

### Subcapítulo 3.9

## Saberes, Reflexividade e Racionalização da Cultura Profissional

#### *Abordagens Sociológicas da Reflexividade*

No Subcapítulo 3.8, foram feitas várias referências a três dimensões da acção profissional, relacionadas (1) com os sistemas, o serviço e o enquadramento organizacional, (2) com a técnica e o ofício, e (3) com as relações entre as pessoas, que, em resultado do que Dubet considera o declínio da instituição, se cindiram em três lógicas conflituantes. Esteve então em destaque o modo como este autor descreve essas dimensões. Neste subcapítulo, começa-se por comparar essa descrição e o modo de Dubet analisar a experiência profissional do trabalho relacional, ou como ele prefere dizer, do trabalho sobre outrem, com as abordagens de outros autores que estudaram algumas dessas profissões. Dessa comparação ressalta a necessidade de considerar a reflexividade no desenvolvimento profissional. E, tendo essa reflexividade uma vertente colectiva, começará a ser discutido neste subcapítulo o conceito de cultura profissional.

O modo como Yves COUTURIER (2004) caracteriza essas três dimensões está relacionado com as abordagens que Bourdieu e Giddens fazem da reflexividade. Num artigo de 2002, em que relaciona essas abordagens, Couturier identifica em Bourdieu noções de reflexividade social em três níveis <sup>1</sup>: (1) a reflexividade discursiva tal como ela se pode constituir em *habitus* reflexivo, por exemplo, nas práticas profissionais dos ofícios relacionais <sup>2</sup>; (2) a reflexividade entendida como método científico; (3) a reflexividade que se pode associar ao “*habitus* como mediador de processos sociais reflexivos no sentido de Giddens”, e, portanto, de certo modo, não consciente.

Na obra de Giddens, COUTURIER (2002) identifica pelo menos três dimensões da reflexividade: (1) uma estaria associada à “consciência prática”, (2) outra, à “consciência discursiva”, (3) e outra ainda, seria a reflexividade institucional. E considera que a “separação analítica entre a consciência prática e a discursiva” é importante porque “a reflexividade relegada ao sentido prático não permite uma abordagem do duplo movimento reflexivo”, com que Giddens pretende teorizar a estruturação social na fase da modernidade reflexiva <sup>3</sup>. Chama também a atenção para

---

<sup>1</sup> Segundo Couturier, Bourdieu “desenvolve uma teoria constructivista do mundo social na qual diversos processos reflexivos estão em jogo como condição prática da eficácia da produção/reprodução social”. Para além de considerar os *habitus* como mediadores entre os actores e as estruturas, Couturier assinala que para Bourdieu “o actor agiria ‘em função de um social complexo, em mudança, incerto, o que exige uma capacidade de adaptação e de antecipação cognitiva e motivacional’ da estrutura dos campos no quais actua” (COUTURIER, 2002, citando Bourdieu). Couturier vai mesmo mais longe e entende que, para Bourdieu, “o agente pode trabalhar na objectivação do social (e sobretudo da sua própria relação com o social) para eventualmente agir sobre as relações de força que aí se fazem sentir”. Embora reconheça que, para este autor, esse trabalho de objectivação, associado a uma reflexão metódica, seria fundamentalmente uma tarefa das ciências sociais.

<sup>2</sup> Cf. GIDDENS (2000 e 1990) sobre regulação discursiva da acção num âmbito mais vasto que este.

<sup>3</sup> Segundo COUTURIER (2002), nessa teoria, a reflexividade seria “modo de reprodução/ actualização/ realização do social pelas práticas dos agentes, mas também pelo trabalho das instituições” que seriam “tão reflexivas quanto os agentes”. Tal como um agente realiza o seu projecto por uma *praxis* reflexiva discursiva, “também uma organização pode antecipar os seus possíveis ligando futuro e passado num presente razoável”. O projecto de Giddens seria, portanto, “articular acções e estruturas numa dualidade” em que o estrutural seria “quer o meio quer o resultado não intencional das práticas sociais” (Giddens, *cit. in* COUTURIER, 2002).

que a dimensão discursiva não está reduzida, em Giddens, a uma *praxis* ética na inflexão introspectiva, passando sim pela explicitação das práticas.

Haverá, no entanto, uma diferença substancial entre a reflexividade institucional e a reflexividade que permite a organização discursiva da prática pelos sujeitos/actores, a regulação da acção e a coordenação pela prestação de contas e pela negociação da linguagem (e, em geral, a reflexividade interactiva), e, mais ainda, a reflexividade que permitiria ao actor objectivar o social e a sua própria relação com o social <sup>4</sup> — diferença que não é suficientemente explicitada por Couturier, nem por Giddens. A reflexividade institucional decorreria, segundo COUTURIER (2002), num “plano mediado” em que “o social produz e se reproduz na interacção das instituições” e em que “a relação do sujeito com a sua experiência é mediada pelo movimento de estruturação do social” <sup>5</sup>. Não poderia haver, assim, uma “visão focal” neste plano.

