferia a um campo inspira-se na crítica de Bernard Lahire (2001) à teoria dos campos sociais de Bourdieu. Veja-se a operacionalização desse conceito para a análise empírica sobre a cultura profissional dos professores em Portugal, em Caria (2008a).



e a intermediação entre os agentes especializados de produção do conhecimento – os analistas simbólicos (REICH, 1996), aqueles que têm o domínio teórico do conhecimento e que apenas actuam no nível macro e global na formulação de novos conhecimentos e problemas (novas verdades/novas narrativas) – e os utilizadores leigos do conhecimento que o reproduzem na acção em nível micro.

Como vimos anteriormente, em face ao lugar intermédio que em geral os grupos profissionais ocupam na estrutura social, em função da significativa riqueza que têm em capital escolar e cultural, poderemos partir da hipótese de que é no nível dos processos de recontextualização discursiva que os profissionais introduzem especificidade, prioridade e relevância temática e semântica nas suas práticas, de modo que o controlo simbólico hierárquico não seja reduzido a uma lógica dicotómica e determinística macro-micro. É, portanto, no nível da recontextualização discursiva que o conhecimento profissional é gerado numa relação vertical e hierárquica entre os analistas simbólicos (produtores de verdade e de novos conhecimentos e narrativas) e os cidadãos (leigos do conhecimento teórico). A esse formato de recontextualização, orientado pelo DV e subordinado, como veremos de seguida, às desigualdades de capital cultural, chamaremos *recontextualização vertical do conhecimento* (RVtC).

Chegados a esse ponto, podemos perceber que a relação entre os SAC, o senso comum e as práticas profissionais é muito mais complexa do que o pressuposto nos modelos simplificados e dicotómicos do macro para o microssocial, da racionalidade técnica-instrumental (o conhecimento profissional é o resultado de uma aplicação dos SAC), da racionalidade crítico-reflexiva (o conhecimento profissional é o resultado de uma consciência reflexiva sobre o conteúdo dos SAC) ou da racionalidade teórico-ideológica (o conhecimento profissional é o resultado de uma ruptura entre os SAC e o senso comum). Deixa de se pressupor um determinismo linear do macro sobre o micro, dado que procuramos introduzir alguma complexidade e densidade nessa relação: uma intermediação associada aos processos de legitimação de uma ordem institucional especializada, relativa a um certo campo simbólico de especialização da actividade social, no qual vários grupos sociais e profissionais se podem encontrar em disputa e em conflito desigual, em virtude de relações sociais e de uma história institucional específica a esse campo social.

Com base nessa reinterpretação da teoria de Basil Bernstein, diríamos que existe uma grande analogia entre os processos de RVtC e o modo como Pierre Bourdieu e Wacquant (1992) desenvolvem a teoria dos campos sociais para dar conta das áreas especializadas e profissionalizadas da vida social nas sociedades modernas (LAHIRE, 2001). Assim, na nossa interpretação dessa analogia, poderíamos afirmar que:

1. a estrutura e os códigos de linguagem da produção discursiva constituem (historicamente) os SAC e, conseqüentemente, geram vários

- campos simbólicos especializados da vida social, com autonomia relativa dentro do todo social e com delimitações explícitas e formais claras em razão da epistemologia racional-positiva dos SAC;
2. nesses campos simbólicos, os agentes e as instituições sociais especializadas de recontextualização discursiva participam dum jogo social desigual de disputa e legitimação do poder de controlo simbólico sobre o campo, no qual são valorizados recursos-capitais e conhecimentos explícitos e critérios-competências de uso desses recursos e conhecimentos implícitos e tácitos que são específicos a esse campo;
  3. esses jogos simbólicos implicam tomadas de posição e representações simbólicas das práticas sociais que se desenvolvem na dependência dos textos escritos e abstractos do conhecimento, isto é, na dependência das formas de uso dos SAC, que têm em vista ganhar poder ideológico nesse campo.

