

JOSÉ MADUREIRA PINTO *

EPISTEMOLOGIA E DIDÁCTICA DA SOCIOLOGIA **

Na experiência do autor destas linhas, a reflexão sobre as principais questões epistemológicas da sociologia andou quase permanentemente a par do ensino, a nível introdutório, da disciplina.

Cedo foi ele reconhecendo, entretanto, todas as dificuldades e alguns equívocos de uma empresa pedagógica que, como esta, sempre visou constituir uma iniciação ao conhecimento científico da realidade social, sem abdicar de, simultaneamente, enfrentar as complexas e áridas tarefas da (auto)-crítica epistemológica.

Sabe-se como esta perde sentido útil, todas as vezes que deixa de tomar por referência os circunstancialismos concretos em que decorre a actividade de produção de conhecimentos e a especificidade dos seus instrumentos e resultados; compreende-se, por outro lado, que, em fase liminar de aprendizagem, aqueles circunstancialismos e esta especificidade não possam ser devidamente avaliados ou, sequer, apreendidos pelos destinatários do discurso docente.

Como evitar, nestas circunstâncias, o risco de o debate das questões suscitadas pela reflexão epistemológica sobre a sociologia redundar em exercício escolar meramente especulativo ou, o que é mais grave, em motivo dissuasor de um interesse pela análise sociológica da realidade?

O trabalho que se segue constitui uma tentativa para, pelo menos em parte, responder a esta questão: não se pre-

(*) Professor Auxiliar da Faculdade de Economia do Porto.

(**) O presente texto foi apresentado, em versão ligeiramente mais alargada e a título de «prova complementar», em doutoramento em Sociologia realizado no Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (I.S.C.T.E.), em Janeiro de 1983.

tendendo com ele fixar as grandes linhas de uma iniciação à teoria sociológica ou os fundamentos epistemológicos da análise científica das sociedades, e nele também não se encontrando, ao contrário do que o seu título poderia sugerir, um qualquer receituário para ensinar «depressa e bem» as ciências sociais, reserva-se-lhe, de facto, objectivo bem mais limitado — o de formular um conjunto de sugestões que possam fundamentar, *em termos pedagogicamente aceitáveis*, uma iniciação simultaneamente crítica e não-filosófica à sociologia.

1 — INTRODUÇÃO

Logo desde as primeiras páginas de *La formation de l'esprit scientifique* lembrava Gaston Bachelard que «A noção de obstáculo epistemológico pode ser estudada no desenvolvimento histórico do pensamento científico e na prática da educação». E de imediato se insurgia contra a incapacidade dos «professores de ciências» em compreenderem «que não se compreenda», ou seja, contra a ausência de uma reflexão aprofundada por parte dos mesmos sobre o facto de «o adolescente chegar à aula de física com conhecimentos empíricos já constituídos». Ora, acrescentava, o que antes de mais importa, nestas circunstâncias, não é *adquirir* uma cultura experimental, «é, sim, *mudar* de cultura experimental, é derrubar (*renverser*) os obstáculos acumulados pela vida quotidiana».

Estabelecendo, deste modo, uma relação directa entre *obstáculo epistemológico* e *obstáculo pedagógico*, concluía Bachelard: «(...) qualquer cultura científica deve começar (...) com uma catársis intelectual e afectiva. Resta seguidamente a tarefa mais difícil: pôr a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto, e dinâmico, dialectizar todas as variáveis experimentais, dar enfim à razão razões para evoluir» (Bachelard, 1970: 17-19).

Se, ao iniciar este trabalho, citámos tão abundantemente um epistemólogo das ciências físico-químicas, tal deve-se ao facto de nos parecer que as suas palavras contêm indicações de natureza pedagógica com alcance suficientemente vasto para poderem contemplar o próprio ensino das ciências sociais (e da sociologia, em particular). Mais: por motivos que irão sendo explicitados ao longo do texto, arriscaríamos mesmo que as observações de Bachelard se aplicam *por maioria de razão* (e não apenas *mutatis mutandis*) no domínio da didáctica da sociologia.

Bastará, como é óbvio, dar o devido crédito às prevenções durkheimianas sobre os efeitos da «ilusão de transparência» do social no trabalho dos sociólogos para que a pertinência das teses de Bachelard se não possa pôr em causa: como admitir, de facto, que, sendo tão notórios aqueles efeitos no discurso erudito da sociologia, não estejam os mesmos presentes, com incidência e resistência redobradas, no discurso dos *aprendizes* da sociologia? Só que — e é para esta subtileza que convém chamar a atenção — pretender operar a «catársis intelectual e afectiva» de que nos fala Bachelard, através da denúncia dos obstáculos epistemológicos à progressão do conhecimento sociológico, *tal como nos surgem nas fórmulas institucionalmente consagradas como científicas, sem passar por uma crítica directa dos pressupostos implícitos no discurso e na atitude discente global do estudante de sociologia*, pode redundar num efectivo fracasso pedagógico.