É essa impossibilidade de “visão focal” que faz com que a abordagem de Couturier/Giddens não seja totalmente adequada à descrição do processo reflexivo que se pode encontrar no grupo de profissionais em análise nesta tese, e seja insuficiente para o esclarecimento das questões que se colocam. Por outro lado, tal como o próprio Couturier questiona, citando Maheu, é duvidoso que o carácter “conversacional” e informal que Giddens atribui à consciência discursiva, seja “apto a permitir a apropriação da reflexividade e a sua inscrição num objectivo de penetração discursiva da reprodução e da interacção social” (Maheu, citado por COUTURIER, 2002). Parece haver, portanto, **um problema de articulação entre os dois movimentos da reflexividade que Giddens identifica na base da estruturação social. E, se partirmos do princípio que é a referência de actores e instituições (nas suas diversas reflexividades) a um mesmo campo social, que permite essa articulação, então o centro da teorização desloca-se para o conceito de campo social** <sup>6</sup>.

Ao estudar a acção e os discursos de profissionais relacionais no que podemos designar por campo de intervenção do Estado no social, COUTURIER (2003, com CARRIER, e 2004), adoptando a metodologia de análise foucaultiana e alguns dos conceitos deste autor, articula a lógica das acções com a lógica das estruturas recorrendo ao conceito de “epistema performativo liberal” <sup>7</sup>. Porque em FOUCAULT (1994 e 1997), o conceito de “discurso” está associado ao conceito de “poder”, e porque esse poder está, de certo modo <sup>8</sup>, localizado no centro de um campo de produção

---

<sup>4</sup> Que pode ser relacionada com a temática da desocultação em SARTRE (1960) e em BERGER e LUCKMANN (1973).

<sup>5</sup> Cf. GIDDENS (2000).

<sup>6</sup> Embora Couturier não formule esta ideia, talvez seja essa hipótese que o leva a dedicar um artigo à análise da possível articulação entre as acções e as estruturas com base nos usos que Bourdieu faz (de modo pouco sistematizado) de diversos tipos de reflexão. No Subcapítulo 3.3 já foi analisado o conceito de campo social. Só se volta aqui à questão na medida em que ela também está subjacente aos desenvolvimentos dos conceitos de reflexividade interactiva e institucional na teorização de Telmo Caria.

<sup>7</sup> Por epistema, Couturier entende “um sistema de discursos que para uma dada época e sociedade, traça os contornos do normal e do anormal, do válido e do não válido...” O epistema performativo liberal fundar-se-ia sobre “a articulação do ponderável, como condição do performativo, e das instituições de si como condição do liberalismo”: “Verdadeira matriz do mundo, onde se encontra uma relação forte entre imperativos sociais e injunções a autoproduzir-se, o epistema performativo liberal é, antes de mais, produtor de uma relação de si com o mundo, através da relação do sujeito com o projecto de si...” Na medida em que a realização de si é entendida como uma procura de maximização utilitarista de si como recurso, ela sempre esteve ligada ao liberalismo económico e à sua eficiência. Embora, como se viu no Subcapítulo 3.8, esse trabalho de produção de si tenha, nas profissões relacionais, uma dimensão ética e subjectivante, ele é característico da modernidade reflexiva, como mostra GIDDENS (1994), que também evidencia a importância desta dimensão da reflexividade.

<sup>8</sup> Viu-se no Subcapítulo 3.2, como Foucault é pouco claro e contraditório em relação a esta ideia.

de discursos, nomeadamente o poder de fazer reconhecer a pertinência de problemáticas sociais, estas surgiriam aos profissionais já determinadas na forma de imperativos sociais. COUTURIER (2004) dá como exemplos: no plano dos sistemas, o imperativo de prevenção do suicídio — a que poderemos acrescentar aqui o sucesso escolar generalizado, a integração de “deficientes” e a detecção precoce de “crianças em risco”; no plano praxeológico ou pragmático, a necessidade de intervenção prolongada e em proximidade; e no plano prático, ou de produção de si, a necessidade de investimento de si no trabalho social com vista às mudanças no cliente/utente — a que corresponderia na educação especial o trabalho de “antropogénese” (GRIM, 2000) e a reconstrução do sentido do trabalho pedagógico (FILIFE, 2003a e aqui na Secção 4.3.3)

Tal como Dubet diz do trabalho sobre outrem, Couturier entende que o trabalho do profissional relacional teria semelhança com o do director de consciência, “profissionalmente instituído, nomeadamente pela figura do interventor (*intervenent*) que, pela sua acção, mobiliza práticas de reflexividade e de antecipação dos possíveis, como condições de realização do sujeito liberal”. Por isso, COUTURIER (2004) diz, em síntese, que é “sob um modo *a priori* prático” que os profissionais actualizam (*realisent*) “sistemas de intervenção” e “esquemas práticos”, e é na “forma relacional” que se desenvolve a “intervenção”.