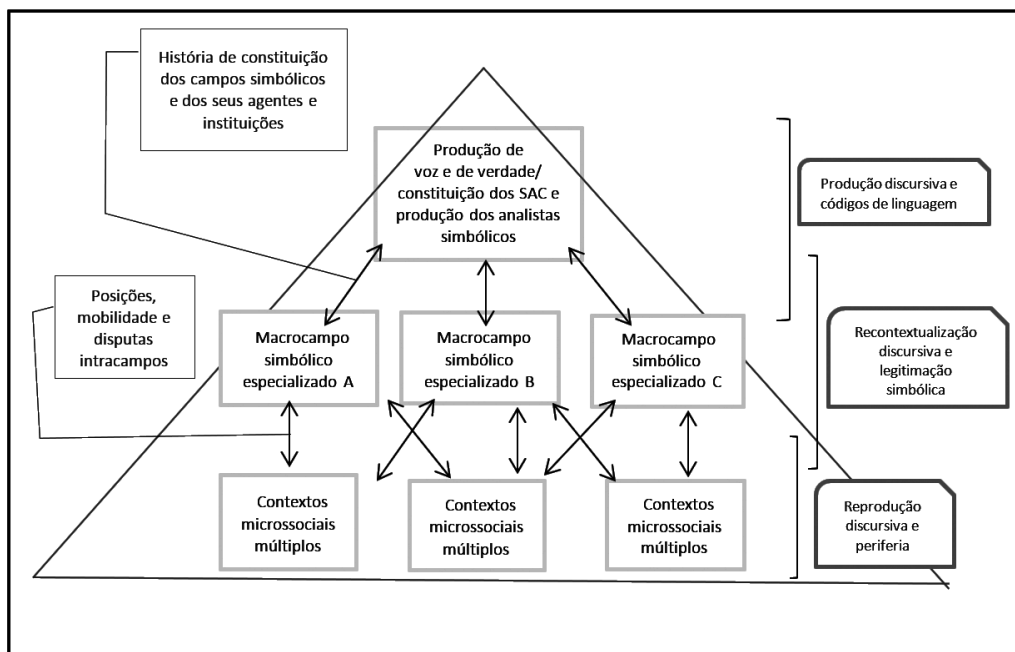
Complementarmente, podemos colocar a hipótese de que a estrutura da distribuição do poder ideológico e discursivo em cada campo simbólico pode variar segundo as seguintes posições sociais:

1. posição cultural dominante: analistas simbólicos (consultores e cientistas) e profissionais-recontextualizadores que ocupam lugares institucionais centrais no campo, reconhecidos como possuidores de um capital e uma competência culturais elevados porque capazes de legitimar a ordem simbólico-institucional vigente;
2. posição cultural intermédia crítica: profissionais recontextualizadores críticos que disputam o poder legítimo instituído, dado serem reconhecidos como detentores de um capital e de uma competência cultural intermédia que aspiram a uma mobilidade ascendente no campo;
3. posição cultural intermédia periférica: profissionais recontextualizadores periféricos às produções simbólicas e discursivas do campo, sempre suspeitos de fazerem usos ilegítimos da cultura, por referência aos critérios e princípios verticais e dominantes do campo, reconhecidos como detentores de um capital e uma competência culturais intermédios, que não almejam qualquer processo de mobilização ascendente no campo;
4. posição cultural dominada: utilizadores instrumentais e funcionais, reprodutores dos produtos simbólicos e discursivos em contexto de acção, sempre em risco de serem excluídos do campo e, portanto, de serem apenas consumidores pontuais, reconhecidos como tendo um capital e uma competência culturais baixos.

Em consequência, podemos dizer que o DV organiza as práticas pedagógicas e discursivas segundo uma hierarquia de conhecimento e

por meio de processos de recontextualização que se traduzem em posições desiguais de capital e competência cultural, atravessadas pelos conflitos e pelas disputas do poder profissional. Por hipótese, os profissionais terão capitais e competências culturais heterogêneos e variados, que poderão gerar hierarquias (formais ou informais) entre grupos profissionais e mesmo frações internas a cada grupo profissional. Mas, como recontextualizadores, a sua posição nunca será equivalente à dos utilizadores leigos do conhecimento e da cultura, que se situam na periferia dos campos simbólicos e, desse modo, o seu lugar social nunca será o de instrumentos de qualquer política exterior à interpretação que fazem dos seus interesses e valores próprios (à sua ideologia profissional).

**FIGURA 1**  
**HIERARQUIA DO CONHECIMENTO SUPOSTADA PELO DISCURSO VERTICAL**



Fonte: Elaboração do autor.

A Figura 1, da nossa autoria, resume, de um ponto de vista macro-sociológico, o que acabamos de explicar, inspirados nas contribuições de Bernstein e de Bourdieu. Estabelece uma equivalência entre a escala macrosocial de análise e acção, o nível de recontextualização do discurso pedagógico e os conflitos de legitimidade em cada campo simbólico e uma equivalência entre o nível de reprodução discursiva e os contextos microssociais periféricos aos campos sociais e simbólicos. Indica que a relação entre os SAC e os contextos microssociais de trabalho profissional dependem sempre de processos dos RVtC, porque são estes que organizam os campos simbólicos em relações centro-periferia com estruturas hierárquicas e profissionais, com conflitos e disputas de legitimidade e com posições de maior ou menor poder cultural.

Reparemos que, no topo do triângulo, sinalizam-se as relações entre a escala global e a escala macro de análise e acção social, na qual está contida a história dos lugares de constituição dos SAC e dos agentes sociais de produção discursiva. Essas relações não são abordadas por nós porque, pela definição que demos antes, são exteriores ao poder do conhecimento profissional.