Omitindo-se, de facto, com tal «démarche», que não há coincidência entre as sociologia e filosofia espontâneas dos *sociólogos* (Bourdieu *et al.*, 1969: 37-47; Althusser, 1974: 98 ss.) e as sociologia e filosofia espontâneas dos *estudantes de sociologia*, desde logo porque na génese das últimas não intervem os constrangimentos e controles cognitivos e institucionais que sempre condicionam o desenvolvimento das primeiras, é grande o risco de se promover, junto dos aprendizes, um *hipercriticismo* mais ou menos ritualizado em face do trabalho dos cientistas sociais a que não correspondam progressos objectivos em termos de domínio dos instrumentos de produção de conhecimentos sociológicos.

Não se nega que a denúncia sistematizada dos principais obstáculos epistemológicos implícitos nos discursos eruditos das ciências sociais, tenha, numa iniciação à sociologia, assinaláveis vantagens sobre certas formas tradicionais de a ensinar. O que se está sugerindo é que, antes de levar a cabo esse trabalho, a crítica se dirija aos produtos da sociologia espontânea que, a pretextos vários, circulam, por vezes de forma conflitual, no espaço da aula.

A pretextos vários, dizíamos. E é precisamente aqui que a intervenção do professor adquire toda a relevância: dispondo, em princípio, de um conhecimento aprofundado sobre os operadores ideológicos e metodológicos constitutivos dos obstáculos mais resistentes à progressão científica neste domínio, deve caber-lhe a iniciativa de propor não só objectos de estudo cuja teorização espontânea mais incisivamente revele, após crítica epistemológica elementar, aqueles obstáculos, como ainda, sempre que possível, objectos que o senso

comum tenda, precisamente, a *excluir* do horizonte teórico e empírico da sociologia. Com o segundo expediente, são as próprias resistências ao «interesse» ou legitimidade da análise sociológica que, não sem alguma angústia e agressividade (não será por isso que Bachelard nos fala em «catársis intelectual e afectiva?»), tendem a esbater-se no espírito dos iniciandos.

Mas dizíamos também que não era sem conflitualidade que os produtos da sociologia espontânea circulavam no espaço de sociabilidade da aula; a título de corolário, vale a pena acrescentar agora que os diferentes obstáculos e focos de resistência ao conhecimento sociológico não se distribuem aí uniformemente, isto é, independentemente das diferentes posições na estrutura e sistema de trajectórias sociais representadas na aula, ligados que estão, organicamente, quer aos mecanismos prático-simbólicos de percepção e de apreciação característicos das diferentes classes e fracções de classe, quer, muito especialmente, ao lugar ocupado por estas na hierarquia do capital cultural.

Explicitar e assumir, na dinâmica da própria aula, a conflitualidade entre interpretações sociológicas deve constituir, de resto, objectivo propedêutico intermediário a não perder.

É certo que, somada à incomodidade intrínseca das próprias explicações da sociologia, a assumpção daquela conflitualidade pode alimentar a suspeita de que neste campo não há propriamente lugar para opções teóricas (mas apenas, e inevitavelmente, para *tomadas de partido*) e dar algum crédito à acusação de que as cadeiras de ciências sociais são mero pretexto para «fazer política» nas aulas. Nada impede, contudo, que a circunstância seja aproveitada para se assinalarem as condicionantes específicas da abordagem sociológica inscritas no próprio horizonte empírico da disciplina e para se deixar entrever a importância de uma *sociologia* no conjunto dos instrumentos necessários à conquista da verdade científica (uma sempre provisória cientificidade, já se vê) neste domínio.

O que iremos propor, então, nas páginas que se seguem?

Um programa mais ou menos circunstanciado para uma imaginária cadeira de introdução à sociologia? Um repertório dos princípios epistemológicos por que terá de reger-se a análise científica dos factos sociais?

Em boa verdade, bastante menos do que isso, já que é de uma singela iniciação ao *olhar sociológico* que adiante se irá tratar.

A via seguida será — há-de reconhecer-se — pouco convencional: com efeito, em vez de se pretender responder directamente ao longo do texto à questão «O que é a sociologia?», procurar-se-á fundamentar a especificidade da abordagem sociológica em termos, essencialmente, de *contra-olhar*, isto é, salientando o seu efeito de ruptura relativamente às «evidências» através das quais a realidade social é apreendida pelo senso comum (ou mesmo negada como tal). E tudo isso utilizando como «motivador didáctico» um objecto-problema que, em nossa óptica, possa revelar, de forma especialmente *aguda*, o alcance e também a legitimidade epistemológica de um ponto de vista que, por decisão de método, exclua todas as formas de explicação do social pelo não-social normalmente implicadas no discurso espontâneo dos aprendizes de sociologia.

O expediente proposto permite, de resto, algo mais do que uma crítica dos pressupostos substantivos da(s) sociologia(s) espontânea(s). Através dele, embora seguindo vias de reflexão autónomas que aqui não explicitaremos, torna-se, de facto, possível denunciar o que, parafraseando Althusser, poderíamos caracterizar como conjunto de noções que os aprendizes de uma disciplina científica têm a respeito da actividade profissional dos cientistas e da natureza dos produtos em que essa actividade desemboca (a sua «*filosofia espontânea*»).