A reflexividade da *praxis* subjectivante articularia a dimensão relacional com a dimensão dos sistemas, porque realizaria, na prática, o epistema performativo liberal, e não por se inserir num processo reflexivo mais global que levaria os actores a objectivar o social. Essa reflexividade, estaria restringida à dimensão prática e não teria nenhum efeito emancipatório, funcionando, pelo contrário, como um reforço da lógica do “centro do poder”. A determinação do quadro de acção destes profissionais decorreria em contextos, ou esferas exteriores à sua *praxis*, e isso explicaria que, conforme constata COUTURIER (2004) nos grupos profissionais que estuda: “o mundo dos sistemas, sejam os grandes determinantes sociais, as políticas sociais, os saberes científicos, as relações de classes ou de sexos, por exemplo, é, feitas as contas, pouco presente nas explicações da intervenção”, sendo introduzido no discurso como “simple contexto para a mobilização de si”.

Como se pode ver no Capítulo 4, sobretudo no Subcapítulo 4.4, não é o que acontece com o grupo de narradores do texto Nós objecto de estudo para esta tese de doutoramento. O que levou a dar atenção a outras abordagens.

Tal como se pôde ver em subcapítulos anteriores, partindo do estudo de trabalhadores sociais (assistentes sociais e educadores sociais), François DUBET (2002) identifica três lógicas para a acção de cada profissional, que reencontra no estudo de outras profissões que conjuntamente designa por “profissões do trabalho sobre outrem” (trabalho que seria essencialmente um trabalho de socialização): a lógica do “controlo social” (que caracteriza pela referência a um “conjunto de regulamentos e de disciplinas objectivas”), a lógica do “serviço” (caracterizada pela referência a tarefas técnicas e à necessidade de eficiência e eficácia da organização) e a lógica da “relação” (entendida esta como uma “pura relação entre indivíduos” em que o profissional é “considerado como um sujeito definido pelas suas qualidades pessoais, as suas convicções, o seu carisma, a sua paciência, as suas capacidade de escuta...”). Essas três lógicas de acção teriam estado fundidas numa legitimidade comum que lhes advinha do que Dubet define como “programa institucional”. Só o declínio desse programa (ou seja, o declínio do reconhecimento da validade de princípios universais de socialização e de regulação da acção de todos os actores em instituições como a escola e o hospital), teria cindido e autonomizado essas lógicas, constituindo-se, cada uma, em fonte de

legitimidade para um modo de exercício da profissão e para a crítica de modalidades que se baseiem noutra dessas lógicas, sem que, porém, nenhuma delas seja, por si só, suficiente para responder de modo satisfatório às exigências sentidas por cada profissional no exercício de qualquer destas profissões<sup>9</sup>. Para dar coerência à sua acção, quer a nível individual, quer colectivo, estes profissionais teriam que articular subjectivamente, e na prática profissional, lógicas de acção que são conflituantes numa circularidade interminável.

Estas três lógicas podem ser postas em correspondência com os três tipos de contextos sobre os quais os professores de EE a que nos referimos fizeram incidir sucessivamente a sua reflexão, permitindo identificar três níveis do conflito de legitimidades<sup>10</sup>. Mas enquanto que o percurso de reflexão desses professores aponta para um conflito de legitimidades presente em cada um dos contextos, permitindo colocar a hipótese de se tratar, no essencial, do mesmo conflito de legitimidades em três níveis, Dubet, ao colocar a ênfase no conflito de legitimidade entre as três lógicas, passa completamente ao lado do conceito de campo social como lugar de desenvolvimento desse conflito e, na corrente de subjectivação do social inspirada por TOURAINE (1997), faz de cada profissional a sede para o desenrolar desse conflito e da sua eventual resolução: É ao trabalhador que compete “recompor a unidade da sua experiência e desse modo a do seu objecto de trabalho”, assumindo uma tarefa de integração social (e entre o social e o sistémico) que o nível dos sistemas já não assegura. Daqui resulta uma sobrevalorização da “relação” que não corresponde à experiência do grupo cuja narrativa analisamos<sup>11</sup>.