Em conclusão, o conceito de recontextualização vertical do conhecimento permite relativizar a dicotomia macro-micro e a hierarquia de conhecimento que a suporta. Permite perceber que a relação entre os SAC e o senso comum profissional não se faz pela desqualificação do segundo, dado que profissionais-recontextualizadores serão sempre participantes dos jogos de poder ideológico (serão sempre jogadores com maior ou menor prestígio e reconhecimento) que organizam cada campo social e simbólico. A continuada construção de um saber profissional (de um novo senso comum profissional) resultará de processos de recontextualização do conhecimento, e não da substituição da razão prático-profissional pela razão teórico-científica.

## TRAJECTÓRIAS E (DES)CONTINUIDADES INTERCAMPOS

Como se sugere na Figura 1, pela indicação de vários campos simbólicos, os processos descritos podem ser mais complexificados, porque os profissionais, ao longo das suas trajetórias sociais, atravessam vários campos simbólicos, não sendo certo que as estruturas, as competências e as posições em cada campo simbólico sejam equivalentes, ou facilmente convertíveis, por relação a uma única hierarquia de capital cultural. Vejamos detalhadamente alguns exemplos:

1. na sua educação superior e formal, os profissionais integram-se no campo do ensino superior (campo A da Figura 1), o qual tem critérios e recursos específicos para valorizar e avaliar as *performances* dos estudantes (futuros profissionais ou profissionais-estudantes) – relativas às suas competências de uso dos SAC na sua aprendizagem escolar (recontextualizações educativas) – numa relação muito estreita com as disputas e os conflitos de legitimidade na pesquisa e na reflexão numa dada disciplina ou temática do conhecimento abstracto e científico;
2. depois de diplomados, os profissionais integram-se a mercados de trabalho e organizações onde prestam serviços num dado campo social e simbólico (representado pelo campo B da Figura 1), o qual tem critérios e recursos específicos para valorizar as *performances* dos novos profissionais – relativas às competências de uso dos SAC (recontextualizações jurisdicionais<sup>12</sup>) – numa relação muito estreita com a procura de eficácia na realização das prescrições de política e das missões institucionais que estão em competição e disputa nesse campo social;

12

Sobre o conceito de jurisdição profissional, ver Abbott (1988). Para melhor perceber a operacionalização desse conceito na análise empírica do trabalho profissional, ver trabalho recente de Caria *et al.* (2014).

3. os profissionais prestam serviços especializados à sociedade e, por isso, desenvolvem relações de autoridade e confiança com os cidadãos (mediadas por um sistema de profissões e reguladas por poderes públicos), os quais têm critérios e recursos específicos (éticos, jurídicos e ideológicos) para valorizar e avaliar as *performances* dos profissionais, relativas às suas competências de uso dos SAC no campo político e mediático (recontextualizações ético-ideológicas, representadas pelo campo C da Figura 1) para obterem, reclamarem ou reforçarem o monopólio legal dos serviços prestados, em competição e em disputa com outros grupos sociais e profissionais.

Em cada um desses campos sociais e simbólicos, os profissionais realizam processos de RVtC, mas as várias recontextualizações (educativas, jurisdicionais e ético-ideológicas) não são equivalentes, dado respeitarem a campos e hierarquias de conhecimento relativamente autônomos. Dependem de jogos e posições de poder que são específicos, porque são gerados por conhecimentos e formas de organização do conhecimento que estão implícitos na socialização informal dos profissionais em cada campo. De facto, o que está em causa não é apenas ter o acesso e ter a posse (desigual) de recursos-conhecimentos (de informação e conhecimento explícito), mas, mais do que isso, como dissemos anteriormente, ter as competências para saber usar esses recursos e isso, em grande medida, como é salientado pelo conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu, é uma aprendizagem incorporada, realizada por referência à prática social, e pela familiaridade e observação entre pares mais experientes e mais novatos.

No quadro de uma sociedade industrial – em que os programas institucionais de socialização, referidos por François Dubet (2001), têm um importante papel constrangedor sobre a acção social e em que, portanto, o diagnóstico e a intervenção sobre os problemas sociais é estável e previsível para os profissionais, como refere Donald Schön (1993) – podem-se encontrar processos de conversão das recontextualizações entre campos: os capitais culturais possuídos e adquiridos no campo do ensino superior podem ser valorizados e convertidos pelos campos do trabalho e da economia e, ao mesmo tempo, valorizados e convertidos pelo campo político e mediático, e vice-versa.