Ora, o que é característico do senso comum é ignorar que esses produtos, assim como as próprias «explicações» espontâneas que o percorrem, são o resultado de um conjunto por vezes complexo de operações cognitivas. A ideia de que, apesar de «evidentes», tanto o conhecimento vulgar como o conhecimento científico não se confundem com a realidade, nem são sua mera transcrição, antes provêm de um *trabalho* de selecção e combinação de categorias abstractas, essa ideia, dizíamos, contraria fortemente o empirismo espontâneo do senso comum.

Mas, para retirar todas as consequências epistemológicas e pedagógicas da operação de ruptura com as evidências do senso comum que a seguir se proporá, importa assumir não só este, como um outro princípio que lhe está intimamente associado: o de que a progressão do conhecimento sobre a realidade envolve, nos seus momentos fortes (incluindo, justamente, o caso de ruptura com o conhecimento vulgar), uma nova maneira de interrogar a realidade, ou seja, uma crítica do conjunto de questões (da problemática) que o discurso anterior supõe ou pressupõe.

2 — PARA UMA FORMAÇÃO DO OLHAR SOCIOLÓGICO

A crítica dos pressupostos e interpretações associados, no discurso do senso comum, ao problema da «vocação» (ou, com ressonâncias ligeiramente diferentes, das «vocações») é susceptível de constituir, do ponto de vista de uma iniciação à especificidade do olhar sociológico, expediente particularmente produtivo.

Nada melhor para resumir as principais variantes da problemática ideológica da vocação virtualmente presentes numa discussão escolar desencadeada, por exemplo, a propósito da «escolha dos cursos superiores» do que recorrer à definição que do vocábulo nos dá o respeitável Morais.

Lá se diz: «*Vocação*, s. f. — Acto pelo qual a Providência predestina toda a criatura racional a um determinado fim. // Tendência, propensão ou inclinação natural para qualquer estado, profissão, ocupação. // Disposição natural do espírito; índole. // Talento; engenho. // Inclinação para o sacerdócio ou para o estado religioso» (Morais Silva, 1961: 2528).

Eis, sinteticamente indiciadas, as variantes «*metafísica*», «*naturalista*» e «*individualista*» da problemática ideológica da vocação.

2.1 — *Crítica dos pressupostos metafísicos na análise das sociedades*

A variante metafísica da problemática ideológica da vocação — cujo operador central se encontra explicitado na primeira acepção do vocábulo prevista no dicionário — não surgirá, em princípio, no debate, a não ser a propósito da «inclinação para o sacerdócio ou para o estado religioso».

Mais precisamente, dir-se-á ou deixar-se-á pressupor neste contexto que a opção pelo sacerdócio resulta de uma conjugação, em certos indivíduos, entre a referida «inclinação» e um «acto de predestinação» com origem na «Providência», para eventualmente se concluir que, pelo facto de dizer respeito à sempre irreduzível experiência humana com o sagrado, é destituído de qualquer legitimidade o esforço intelectual que se desenvolva no sentido de definir a todo o custo as suas determinantes sociais.

Nem pelo facto de, com toda a probabilidade, ter como únicos defensores intransigentes os mais crentes e conformistas no plano de relações com o sagrado, deverá o argumento deixar de ser meticulosamente contrariado. Por razões peda-

gógicas compreensíveis, valerá mesmo a pena que, neste sentido, a crítica não hesite em se armar com algumas das teses através das quais, na voz dos fundadores, se reivindicou para a «fisiologia social» um estatuto de *ciência positiva* (ou de ciência, *tout court*), nem abdique de mostrar que o nascimento da sociologia como disciplina científica autónoma só foi historicamente possível num contexto cultural em que, precisamente, o pressuposto de uma ordem social fundada na vontade divina fosse posto em causa pelas classes sociais ascendentes. Não terá sido, de resto, por simples coincidência histórica — convém acrescentar — que, de entre os clássicos da sociologia, nem um só deixou de se preocupar com a análise sociológica da religião.

Porque, em toda a discussão, é a própria legitimidade da transformação de problemas metafísicos em objectos apropriáveis cientificamente pela sociologia o que está em causa, justificar-se-á, que, a propósito, se evoquem os primórdios de domínios do saber cujos títulos de cientificidade não sofram hoje contestação assinalável: «Afim!» — e o argumento pertence ao próprio Durkheim — «não há ciência que, no seu início, não tenha encontrado resistências análogas. Houve um tempo em que os sentimentos relativos às coisas do mundo físico, tendo eles próprios um carácter religioso ou moral, se opunham com não menos força ao estabelecimento das ciências físicas. Pode pois admitir-se que, perseguido de ciência em ciência, tal preconceito acabe por desaparecer da própria sociologia, seu último refúgio, para deixar o terreno livre ao cientista» (Durkheim, 1973: 34).