Yves Couturier (2004, 2003 com CARRIER), que estuda profissionais das mesmas áreas, desloca o foco da análise da “relação” para a “intervenção”. Embora identifique nessa “intervenção” uma dimensão “práxica”, que define em termos muito próximos daqueles com que Dubet se refere à “relação”: “*praxis* como mobilização de si em actividades complexas, necessárias e éticas (...) no quadro de uma relação entre coexistentes, o utilizador e o profissional...” Identifica também uma dimensão caracterizada pela “técnica”, em que seria dominante o sentido prático: esquemas práticos (*schèmes pratiques*), que são incorporações, como os *habitus*, as rotinas<sup>12</sup>, que são mobilizadas para a intervenção de forma tácita<sup>13</sup>. Pode fazer-se corresponder esta dimensão à componente técnica que DUBET (2002) refere na lógica do serviço, mas sem a componente da organização que este acrescenta nessa lógica de serviço, e que na teorização de Couturier se pode considerar incluída numa terceira dimensão caracterizada pela referência a “sistemas de acção agindo fora da *praxis* profissional”

---

<sup>9</sup> Segundo DUBET (2002), a discordância entre o trabalho prescrito e o trabalho real é “funcional”. Como veremos, também COUTURIER (2004) passa na sua análise destas profissões pelo significado desta não correspondência funcional.

<sup>10</sup> Como se pode ver ao longo do Capítulo 4, estes profissionais: (1) começaram por viver o conflito de legitimidades sobre as interpretações e usos alternativos de regras e recursos nos contextos de interacção quotidiana com outros profissionais e no acompanhamento ao longo de anos de crianças com discapacidade; (2) participaram no conflito de legitimidades no contexto de escolas e de serviços, assim como em torno da articulação entre estes; e (3), acabaram por fazer a sua reflexão incidir sobre a globalidade dos campos sociais em que esses conflitos se desenvolvem.

<sup>11</sup> Isto ficará claro no Subcapítulo 4.4.

<sup>12</sup> COUTURIER (2004) adverte, no entanto, para o facto destes *habitus* não resultarem de uma socialização realizada no âmbito da família ou da formação escolar: “Estes esquemas distinguem-se, no entanto, das rotinas ou dos *habitus* na medida em que são formados por uma sedimentação colectiva do ofício, agindo no seio de uma mesma comunidade de prática.”

<sup>13</sup> Escreve COUTURIER (2004): “Esperávamos que o centro de gravidade para cada um dos grupos profissionais fosse claramente do lado da dimensão práxica da intervenção, e que a dimensão dos esquemas práticos fosse em grande parte ocultada, inacessível a uma análise do discurso.”

<sup>14</sup>. Se, em DUBET (2002), encontramos uma circularidade conflitual entre lógicas de acção em que o conflito de legitimidade tende a ser restringido à subjectividade dos profissionais, não sendo a existência de um campo social onde se desenvolve o conflito de legitimidades pensada nem pelos actores nem pelo sociólogo, encontramos em COUTURIER (2002, 2003 e 2004), uma dimensão que, não obstante ser determinante da acção, não pode ser pensada na sua globalidade pelos actores/sujeitos, que articulam as dimensões da sua acção exclusivamente no modo prático <sup>15</sup>. Por isso, é importante compreender como a teorização de CARIA (2000, 2002a e 2005), embora não tenha passado pela especificidade da dimensão prática da relação, fornece instrumentos para compreender o modo como este grupo de professores de EE narra a sua experiência, e para formular questões relativas à possibilidade de práticas reflexivas.

Telmo CARIA, que parte (2000, 2002a) da problemática dos “usos do conhecimento abstracto em contextos de trabalho”, identifica, por um lado, um conhecimento construído em contextos de investigação científica, validado sistematicamente segundo regras, explicitado em fórmulas de valor universal, organizado logicamente de forma hierarquizada e disciplinar, escrito, e portanto, facilmente transferível, e por outro lado, identifica saberes profissionais construídos nos contextos de trabalho em função dos problemas que aí se impõem e que determinam uma lógica de procura de conhecimento; saberes mais ou menos tácitos, mais ou menos explicitáveis, de difícil transferência entre contextos e não transmissíveis entre pessoas de forma essencialmente explícita e organizada didacticamente (isto é na forma de ensino), mas que são adquiridos na participação legítima nos campos profissionais, gradualmente, da periferia para o centro – convoca a este propósito os conceitos de cultura profissional, de comunidade de práticas e de cognição situada.