Na formulação teórica original de Pierre Bourdieu (1979), essa conversão é possível, porque existem homologias estruturais de posições entre campos que permitiriam converter o capital cultural em capital económico e em capital político e social, em resultado do *habitus* regular, de modo sistemático e coerente, as práticas sociais em todas as dimensões da vida social. Quer isso dizer que, nessa perspectiva, ajustada a uma sociedade capitalista e industrial, as trajectórias de socialização profissional teriam grandes continuidades intercampos, porque as

aprendizagens e os usos implícitos dos SAC em cada campo simbólico tenderiam, em geral, a assegurar as conversões de capital entre os campos. Mas, no quadro de uma sociedade pós-industrial, de incerteza e risco no diagnóstico e na intervenção profissional sobre os problemas e de fraqueza do programa institucional de socialização, existe uma fragmentação social que faz com que as homologias estruturais entre campos deixem de ocorrer apenas automática e inconscientemente, fora da subjectividade colectiva dos profissionais. Como refere Bernard Lahire (1998; 2001) na crítica que faz aos excessos de generalização teórica da obra de Bourdieu, o conceito de homologia estrutural depende de uma socialização primária (*habitus* primário) no grupo doméstico de pertença de classe ou fracção de classe social como núcleo central e básico para permitir equivalências de capital cultural ao longo de uma trajectória social que atravesse vários campos sociais e simbólicos.

Em rigor, na actual sociedade de transição pós-industrial, as trajectórias de socialização primária, escolar e profissional têm inúmeras discontinuidades e, por isso, surgem hiatos nos processos de RVtC entre os vários campos simbólicos. Como sustenta Claude Dubar (1997), existe uma dinâmica na construção das identidades profissionais que salienta os desencaixes entre o herdado e o adquirido e entre o “nós” e os “outros” e que, portanto, torna questionáveis as hipóteses da teoria de Bourdieu sobre a possibilidade de estabelecer equivalências estruturais nos usos do conhecimento entre vários campos sociais e simbólicos.

Aliás, é a própria existência de campos sociais e simbólicos relativamente autónomos e delimitados que é posta em causa, dado que as organizações de educação, trabalho e pesquisa, que suportam os processos de RVtC e servem às práticas e ao senso comum profissional, podem assumir formas flexíveis e plurais, sem que tenham que respeitar inteiramente aquilo que ainda existe das missões institucionais e do sistema de papéis e estatutos sociais estáveis e previsíveis das burocracias uniformizadoras da sociedade industrial. As hierarquias de conhecimento não desaparecem e os conflitos de legitimidade sobre a razão e a verdade também não, porque nas relações multiculturais as comparações desiguais entre diferentes continuam a ocorrer por meio da relação com o património de recursos-capitais possuído pelas várias culturas em presença, ainda que cada vez mais confinadas à subjectividade colectiva dos profissionais, que se organiza com base numa prática profissional colectiva e situada, a que temos chamado cultura profissional (CARIA, 2008a). Ao mesmo tempo, a visibilidade macrossocial que os campos sociais e simbólicos davam às hierarquias de conhecimento, em função dos constrangimentos legais e oficiais, e as consequentes disputas de poder institucional tendem a perder valor simbólico numa sociedade que parece ser tendencialmente “mais líquida” (BAUMAN, 2007).

Em conclusão, o conhecimento profissional, ao provir dos processos de RVtC da sociedade industrial, é confrontado com uma progressiva fragmentação do social que perturba a unidade e a estrutura do capital cultural, que dilui as fronteiras entre campos e que enfraquece o programa institucional de socialização. É nessas condições objectivas de mudança social que surge a oportunidade de conceptualizar o saber profissional como um objecto claramente distinto do conhecimento profissional, ainda que não totalmente separado dos RVtC. O saber profissional passa a emergir e a depender de contextos sociais de acção mais delimitados e de uma escala micro de acção e reflexividade social, e não apenas do DV dos campos macrosociais. Passa a depender das culturas profissionais definidas também em termos de competências de uso prático qualificado do conhecimento para agir, e não apenas em termos de um capital-recurso de dominação para determinar uma definição de verdade legítima, embora seja uma verdade crítica.

### **DISCURSO HORIZONTAL E *HABITUS***

As contribuições de Basil Bernstein não se circunscrevem a uma interpretação da teoria do discurso pedagógico que subordine as práticas discursivas a princípios e regras que produzem e legitimam o capital cultural. Articulado com o DV, existe um *discurso horizontal* (DH), dado que o conhecimento nunca é independente de um quotidiano de vivências intersubjectivas entre pares, prático e oral de experiências comuns. O DH confina o conhecimento aos contextos face a face, de quem tem a prática de um certo segmento de actividade profissional e se reconhece, pelos implícitos do fazer e do pensar comuns, como detentor de uma competência para agir que é específica a um grupo profissional. Assim, o DH diferencia-se, no nível prático, do DV, porque contém uma forma e uma estrutura (uma epistemologia) própria, porque no nível contextual o uso do conhecimento é cumulativo, segmental e tácito (BERNSTEIN, 1999). Diríamos, assim, que a dimensão prática de uso contextual do conhecimento profissional não é apenas a reprodução de um conteúdo de discurso segundo as regras e os princípios abstractos e estruturais dos processos de RVtC.