Para os que descreiam dos argumentos de autoridade (e a prova da história, tal como as opções epistemológicas dos fundadores, são sempre passíveis de tal acusação), o argumento dos «factos» poderá ser mais convincente.

Interessa, por isso, recorrer, com todas as cautelas metodológicas, quer aos depoimentos dos próprios estudantes sobre casos de acesso ao sacerdócio que tenham observado de forma mais ou menos pormenorizada, quer a informações sistemáticas, e tanto quanto possível exaustivas (quanto ao presente e quanto ao passado), a respeito das populações dos seminários.

A todos os olhos se revelando o carácter *não-uniforme* de que, ao longo do tempo, se revestem quer o *número*, quer a *idade média de ingresso* dos candidatos ao sacerdócio nos seminários, e sendo igualmente muito notória, perante os dados, a *sobre-representação de certos grupos sociais* nas respectivas populações — facto parcialmente sobreponível,

pelo menos em certas épocas históricas, à repartição inigualitária das mesmas, segundo a *origem geográfica* dos seus membros — só excepcionalmente poderá a tese da predestinação ou da génese metafísica da vocação sacerdotal continuar a resistir.

Nestas condições, multiplicar, com base nas regularidades encontradas, o número de variáveis explicativas do acesso ao sacerdócio, a ponto de o ligar *estatisticamente* ainda a factores tais como *dimensão das famílias de origem*, *número de ordem na descendência familiar*, condições locais de *acesso à rede escolar oficial*, *índices de prática religiosa* e de *densidade da acção pastoral* por regiões de origem, não pode deixar de constituir tarefa com drásticos efeitos de ruptura relativamente às pré-noções de natureza metafísica sobre a emergência da vocação sacerdotal.

Numa iniciação à sociologia, a utilização de medidas estatísticas elementares como instrumento de ruptura com as teorias espontâneas sobre o social reveste-se, aliás, por norma, de grande eficácia pedagógica. Sem prejuízo de, em fase posterior da aprendizagem, ter de se denunciar os limites da técnica, a verdade é que, numa altura em que, como esta, esteja sobretudo em causa demonstrar aos iniciandos a legitimidade epistemológica de uma abordagem *não-metafísica* de um problema espontaneamente equacionável como *metafísico* e, por extensão, importe reivindicar o direito a um olhar sociológico *positivo*, o recurso a um procedimento de objectivação creditado com os títulos de cientificidade normalmente imputados, na (pela) cultura escolar, aos métodos quantitativos constitui expediente pedagógico altamente recomendável.

Mas a manipulação da informação empírica sobre o acesso ao sacerdócio, com o efeito de objectivação que lhe é implícito, tem virtualidade adicionais: revelando, de forma inequívoca, a *não independência* do fenómeno (aparentemente tão refractário a uma explicação racional) em face de sistemas de relações sociais que envolvem desde os constrangimentos económicos mais explícitos às determinações culturais mais subtis, passando pelo próprio funcionamento de instituições laicas ou religiosas, é um confronto algo desconcertante com a inércia e o sincretismo das intuições da sociologia espontânea o que, com toda a clareza, aquela manipulação permite.

Desigualmente desconcertante, deve dizer-se, já que a resistência ao objectivismo sociológico não deixa de ser, ela própria, um fenómeno socialmente determinado.

Sem a pretensão de esgotar uma questão a que importa voltar, comparem-se, a propósito, duas situações extremas: por um lado, a do estudante mais conformista no plano da religiosidade, cuja trajectória de classe tenha além disso excluído virtualmente a experiência das motivações não religiosas da «inclinação para o sacerdócio»; e, por outro, a daquele que, por razões igualmente decorrentes desta trajectória, mas que, mais directamente, se prendem com o tipo de relação que tenha estabelecido com a cultura escolar e com o campo das lutas políticas⁽¹⁾, tenha do mundo social e natural uma visão tendencialmente dessacralizada. É claro que, dando lugar a desiguais propensões para o objectivismo, as duas situações consideradas hão-de induzir também «catársis intelectuais e afectivas» muito diferentes.

Muito subtilmente, é uma importante questão das ciências sociais que aqui se está interpondo.

Diz ela respeito ao facto de, neste domínio e, muito especialmente, na sociologia, a operação de ruptura com as evidências do senso comum se revestir de algumas particularidades: tendo por objectivo, tal como noutros campos científicos, conquistar, *contra* o saber espontâneo dos agentes acerca da sua própria prática, um espaço intelectual onde a progressão do conhecimento sistemático e empiricamente testável sobre a realidade se torne possível, não pode essa ruptura epistemológica consumir-se aqui sem retomar o saber que antes se afastou, integrando os seus principais operadores sócio-semióticos no conjunto das condicionantes objectivas dos fenómenos em apreço.