Para compreender como se podem articular estes dois tipos de saber, são mobilizados os conceitos de “mente cultural” e “mente racional” (ITURRA , 1998 e 1990b, CARIA, 2000, e CARIA e VALE 1997), como duas formas sociais de organização da mente humana, e desenvolvidos os conceitos de reflexividade interactiva e reflexividade institucional <sup>16</sup>. A caracterização da mente cultural corresponde em larga medida à definição de “sentido prático” por Bourdieu. A mente racional-positiva resulta do desenvolvimento do conhecimento abstracto e pode ser associada aos sistemas periciais abstractos a que Giddens atribui um papel fundamental na regulação social das “sociedades reflexivas”. Tal como este autor, Caria faz a articulação entre o micro e o macrosocial, o local e o global, a interacção social e a estruturação sistémica, passar pelo conceito de reflexividade social. Contudo, ao contrário de GIDDENS (1990), concebe uma interacção — e de algum modo uma continuidade e uma progressividade — entre a reflexividade interactiva e a reflexividade institucional -- <sup>17</sup>, passando por uma série de explicitações e objectivações

---

<sup>14</sup> A propósito dessa dimensão dos sistemas, escreve COUTURIER (2004): “Aqui, a noção de intervenção traduz um esforço incessante de racionalização do trabalho e o seu enquadramento em aparelhos sociais e técnicos diversos (programas estatais, *corpus* tecnológicos, *corpus* de saberes, etc.)”.

<sup>15</sup> Da leitura de Dubet resulta a questão de como os profissionais relacionais podem encontrar uma saída do circuito fechado das lógicas circularmente conflituantes, enquanto que da análise crítica da abordagem que Couturier faz de Giddens e Bourdieu resulta a questão de como os actores sociais podem fazer a sua atenção incidir no funcionamento de instituições e campos sociais de um modo que corresponda à reflexividade que aí se desenvolve e lhes permita superar as limitações de uma consciência discursiva construída em contextos locais.

<sup>16</sup> Que, segundo Telmo Caria (2002), incide sobre “o funcionamento institucional e sobre a estrutura de desigualdades de poder presentes no campo social em que se inscreve o contexto de trabalho”.

<sup>17</sup> Com base numa concepção do desenvolvimento cognitivo segundo a qual “o conhecimento vai das representações implícitas, para as procedimentais e depois para as explícito-discursivas, através de uma *redescrição representacional*” a reflexividade institucional é concebida como apoiando-se na

da interação social e de posições sociais, num processo que designa por “racionalização da cultura”, por articular a mente cultural com a mente racional.

No saber profissional, CARIA (2002a e 2004) identifica três sentidos em estreita interdependência (a qual contribui para ligar as duas formas de reflexividade): 1) o “sentido prático” (a que atribui um papel essencial na recontextualização do conhecimento, designando-o, por isso, também “sentido contextual”), 2) o “sentido estratégico” (que assenta na consciencialização e formalização de procedimentos e, passando pela antecipação de consequências, pode levar, em resultado da reflexão institucional e da capacidade para agir diferentemente em função de posição social na estrutura de poder, a usos alternativos legítimos dos recursos e à formulação de finalidades alternativas em função de valores legítimos), e 3) o “sentido interpretativo” (que assenta na explicitação da linguagem contextual e, passando pela formalização da linguagem experiencial e pela interpretação legítima de regras, pode levar, num processo de reflexão institucional, à legitimação de interpretações alternativas de regras e à justificação de usos alternativos de recursos, pela participação no campo de lutas pela legitimidade). Segundo este autor (2002a), passa-se da reflexividade interactiva à reflexividade institucional se se desenvolvem os sentidos estratégico e interpretativo do saber profissional e se for mobilizado conhecimento abstracto. Por outro lado, só será seleccionado e mobilizado conhecimento abstracto ajustado e aplicável se se desenvolver o sentido prático-contextual. O conhecimento abstracto é necessário para desenvolver, quer a reflexividade interactiva, quer a reflexividade institucional, e desse modo tomar distância em relação às limitações do localismo e do tácito que caracterizam o sentido prático.

O exercício efectivo da reflexividade institucional depende, no entender de Telmo CARIA (2002a), do poder sobre regras e recursos (relacionado com a posição social na estrutura do poder e a autonomia relativa do campo social e dos profissionais nas organizações) e *vice-versa*, pelo que estes dois aspectos estão associados no conceito de “capacidade social”; que também é relevante para compreender a definição de três formas de uso cultural do conhecimento abstracto, que são concebidas como três graus. É porque os processos de reflexividade interactiva podem estar mais ou menos avançados num grupo profissional -- permitindo um maior ou menor desenvolvimento da reflexividade institucional e a recontextualização do conhecimento abstracto -- que este investigador desenvolve o conceito de “racionalização da cultura” como forma de uso do conhecimento em que esses processos reflexivos estariam completos, enquanto na forma de “domesticação da cultura” seriam ausentes ou incipientes e na forma de “escolarização da cultura” não haveria interação entre elas. É porque é difícil a “racionalização da cultura” que articula saberes práticos e conhecimentos abstractos, que diferencia, no Capítulo 2 de *Saber Profissional* (CARIA org., 2005), meras “identificações profissionais” e verdadeira “cultura profissional”.