O autor esclarece que a sua proposta não visa a opor as estruturas do DH às do DV, dado que não tem em vista uma análise estruturalista do discurso. O DH opera na articulação com os processos de RVtC, porque adiciona a especificidade e a sensibilidade necessárias aos agentes sociais para saberem usar a linguagem dos SAC quando agem em contexto. Nesse âmbito, o DH aproxima-se da ideia antropológica da cultura de grupo (subcultura) quando esta actua localmente para filtrar um discurso geral e abstracto mais amplo, de modo a que este tenha especificidade e relevância contextual para orientar e dar sentido ao que essa

cultura faz e pensa quando actua por meio dos seus membros (CARIA, 2008b). Mas como o DH não tem por si só uma linguagem explícita para significar o mundo social, ele vai acumulando a experiência colectiva de um saber fazer e pensar à medida que este se revela ajustado a um dado segmento da prática, sempre que ocorrem as características e os componentes específicos a esse contexto de sentido e acção, permanecendo no nível dos saberes tácitos e sem que seja necessário explicitar “o porquê” de se saber fazer e pensar de um certo modo.

Reparemos que o conceito de Donald Schön (1983) de “epistemologia da prática profissional” parece ser muito essa introdução de especificidade contextual nos SAC, potencialmente geradora de comunidades discursivas horizontais, ainda que subordinadas ao poder do DV do supervisor, do orientador, do formador, do investigador, do chefe hierárquico, etc. Quando se trata de transferir práticas, experiências e senso comum profissionais de um dado contexto de acção para outro, isso envolve sempre, segundo Bernstein, um operação cognitiva de abstracção e generalização – dependente da forma de uso (da epistemologia) do DV e dos seus processos de RVtC – porque o DH é sempre relativo a quem fala de um certo lugar social, introduzindo, por isso, uma incomensurabilidade nos discursos. Implica, portanto, uma operação de tradução de linguagens, dado que estamos à procura de uma verdade que não se limita à intersubjectividade de quem fez e pensa num dado contexto de acção.

Nessa perspectiva de interpretação das contribuições de Bernstein, em que o DH depende sempre do DV para se tornar um conhecimento explícito, percebemos que esse conceito tem muitas afinidades com o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu, aplicado à teoria dos campos sociais. Por um lado, essa afinidade traz a vantagem de que, quando passamos ao *habitus*, já não estamos a falar somente de práticas discursivas. Estamos a falar de processos sociocognitivos que já não decorrem na dependência do DV, dado serem constituídos pelos esquemas práticos e inconscientes de percepção, de apreciação e antecipação do mundo social, interiorizados a partir de uma certa posição e lugar social e no plano da socialização entre pares (BOURDIEU, 1972; CARIA, 2002b). Esquemas práticos cujo modo de operar, sendo geral a todos os processos de socialização, não está inevitavelmente limitado à relatividade de cada contexto e, portanto, à incomensurabilidade das linguagens do DH. Por outro lado, traz a desvantagem de tratar as relações entre conhecimento e cultura com base na teoria dos campos e, desse modo, num quadro histórico que ainda é o da sociedade industrial e não o da actualidade da fragmentação social das sociedades capitalistas.

A teoria do discurso pedagógico de Basil Bernstein (1999) vai, no entanto, mais longe, porque, como dissemos antes, não tem uma visão estruturalista que oponha os dois modos de funcionamento das



estruturas-epistemologias do DV e do DH. Pretende ainda uma abordagem da dinâmica das relações entre o DV e DH e introduz, assim, contribuições para perceber melhor a actualidade do que é o uso do conhecimento numa sociedade pós-industrial. Assim, existem códigos do DV (sistemas de classificação) e gramáticas do DH (linguagens contextuais) com maior ou menor força de classificação e de limitação dos segmentos de actividade a que os discursos se reportam.

Inevitavelmente numa sociedade industrial, com fortes delimitações e fronteiras entre campos simbólicos, os códigos de conhecimento terão classificações fortes e explícitas e isso implicará linguagens e gramáticas de uso do conhecimento que são tendencialmente implícitas e fechadas (contexto e segmentos de acção muito limitados) e culturas profissionais com forte pendor etnocêntrico, em razão de uma forte determinação dos processos macrossociais do RVtC sobre as práticas e o senso comum. Numa sociedade pós-industrial, os códigos de conhecimento terão classificações mais fracas e menos explícitas, facto que favorecerá as linguagens implícitas e as gramáticas de conhecimento mais abertas (contextos e segmentos de acção mais amplos) e, por conseguinte, culturas profissionais com maior potencial para a relativização dos etnocentrismos profissionais e académicos, em virtude de um enfraquecimento da determinação dos processos macrossociais do RVtC sobre as práticas e o senso comum.