Por outras palavras: para alcançar a verdade das práticas sociais, torna-se necessário contrapor ao conjunto de evidências constitutivas da «ilusão de transparência» do social, isto é, ao sentido vivido dessas práticas, um sistema de relações que restituam o seu sentido objectivo, *sem contudo ignorar que os geradores sociais e operadores semióticos daquele são uma componente específica deste*.

A questão pode ser convenientemente ilustrada com base no exemplo que temos vindo a seguir.

⁽¹⁾ Como observa Pierre Bourdieu, «Na vida política, cada um é objectivista contra os seus adversários» (1980a: 93), crendo nós que, em boa medida, era esse facto que explicava a «suspeita» facilidade com que, antes do 25 de Abril, os estudantes «de esquerda» (que, na altura, quase se confundiam com o grupo dos estudantes «politizados») absorviam as matérias escolares incluídas nas cadeiras de introdução às ciências sociais.

Viu-se de que modo a ruptura com a problemática da predestinação divina para a vocação sacerdotal exige uma explicitação dos comportamentos e dos sistemas de relações não metafísicas (sociais) associados ao fenómeno do acesso ao sacerdócio.

Ora, o que, a partir da observação precedente, importa agora acrescentar é que, para se ajustar às características «humanas» (isto é, sociais) do fenómeno, deve o referido sistema de relações incluir também as que restituam a *especificidade* e o *processo de constituição da crença na predestinação de origem divina*, já que, embora não deixe de ser obstáculo ao conhecimento científico da «inclinação religiosa», tal crença determina, por forma específica, não só a configuração do fenómeno em causa, como a reprodução dos lugares sociais que a este correspondem na divisão social do trabalho. A não consciência dos constrangimentos objectivos do acesso ao sacerdócio — que faz com que ele seja vivido como imposição da vontade divina — é, afinal, um dos seus constrangimentos mais poderosos, na medida em que, nas condições de produção/reprodução do fenómeno, se inclui, precisamente, a amnésia, junto dos agentes sociais por ele envolvidos, dos determinismos não metafísicos da vocação. Como sinteticamente nos diz Charles Suaud, não é possível «dar conta do fenómeno da vocação sem respeitar o facto de que as determinantes sociais nunca agem neste domínio senão sob a forma transfigurada das crenças religiosas (crenças em Deus, em Deus que 'chama os seus operários para a colheita', etc.)» (Suaud, 1978: 9).

Tem de reconhecer-se que a questão não só não é, em abstracto, facilmente equacionável, como, além disso, coloca delicados problemas no plano de uma sua restituição em condições pedagógicas aceitáveis ⁽²⁾.

(²) A experiência de ensino do autor destas linhas em cadeiras de introdução à sociologia, ministradas em anos terminais (!) de cursos universitários de Economia, permitiu-lhe avaliar toda a dificuldade de compreensão da questão. Acontece que a familiarização dos estudantes com programas e com uma cultura escolar que, se não privilegia, está longe também de excluir a propensão intelectual para o objectivismo tem a particularidade de facilitar, neste contexto, a assumpção do postulado do determinismo sociológico subjacente à operação de ruptura com as evidências do senso comum e, simultaneamente, de *dificultar* a ruptura «de segundo grau» a que nos referimos.

E, no entanto, não são poucos os domínios em que, nas ciências económicas, a plena compreensão da relação ideológica dos sujeitos

A solução parece ser, neste aspecto, a de voltar ao enunciado das condicionantes objectivas da vocação para sublinhar aquelas que directamente se refiram ao específico trabalho de inculcação religiosa realizado dentro das instituições de ensino especializadas, pois que, como facilmente se aceitará, é através dele que se concretiza o processo de transfiguração da necessidade objectiva da «inclinação para o sacerdócio» em crença no estatuto de «eleito» por *obra* e *graça* da vontade divina.

Afirmar que este processo é especialmente apurado e acelerado nas instâncias de ensino religioso é algo que não sofrerá contestação assinalável: na verdade, o efeito de separação física e simbólica relativamente aos circunstancialismos do mundo profano (especialmente familiar) que, junto dos candidatos ao sacerdócio, elas promovem é suficientemente conhecido para que, sem dificuldade, se possam igualmente aceitar as suas consequências no plano da interiorização da vocação sacerdotal.

Importa, porém, não omitir, a este propósito, um conjunto de determinações que lógica e cronologicamente precedem aquelas. Referimo-nos, no essencial, ao modo como as disposições religiosas de certas classes e fracções de classe encontram na educação mais ou menos difusa de âmbito familiar um poderoso instrumento de difusão e como, em certos contextos sociais, este processo se articula com o tipo de enquadramento pastoral das populações (sabe-se que é aos sacerdotes que cabe directamente o recrutamento das «vocações», assegurando assim a reprodução do seu próprio grupo) para, em conjunto, criarem, junto dos que por razões objectivas mais inclinados estão para o sacerdócio, o «desejo de ser padre».