Ao fazer referência às relações entre profissionais e utentes dos serviços que prestam, este autor põe a ênfase na problemática da correspondência entre as expectativas de uns e outros relativamente aos usos mais ou menos contextualizados do conhecimento científico e ao tipo de intermediação que cabe ao profissional/técnico fazer entre os sistemas periciais/abstractos e as situações singulares<sup>18</sup>. As posições que cada profissional toma nesta matéria podem resultar de disposições adquiridas em contextos educativos familiares ou escolares, ou da socialização feita pelo grupo

---

reflexividade interactiva; do mesmo modo que a consciência discursiva se construiria a partir da consciência prática. E isto em coerência com a ideia de que a mente cultural precede a mente racional.

<sup>18</sup> Cf. aqui o Subcapítulo 3.1 e, no Subcapítulo 3.5, as referências às considerações de Giddens sobre esta questão.

profissional em contextos de trabalho.

Mas Caria não dá relevância à dimensão prática dessas relações. No início do Capítulo 2 de *Saber Profissional*, faz mesmo uma advertência “quanto ao facto da experiência subjectiva dos actores sociais resultar da relação de conhecimento/saber do *self*/eu com o outro/externo e não de qualquer processo de distanciamento cognitivo/reflexivo do indivíduo relativamente ao social”. Esta advertência parece ser aqui dirigida sobretudo a abordagens “identitárias” das profissões que sobrevalorizam a dimensão subjectiva do “reconhecimento”, mas pode ser considerada também como uma rejeição, ou pelo menos uma posição de reserva em relação a abordagens da dimensão prática da relação <sup>19</sup>, se não ficar claro quanto a “produção de si” pode ser feita em função do outro e quanto as “tecnologias do eu” e as “tecnologias da implicação” (<sup>20</sup>) passam por práticas sociais como as “reuniões de síntese” e as narrativas de “acompanhamentos” prolongados e em proximidade.

#### *Estilos e sentidos no uso do conhecimento abstracto*

Embora identificando uma forma de uso do conhecimento que é, ou tende para o que Telmo Caria designa por racionalização da cultura, e se bem que encontrando no decurso da investigação para esta dissertação de doutoramento o que podem ser considerados os três estilos de uso do conhecimento que aquele autor faz corresponder a essa forma, ou nível, o autor desta tese propôs algumas alterações nas designações de alguns desses estilos e nas relações entre eles <sup>21</sup>:

- 1) o estilo **teórico-justificativo** <sup>22</sup>, foi encontrado sobretudo nas lideranças de equipas de educação especial (EEE) mais próximas da administração escolar e dos centros académicos de produção do discurso legitimador;
- 2) o estilo **crítico-pragmático**, na maioria das equipas e nos centros de educação tipo *CERCI* (até as psicólogas assumirem a sua liderança);
- 3) e o estilo **identitário**, nalgumas equipas de educação especial (nomeadamente Sintra e Queluz, mas seguramente uma meia dúzia mais, pelo menos na área metropolitana de Lisboa) no final dos anos 80 e grande parte de 90;

Entende o autor desta dissertação ser problemático que o “estilo crítico-pragmático” e o estilo “teórico-justificativo” correspondam à racionalização da cultura com pleno desenvolvimento dos sentidos estratégico, interpretativo e contextual (embora seja de admitir nesses estilos o “uso dual” do conhecimento abstracto). Por isso se propõe aqui (com base também em Dubet) que esses três sentidos correspondam a

---

<sup>19</sup> Esta orientação é particularmente evidente no debate com Rui Gomes, v. Caria, e GOMES (2002), a que já aqui foi feita referência no Subcapítulo 3.7.

<sup>20</sup> Como já se viu nos subcapítulos 2.1 e 3.2, as “tecnologias do eu” são identificadas, por Foucault, num vasto leque de sociedades, e referem-se a práticas sociais padronizadas de “cuidado e produção de si”, como por exemplo a confissão dos cristãos. O termo “tecnologias da implicação” foi utilizado por Le Strat (1996) para descrever os processos de mobilização e de motivação dos profissionais relacionais no contexto de uma reconfiguração da acção do Estado sobre o social que passaria pela exigência de colaboração no trabalho, pela extensão da modalidade relacional e a expansão do “intervencionismo”, colocando os profissionais perante uma necessidade de constante unificação da “protocolização” e da “praxização” no trabalho; implicando-se no processo de trabalho por uma constante mobilização da subjectividade.

<sup>21</sup> FILIPE (2003).