## SABER E CULTURA PROFISSIONAL

É dessa abordagem dinâmica que partimos – inspirada na perspectiva bernsteiniana e centrada nos processos de uso do conhecimento, comuns na nossa sociedade de transição pós-industrial – para fundamentar uma teoria do saber profissional. Para esse efeito, como salientam Michel Callon e Bruno Latour (2006), importa que os agentes e os actores macro e micro não sejam pensados como entidades desiguais à partida, fora dos processos e operações que lhes permitem constituir-se como agentes que, nas suas relações sociais, têm ligações assimétricas. E sem que isso tenha que implicar, acrescentamos nós, partir do inverso, do pressuposto relativista de que toda a sociedade é apenas o que acontece em cada momento em contexto.

Cabe ressaltar ainda que não pressupomos que o DV está a ser dissolvido pelo DH ou que as culturas profissionais estejam a transformar-se em culturas epistémicas. Como tornamos claro anteriormente, não concebemos os profissionais como analistas simbólicos, nem passamos a pressupor que o uso e a aprendizagem do conhecimento, hoje, apenas dependem do desenvolvimento de redes horizontais de actores, acções e de agentes sociais. Os lugares sociais e as posições culturais que os profissionais ocupam nessa sociedade de transição não têm como

actividade central a produção de conhecimento, mas sim, reafirmamos, o uso competente e legítimo, mas não monopolista (como condição necessária para relativizar o DV), do conhecimento nas interações com os leigos, com propósitos de inclusão social (como condição para potenciar o DH). O poder profissional das classes médias ricas em capital cultural permanece e transforma-se. O seu saber, por hipótese, continua a ser um(a) meio-mediação-ferramenta para a realização prática de objectivos e valores sociais variados, e não um fim em si próprio para a produção de conhecimento.

Em síntese, a pesquisa sobre o saber profissional não pretende negar as hierarquias do conhecimento – e respectivos poderes, capitais e etnocentrismos –, mas antes não as dar como adquiridas à partida (como acontece nas RVtC): analisar e agir por relação com os usos e as aprendizagens sociais do conhecimento que ocorrem no nível contextual e micro, olhando para as pequenas ocorrências que têm (ou podem ter) efeitos mais amplos (orientação sociocognitiva de baixo-para-cima) por via DH que se manifesta em culturas profissionais e não por relação com os constrangimentos macro do DV, que podem explicar em geral as ocorrências em escala micro (orientação sociocognitiva de cima-para-baixo), mas que não determinam o que em cada momento pode acontecer na interação social.

É óbvio que os processos recontextualizadores dos SAC estão presentes nos contextos de trabalho profissional, porque a razão teórica e os constrangimentos macro não deixam de se manifestar, mas isso, por hipótese, não é o núcleo sociocognitivo central do saber profissional. O essencial do saber profissional está na actuação do profissional quando constrói e opera no quotidiano da prática profissional, por meio da interação social com o outro ou com os pares, tornando evidente que o senso comum profissional é mais do que um lugar de reprodução da prática discursiva. É um lugar de construção social e cultural de conhecimento para agir.

A nossa hipótese central sobre o saber profissional é a de que, no plano microssocial e contextual do uso do conhecimento para pensar e agir, temos o encontro de duas epistemologias na cultura profissional: a epistemologia do DV e dos seus processos de RVtC, que hierarquiza competências culturais e cognitivas com base no conhecimento explícito de princípios e regras abstractos; a epistemologia da prática, suportada pelo *habitus*, que diferencia as culturas, com base em saberes tácitos que se prolongam num DH que segmenta o social pela interacção em actividades comuns e recíprocas no face a face.

O saber profissional não será, portanto, por si próprio uma epistemologia autónoma da prática. Será antes a configuração e a dinâmica dos processos de uso do conhecimento que resultam do encontro entre duas epistemologias do conhecimento em tensão latente e contínua.<sup>13</sup> É essa dualidade epistemológica, com as suas potenciais inconsistências e

13

A pesquisa sobre a existência de uma dualidade na construção e organização do conhecimento é actualmente defendida por uma corrente da psicologia cognitiva, através do conceito de mente dual (*dual mind*). Ver Evans e Frankish (2009).

contradições, que pode ser observada e analisada nas culturas dos profissionais por meio do desenvolvimento de estratégias etnográficas de pesquisa, método e objecto a que nos temos dedicado (CARIA, 2014).