É grande, quanto às suas repercussões pedagógicas, a importância destas observações: é que, se por um lado mostram que a «matéria-prima» do trabalho pedagógico nos seminários é um conjunto de «consciências» já convertidas, afirma-se mais genericamente, através delas, por outro lado, que o processo de socialização está longe de se esgotar num conjunto de técnicas pedagógicas especializadas e finalizadas, abrangendo, ao contrário, o efeito de imposição simbólica

com as regularidades objectivas que os determinam se revelaria teoricamente muito produtiva: pense-se, a título de exemplo, nos fenómenos associados à procura e consumo de bens e serviços (significativamente enunciados, alguns deles, em termos de «*propensões*»: «propensão ao consumo», «propensão ao aforro»).

implícito em todas as formas e relações sociais, desde a organização do espaço físico com que todos os agentes sociais são confrontados às mais subtis manifestações do sistema de autoridade intra-familiar. Ora, numa abordagem introdutória à sociologia com as características da que propomos, tal particularidade é absolutamente decisiva.

Uma última observação, antes de encerrarmos estas considerações sobre a variante metafísica da problemática ideológica da vocação.

Afirmámos no número introdutório deste trabalho que, por não existir coincidência entre os obstáculos epistemológicos tal como nos surgem no discurso dos cientistas sociais e os que percorrem o discurso espontâneo dos aprendizes de sociologia, deveria a denúncia crítica dos segundos ter, numa iniciação à disciplina, prioridade absoluta sobre a dos primeiros.

Ora, se se tomar por base o exemplo que temos vindo a trabalhar, poder-se-á entender melhor o alcance da prevenção. Com efeito, não sendo de admitir que possam emergir ou, pelo menos, permanecer impunes, no domínio da pesquisa institucionalmente consagrada como sociológica, os principais operadores ideológicos que acabámos de descrever, a verdade é que não deixam os mesmos de surgir e de resistir no discurso espontâneo dos estudantes de sociologia, parecendo, além disso, muito produtiva, do ponto de vista de uma didáctica das ciências sociais voltada essencialmente para uma conquista do direito ao «olhar sociológico», a sua frontal denúncia crítica.

Mais: com uma proposta desta natureza, é possível, cremos nós, avançar para uma importante, embora menos comum, forma de reflexão sobre o trabalho sociológico. Estará em causa, nesta perspectiva, mostrar que, embora historicamente superado (na medida em que os produtos científicos acabados ou, pelo menos, institucionalmente consagrados o não revelam), o obstáculo metafísico perdurará indirectamente no domínio da sociologia, *ao excluir do seu campo* de visibilidade teórica e empírica factos sociais relativamente aos quais a inércia das «explicações» de ordem metafísica e a censura das instâncias que as legitimam mais se façam sentir^(*).

(*) A forma hostil como, entre os defensores de concepções teológicas da vocação sacerdotal, terão sido recebidos os resultados de uma pesquisa sociológica sobre a mesma (Suaud, 1978:8, n.º 3) revela bem todo o alcance das referidas inércia e censura. Mas a

2.2 — Crítica do efeito de «naturalização» dos factos sociais

Voltemos à definição de «vocaçào» proposta no Morais, já que uma das acepções lá previstas reproduz com exemplar fidedignidade um dos mais difundidos argumentos do senso comum sobre o acesso à escolaridade universitária e a «escolha» dos respectivos cursos. Segundo tal argumento, estes dois fenómenos explicar-se-iam, de facto, muito simplesmente, pela «tendência, propensão ou inclinação natural para qualquer estado, profissão, ocupação» — estamos perante a *variante naturalista* da problemática ideológica da vocação.

É conhecida a importância que teve, nas polémicas dos clássicos das ciências sociais contra as ideologias teóricas da época, a denúncia dos efeitos de ocultação e enviesamento teóricos impostos pelo obstáculo naturalista.

Em Marx, tal tarefa quase se confundiu com a própria redefinição do objecto teórico da Economia Política.

Ao longo de páginas que, do ponto de vista epistemológico, mantêm plena actualidade e pertinência, procurou ele mostrar de que maneira, no discurso dominante da Economia, a criação de um efeito ideológico de absolutização/eternização da ordem social existente exigia quer a rejeição/recalcamento do «tema» da produção de bens materiais, quer, alternativamente, o recurso a um conjunto de operadores adequado a uma «naturalização» das formas *sociais* de produzir: todas as ocasiões são boas, dirá Marx. «para insinuar que na sociedade, tomada *in abstracto*, as instituições *burguesas* são leis imutáveis» (Marx, 1969: 239). Mais genericamente, é afinal o funcionamento das ideologias dominantes, sejam quais forem os graus de elaboração e sistematicidade dos seus produtos e de intencionalidade dos respectivos autores e portadores, o que Marx vem pôr a nu com as suas análises: para as classes e/ou fracções de classe do bloco social no poder, «eternizar numa natureza o produto duma história», é, de facto, a estratégia simbólica mais congruente com os seus interesses (não só económicos) específicos.