<sup>22</sup> A designação de estilo “crítico – teórico” não será adequada à caracterização que o próprio Telmo Caria dele faz.

três dimensões, respectivamente, *instrumental*, *interpretativa* e *contextual-relacional*, em cada uma das quais se consideraria dois sentidos de certo modo contrários:

- Na instrumental (estratégica), um *sentido técnico-rotineiro* e um *sentido estratégico-inovador*
- Na interpretativa, um *sentido normativo-justificativo* e um *sentido crítico*;
- E na relacional-contextual, um *sentido ritualizador* e um *sentido emancipador*.

Dimensões do uso do conhecimento em contexto de trabalho	Capacidade social		
	(Menor autonomia)		(Maior autonomia)
<i>Interpretativa</i>	<i>Sentido normativo-justificativo</i>	Desenvolve-se no contexto académico ou com base no conhecimento abstracto e na explicitação de linguagens	<i>Sentido crítico</i>
<i>Instrumental (Estratégica)</i>	<i>Sentido técnico-rotineiro</i>	Desenvolve-se na prática profissional	<i>Sentido estratégico-inovador</i>
<i>Relacional (Contextual)</i>	<i>Sentido ritual-conservador</i>	Desenvolve-se no cruzamento das experiências de vida e nas lutas sociais	<i>Sentido emancipador</i>

O estilo *teórico-justificativo* seria claramente marcado pela **ausência de sentido crítico** e como tal não poderia ser profundamente inovador, e seria **anti-emancipador**, porque mesmo que tivesse um sentido contextual (na definição de Caria) não tenderia a superar as “limitações localistas e subjectivistas do contextual”; e não obstante mobilizar conhecimento abstracto, seria um uso tipo “dualista”. Enquanto que o estilo “crítico-pragmático”, se não tivesse a sua inclusão numa forma de racionalização gravemente comprometida pela escassez de conhecimento abstracto, poderia tender para o “estilo identitário”, desde que se desenvolvesse o sentido interpretativo, como refere Telmo Caria. Mas pôr-se-ia, para ambos, também a questão do *sentido emancipador*, *sem o qual não se pode falar de plena racionalização da cultura*.

No quadro de uma experiência trabalhada pela racionalização da cultura, desenvolvem-se algumas atitudes para que se pode adoptar a designação de **saber prudencial**<sup>23</sup>, mesmo que não se esteja face a um sentido emancipatório plenamente desenvolvido, que caracterizaria uma verdadeira atitude de *phronimus*<sup>24</sup>, visando explicitamente uma associação entre “fazer bem” e “fazer o bem”<sup>25</sup>. Esta é uma questão a que se volta no Subcapítulo 4.2.

<sup>23</sup> Cf. FILIPE, 2005 e o texto *Nós* em anexo a esta tese.

<sup>24</sup> Cf. MC GEE (1984).

<sup>25</sup> Cf. tb. RICOEUR (1990).

Na análise da narrativa *Nós* que é feita no Capítulo 4, compreende-se como os actores/sujeitos podem aceder à reflexividade institucional, num esforço de emancipação da relação imediata com o social. Pode ver-se como isso passa:

- por um jogo reflexivo em que os actores/sujeitos devolvem uns aos outros a representação social da acção de cada um <sup>26</sup>, explicitando essas representações, objectivando-se assim mutuamente e reflectindo colectivamente sobre essas objectivações.
- por uma leitura estratégica dos possíveis que tem em consideração contextos e campos progressivamente mais alargado, emancipando-se assim da relação imediata com o social (porque a dinâmica dos campos sociais só é acessível a cada actor através de mediações que são de vários graus de generalidade e abstracção).

A mobilização de conhecimentos por estes professores, conforme se põe em evidência no Capítulo 4, é feita do modo que Telmo Caria considera ser condição para a forma mais avançada de uso do conhecimento *em direcção à racionalização da cultura*, isto é, *desenvolvendo o saber contextual de modo articulado, quer com o sentido estratégico, quer com o sentido interpretativo*, e orientando-as para a procura de mais conhecimento, tanto quanto para o envolvimento em experiências ainda mais inovadoras em que esse conhecimento abstracto é recontextualizado, com o inerente desenvolvimento articulado dos sentidos estratégico, interpretativo e contextual.

Noutro nível de análise, é possível encontrar, na narrativa que constitui o texto *Nós* (<sup>27</sup>), algumas referências a aspectos de uma identidade profissional. Aspectos de cuja importância e extensão só é possível apercebermo-nos pela “participação legítima” numa “comunidade de práticas” marcada por uma identidade resultante da passagem (geralmente após vários anos de experiência em centros de educação especial) por um centro de formação, o “Costa Ferreira” (<sup>28</sup>) que durante mais de uma década foi o único em Portugal, para esta área profissional, e pelas posições que muitas dessas pessoas viriam a ocupar no *subcampo social* que foi, sobretudo durante a década de 80 e início de 90, a educação especial <sup>29</sup>. Aos saberes tácitos mais ou menos explicitados e aos

---

<sup>26</sup> Cf. COUTURIER, 2002.