## REFERÊNCIAS

- ABBOTT, Andrew. *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1988.
- BAUMAN, Zygmunt. *A vida fragmentada: ensaios sobre a moral pós-moderna*. Lisboa: Relógio D'Água, 2007 [1995].
- BERNSTEIN, Basil. Vertical and horizontal discourse: an essay. *British Journal of Sociology of Education*, v. 2, n. 20, p. 157-173, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Taylor & Francis, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. *Science de la science et réflexivité*. Cours du Collège de France 2000-2001. Paris: Raisons d'Agir, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Mediações pascalianas*. Oeiras: Celta, 1998.
- \_\_\_\_\_. *La distintion: critique social du jugement*. Paris: Minuit, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Esquisse d'une theorie de la pratique*. Précédé de trois études d'ethnologie kabyle. Paris/Genève: Droz, 1972.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *Le métier de sociologue: préalables épistémologiques*. Paris/La Haye: Monton, 1973.
- BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. *Réponses: pour une Anthropologie réflexive*. Paris: Seuil, 1992.
- CALLEWAERT, Gustave. Bourdieu, crítico de Foucault. *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 19, p. 131-170, 2003.
- CARIA, Telmo H. O uso do método etnográfico no estudo do trabalho e do conhecimento profissionais. In: TORRES, Leonor; PALHARES, José (Ed.). *Metodologias de investigação em Ciências Sociais da Educação*. Vila Nova de Famalicão: Húmus, 2014. p. 39-63.
- \_\_\_\_\_. O trabalho profissional burocrático: modelo de análise sobre a profissionalização do trabalho social em organizações do sector não lucrativo em Portugal. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, v. 56, n. 4, p. 829-865, 2013.
- \_\_\_\_\_. Poder e conhecimento no trabalho profissional baseado nas Ciências Humanas e Sociais: dados preliminares do projecto Sartpro. In: CARVALHO, Teresa; SANTIAGO, Rui; CARIA, Telmo H. (Ed.). *Grupos profissionais, profissionalismo e sociedade do conhecimento*. Porto: Afrontamento, 2012a. p. 59-80.
- \_\_\_\_\_. Entrevista a ... Telmo Caria. *Newsletter SocEd*, n. 8, p. 3-6, jan. 2012b. Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia.
- \_\_\_\_\_. A mobilização de conhecimento em situação de trabalho profissional. Versão revista e ampliada. In: FARTES, Vera; ROSELI, Maria. *Currículo, formação e saberes profissionais*. Bahia: Edufba, 2010. p. 165-193.
- \_\_\_\_\_. O uso do conceito de cultura na investigação sobre profissões. *Análise Social*, v. 43, n. 4, p. 749-773, 2008a.
- \_\_\_\_\_. Revisitar com os professores a cultura profissional 10 anos depois: actualidade de uma perspectiva etnográfica sobre o poder e o conhecimento. In: LIMA, Jorge; PEREIRA, Helder (Org.). *Políticas públicas e conhecimento profissional: a educação e a enfermagem em reestruturação*. Porto: LivPsic, 2008b. p. 113-132.