Dirigindo-se a outros adversários e adoptando um tom que o situa muito mais no terreno da crítica metodológica do que, como em Marx, no do debate teórico-ideológico — o que seguramente se explica pelo diferente posicionamento de

«estranheza» que os mesmos resultados não deixaram de produzir entre os sociólogos indica, não menos expressivamente, qual o efeito específico dos referidos fenómenos no campo científico.

ambos nos campos político e científico —, não deixou também Durkheim de integrar a denúncia do obstáculo naturalista entre as suas preocupações científicas.

Fê-lo, por exemplo, contra os que, na sequência de Comte, pretendiam fazer depender a evolução social de uma espécie de instinto que levaria os homens «a realizarem cada vez mais a sua natureza», lembrando que, com tal argumento, o progresso é, afinal, falsamente explicado «por uma tendência inata para o progresso»; fê-lo, por outro lado, contra os que, com Spencer, postulavam que «os dois factores primários dos fenómenos sociais são o meio cósmico e a constituição física e moral do indivíduo», ou contra os que tentavam encontrar na raça, conjunto de caracteres de ordem orgânico-psíquica, o fundamento da evolução social. Utilizando argumentos de ordem eminentemente lógica, sem deixar, para isso, de recorrer aos resultados das análises histórica e etnológica comparativas, o seu grande objectivo foi demonstrar a legitimidade e autonomia de um método científico apoiado no princípio de que «*a causa determinante de um facto social deve ser procurada entre os factos sociais antecedentes, e não entre os estados da consciência individual*»: na conjuntura teórica da época, a crítica do obstáculo naturalista tinha de envolver, na verdade, uma clara demarcação em face do psicologismo das teorias sociológicas nascentes (Durkheim, 1973: 97-111 e 139-144).

No conjunto de argumentos do senso comum sobre a vocação e a escolha de cursos superiores, não é fácil, de resto, distinguir a componente ideológica *naturalista* da que, mais propriamente, se poderia designar por *individualista*: com efeito, se se admite, por um lado, que a distribuição das vocações entre os homens não obedece a leis senão naturais (as quais, entretanto, nunca são devidamente explicitadas), pressupõe-se de igual modo na referida argumentação que o acesso aos cursos superiores (diferenciado embora de acordo com o leque de «dons», «tendências», «propensões», «jeitos» naturais) resulta, em linha directa, de um acto de vontade individual.

Numa fase de iniciação à sociologia com as características que temos vindo a propor, vale a pena, mesmo assim, travar com os dois obstáculos combates distintos.

Ora, quanto à variante naturalista da problemática ideológica da vocação, a intenção estratégica do combate deve orientar-se no sentido de contrariar, *com o máximo de informação objectiva disponível*, o pressuposto, implícito na

referida variante, de que a distribuição das vocações obedece a determinismos genético-biológicos.

Referindo-se à «maneira de proceder» dos economistas clássicos, dizia Marx, com a ironia que se lhe reconhece, não haver «nada de mais maçador e de mais árido do que o lugar comum em delírio» (Marx, 1969: 237). Sem podermos garantir que, num auditório de estudantes universitários, as explicações espontâneas sobre o acesso aos cursos do ensino superior chegam a formular-se em termos coincidentes com os que Marx aqui denunciava, a verdade é que há razões, e fortes, para admitirmos que as mesmas resistam com particular tenacidade à crítica do objectivismo sociológico.

Não pode ser fácil, de facto, para estudantes com uma já longa carreira escolar, vivida (em grande parte por imposição da própria lógica do sistema de ensino) como confirmação de dotes naturais ou recompensa de méritos pessoais, aceitarem a tese segundo a qual a população das universidades é definida em função de mecanismos de selecção (e, portanto, também, de exclusão) estritamente não-naturais. E mesmo perante informações empíricas de natureza quantitativa cuja credibilidade por princípio se não põe em causa, será grande a tentação de reconduzir as regularidades sociais constatadas a meros efeitos *indirectos* de predisposições inatas (tais como, por exemplo, as que são diferencialmente atribuídas aos dois sexos).

Poderia parecer que a institucionalização, por via administrativa, da prática do *numerus clausus* no ensino superior haveria de conter a virtualidade automática de tornar visível a intervenção, no processo de escolha dos cursos universitários, de forças sociais exteriores à «ordem natural» das vocações e de, por isso, poder ela transformar-se em referente de grande utilidade na dinâmica pedagógica de ruptura com as evidências do senso comum neste domínio.

Curiosamente, porém, é frequente encontrarem-se no discurso estudantil sobre o *numerus clausus* sintomas claros de que o fenómeno é afinal apreendido por um prisma que, em última análise, manifesta e reforça o operador ideológico de naturalização das vocações. Criticado embora por, num caso ou noutro, actuar como mecanismo distorsor da livre escolha dos cursos universitários segundo as aptidões naturais «de cada um» — essa seria a sua verdadeira iniquidade —, o princípio do *numerus clausus* administrativo acaba por ser encajado, ao menos entre a maior parte dos que se furtaram aos

seus efeitos sobre-selectivos (⁴), como medida política de excepção destinada a preservar os mais dotados, segundo critérios independentes «por definição» de quaisquer privilégios sociais (não são eles universais e puramente quantitativos?), da degradação do ensino inevitavelmente associada a uma sua exagerada democratização.