<sup>27</sup> O texto *Nós*, que está anexado a esta dissertação, será objecto de análise mais sistematicamente no Capítulo 4.

<sup>28</sup> “O Costa Ferreira” ou “O Aurélio” são duas designações na linguagem corrente destes profissionais para o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, sobre o qual se podem encontrar referências mais detalhadas nos Subcapítulos 4.1 e 4.2.

<sup>29</sup> Fazendo referência aos termos de LAVE e WENGER (1991), pode dizer-se que só era possível passar de uma “participação periférica legítima” naquela “comunidade de práticas”, como poderia ser considerada a educação especial nesses anos, a participações mais centrais que caracterizam a plena socialização profissional, pela frequência de cursos de especialização, pelas funções que se assumiam na administração e nas organizações sindicais e pelo acesso a informação e influência nos vários escalões da administração educacional, também ela envolvida na “formação contínua”. Dadas as desigualdades na distribuição do poder parece ser mais adequada a referência ao conceito de *campo social* (ou de *subcampo*, tendo em conta o carácter incipiente, ou instável, da sua autonomia) do que a referência ao conceito de *comunidade de práticas*. O termo *posições*, que se refere, antes de mais, à percepção que os actores têm de diferentes graus de acesso e de influência, associados mais ou menos formalmente a funções nas organizações, é, no entanto, enriquecido pela referência à definição bourdieusiana de *posição num campo* como associada ao conjunto (sistema) de propriedades sociais de um actor e não meramente resultante das funções que formalmente lhe estão atribuídas, ou simplesmente designando a distância percorrida da periferia ao centro num processo de socialização profissional que decorreria linearmente num processo de aprendizagem contínua, como deixa pensar o conceito de “aprendizagem” por progressão a partir de uma “participação periférica legítima”.

saberes técnicos mais ou menos recontextualizados juntam-se, na cultura profissional desse grupo, saberes-fazer em relação à administração escolar e na relação com vários agentes mais ou menos periféricos ao campo escolar, desde as direcções das escolas, aos pais, a técnicos de serviços de saúde, emprego e segurança social, e a políticos e técnicos das autarquias locais. Saberes que raramente são explicitados, porque não existem contextos onde se desenvolva suficientemente a reflexão institucional e porque asseguram o domínio do grupo sobre regras e recursos, tendo sido o seu carácter tácito uma condição de controlo das fronteiras do grupo <sup>30</sup>.

Da leitura da narrativa *Nós* e do acompanhamento de professores de educação especial ressalta a importância da criação, no âmbito de cada EEE, de grupos de amigas que continuaram informalmente a dinâmica dos estágios do curso de especialização e das reuniões semanais nos centros especializados, grupos que de modo igualmente informal mantinham uma rede de contactos gerada em torno de anteriores encontros naqueles centros e no curso de especialização, que lhes permitiu transferir os saberes contextuais dos centros de educação especializada para diversos contextos de trabalho com que se depararam na intervenção das EEE, desenvolvendo um sentido estratégico na adaptação de procedimentos e na procura de recursos.

Ter-se-iam constituído assim redes onde, além da partilha dos saberes-fazer atrás referidos, existe um acesso privilegiado a informação. Redes que funcionam como *joint-career families* <sup>31</sup> que se inseriram no já existente sistema de relações em que assentavam as lideranças no subcampo da educação especial – inseriram e superaram, introduzindo factores de racionalidade que resultavam do processo de racionalização da cultura de que as narradoras nos dão testemunho. Este grupo, ou grupos, desenvolveram, durante mais de uma década, um uso do conhecimento que Telmo Caria considera raro entre os professores, caracterizado por um elevado sentido estratégico, e, superando a “subordinação formal” <sup>32</sup>, intervieram no campo de lutas pela legitimidade, se não no centro do campo, a nível da produção do discurso legítimo, pelo menos ao nível da interpretação legítima e do uso legítimo dos recursos.

---

<sup>30</sup> No Capítulo 4, será focada a importância da ligação dos grupos de trabalho/amizade a outros grupos e pessoas noutras equipas.

<sup>31</sup> Um termo que S. Ball e I. Goodson utilizam para designar grupos de pessoas cujas carreiras se desenvolvem com grande interligação e interdependência.

<sup>32</sup> “Subordinação formal” por oposição à “subordinação real” que caracterizaria sobretudo a atitude de professores do 1º ciclo, são termos com que Telmo CARIA (2000) procura explicar a posição dos professores face à Reforma Educativa do início dos anos 90. Posição que descreve sublinhando, por exemplo, a constante reclamação por esses professores de “mais orientações” para aplicação de uma reforma que se proporia dar a iniciativa aos professores e às escolas.