- \_\_\_\_\_. Itinerário de aprendizagens sobre a construção teórica do objecto saber. *Etnográfica*, v. 1, n. 11, p. 215-250, 2007a.
- \_\_\_\_\_. História, reforma e lucidez em ciência: a reflexividade científica segundo Pierre Bourdieu. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 79, p. 133-149, 2007b.
- \_\_\_\_\_. (Ed.). *Saber profissional*. Coimbra: Almedina, 2005.
- \_\_\_\_\_. O uso do conhecimento: os professores e os outros. *Análise Social*, n. 164, p. 805-831, 2002a.
- \_\_\_\_\_. Da estrutura prática à conjuntura interactiva: relendo o “Esboço de uma teoria da prática de Pierre Bourdieu”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 64, p. 135-143, 2002b.
- \_\_\_\_\_. *A cultura profissional dos professores: o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa nos anos 90*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2000.
- \_\_\_\_\_. Debater a sociologia da educação em Portugal. *Forum Sociológico*, n. 6, p. 33-48, 1995.
- CARIA, Telmo H.; CÉSAR, Filipa; BILTES, Raquel. A profissionalização da sociologia e o uso dualístico das ciências sociais. *Configurações*, n. 9, p. 15-36, 2012.
- CARIA, Telmo H.; PEREIRA, Fernando. *O trabalho social profissional no terceiro sector*. Viseu: PsicoSoma, 2014.
- CARIA, Telmo H. et al. O sistema de profissões em trabalho social: trabalho de equipa, formação e jurisdição profissional. In: CARIA, Telmo H.; PEREIRA, Fernando. *O trabalho social profissional no terceiro sector*. Viseu: PsicoSoma, 2014. p. 151-180.
- CALLON, Michel; LATOUR, Bruno. Le grand Léviathan s'apprivoise-t-il? In: AKRICH, Madeleine; CALLON, Michel; LATOUR, Bruno (Ed.). *Sociologie de la traduction: textes fondateurs*. Paris: Les Presses des Mines de Paris, 2006.
- CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX (1998)*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002 [1998].
- COLLINS, Harry. *Tacit and explicit knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press, 2010.
- CORREIA, José Alberto. *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto, 1998.
- COULTER, Jeff. *Mind in action*. Cambridge: Polity Press, 1989.
- DODIER, Nicolas. Les appuis conventionnels de l'action. Elements de pragmatique sociologique. *Réseaux. Communication – Technologie – Société*, v. 11, n. 62, p. 63-85, 1993.
- DOMINGOS, Ana Maria et al. *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
- DUBAR, Claude. *La crise des identités: l'interprétation d'une mutation*. Paris: PUF, 2001.
- \_\_\_\_\_. *A socialização: a construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto, 1997.
- DUBET, François. *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil, 2001.
- EVANS, Jonathan St. B. History of the dual process theory of reasoning. In: MANKTELOW, Ken I.; CHUNG, Man C. (Ed.). *Psychology of reasoning: theoretical and historical perspectives*. Hove: Psychology Press, 2004. p. 241-266.
- EVANS, Jonathan St.; FRANKISH, Keith. *In two minds: dual processes and beyond*. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- FABIANI, Jean-Louis. Les règles du champ. In: LAHIRE, Bernard (Org.). *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu: dettes et critiques*. Paris: La Découverte & Syros, 2001. p. 75-91.
- GEERTZ, Clifford. *Ici et là-bas. L'anthropologue comme auteur*. Paris: Métailié, 1996 [1988].
- GOODY, Jack. *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.
- \_\_\_\_\_. *A domesticação do pensamento selvagem*. Lisboa: Presença, 1988 [1977].

- ITURRA, Raúl. *Fugirás à escola para trabalhar a terra: ensaios de antropologia social sobre o insucesso escolar*. Lisboa: Escher, 1990.
- KARMLOFF-SMITH, Annette. *Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive sciences*. Cambridge: MIT Press, 1996.
- LAHIRE, Bernard. Champs, hors-champ, contrechamp. In: LAHIRE, Bernard (Ed.). *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu*. Paris: La Découverte & Syros, 2001. p. 23-57.
- \_\_\_\_\_. *L'homme pluriel: les ressorts de l'action*. Paris: Nathan, 1998.
- LAVE, Jean. A selvajaria da mente domesticada. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 46, p. 109-134, 1996.
- LAVE, Jean; CHAIKLIN, Seth. *Understanding practice: perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- MADUREIRA-PINTO, José. Exigências da ruptura com o senso comum nas ciências sociais: reavaliação do problema. In: MADUREIRA-PINTO, José. *Propostas para o ensino das ciências sociais*. Porto: Afrontamento, 1994. p. 113-129.
- MADUREIRA-PINTO, José; ALMEIDA, João F. Da teoria à investigação empírica: problemas metodológicos gerais. In: MADUREIRA-PINTO, José; SILVA, Augusto S. (Ed.). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento, 1987. p. 55-78.
- \_\_\_\_\_. *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Presença, 1980.
- NUNES, João A. Teoria crítica, cultura e ciência: os espaços e os conhecimentos da globalização. In: SANTOS, Boaventura de S. (Ed.). *Globalização: fatalidade ou utopia?* Porto: Afrontamento, 2001. p. 299-337.
- QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc V. *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, 1998.
- REBER, Arthur S. *Implicit learning and tacit knowledge*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- REICH, Robert B. *O trabalho das nações*. Lisboa: Quetzal, 1996.
- REYNOSO, Carlos (Comp.). *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona: Gedisa, 2003.
- SANTOS, Boaventura de S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Afrontamento, 1989.
- SCHÖN, Donald A. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992.
- \_\_\_\_\_. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.
- SENNET, Richard. *A cultura do novo capitalismo*. Lisboa: Relógio D'Água, 2007.
- SHWEDER, Richard A. A rebelião romântica da antropologia contra o iluminismo: ou de como há mais coisas no pensamento para além da razão e da evidência. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 8, p. 135-188, 1997.
- VAN OERS, Bert. The fallacy of decontextualization. *Mind, Culture and Activity*, v. 2, n. 5, p. 135-142, 1998.
- ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

#### TELMO H. CARIA

Professor catedrático em Sociologia do Conhecimento Profissional da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e investigador responsável pela área de Etnografias do Conhecimento Profissional do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto, Porto, Portugal  
[tcaria@utad.pt](mailto:tcaria@utad.pt)