O expediente pedagógico que propomos tendo em vista operar uma ruptura com as espontâneas explicações de tipo naturalista acerca do acesso ao ensino superior vai jogar, algo paradoxalmente, numa primeira fase, com a existência de regularidades objectivas susceptíveis de uma leitura imediata que, em vez de contrariar as intuições do senso comum a este respeito, precisamente as confirme, ainda por cima com a «inapelável» autoridade dos números.

Prendem-se tais regularidades com a composição *por sexos* da população estudantil universitária portuguesa, tomada não apenas na sua globalidade, como ainda tendo em conta a respectiva distribuição por cursos. Perante os números que as traduzem não é difícil observar que: a) as mulheres têm sido sistematicamente sub-representadas no universo dos estudantes do ensino superior; b) um número restrito de cursos concentra uma muito elevada percentagem das universitárias portuguesas, enquanto, por outro lado, é grande a proporção de estudantes do sexo masculino repartindo-se entre cursos a que as primeiras raramente acedem (⁵).

Enquanto os números forem perspectivados no quadro de uma problemática que exclua qualquer interrogação acerca das determinantes sociais das «vocações» e das modalidades de acesso ao ensino superior — como acontece quando se pressupõe que ambos os fenómenos obedecem, no essencial, a determinismos inscritos na natureza — as tendências anteriormente assinaladas em nada perturbam a coerência do sistema de evidências do senso comum, confirmando, muito pelo contrário, toda a sua lógica.

(⁴) Convirá, entretanto, ter presente, uma vez mais, que as tomadas de posição a este respeito nunca são indiferentes às características sociais (avaliadas em termos de situação de família de classe sincrónica e diacronicamente considerada e de trajectos escolares passados e esperados) dos seus defensores.

(⁵) Para além das *Estatísticas da Educação* publicadas pelo INE, podem consultar-se, para levar a cabo os objectivos dos números 2.2 e 2.3 deste trabalho, os textos reunidos no n.º 22-23-24 de *Análise Social* e ainda, no n.º 32 da mesma revista, Nunes, 1970 e Cruzeiro, 1970.

Sendo óbvio, com efeito, à luz da referida problemática, que é a factores inerentes à «natureza» de cada um dos sexos que se devem imputar as não menos óbvias diferenças de aptidões entre homens e mulheres, como não retirar dos números confirmação plena para as interpretações espontâneas anteriormente avançadas?: por natureza menos propensas do que os rapazes para prosseguir os seus estudos até ao nível superior (o que explica a sua sub-representação no conjunto dos universitários), têm tendência, além disso, as raparigas para se refugiarem nos cursos que, afinal, melhor se ajustem à «índole feminina» — dir-se-á.

Afirma A. Sedas Nunes, a propósito dos obstáculos de tipo naturalista com que se defrontam a produção e a aceitação dos conhecimentos científicos no âmbito das ciências sociais, que as descrições/interpretações que lhes subjazem tendem a erigir os factos sobre que se debruçam «em factos 'indiscutíveis', incontrovertidos, que, por exprimirem 'a própria natureza das coisas', devem permanecer ao abrigo de toda a 'relativização'». «Explicar o social pelo social», princípio metodológico basilar de sociologia, exige, bem pelo contrário, diz ainda o autor, que os fenómenos a estudar sejam submetidos «a um processo de interrogação e problematização que — ao pressupor que tais fenómenos podem variar significativamente, ou mesmo não ocorrer, em função de diferentes 'contextos sociais' — forçosamente os 'relativiza', isto é, lhes denega, 'carácter absoluto'» (Nunes, 1973: 9).

Está à vista qual deve ser, no nosso caso, a transcrição pedagógica de uma tal perspectiva: demonstrar, através de séries numéricas tão insuspeitas e concludentes como as anteriormente fornecidas, que o modo como os dois sexos acedem ao ensino superior varia consoante os «contextos sociais» ou, por outras palavras, que estão longe de ser uniformes, quer no espaço, quer no tempo, os «padrões de preferência» dos homens e das mulheres relativamente aos cursos universitários.

Ora se, por um lado, as comparações internacionais revelam a todos os olhos profundas discrepâncias quanto aos índices de feminização das populações universitárias dos diferentes países, não deixam também de ser muito significativas, para um mesmo país (Portugal, por exemplo), as variações no tempo dos mesmos índices (Cruzeiro, 1970: 722-740; Nunes, 1968: 329-340; Estatísticas da Educação).

Partindo do princípio de que, para salvar o argumento, ninguém vai defender a existência de tantas «naturezas humanas» quantas as que correspondem ao número de estados-

-nação multiplicado pelo número de períodos referenciados nas estatísticas, parece ser claro que, uma vez mais, estas actuam como precioso instrumento de *ruptura* com as evidências do senso comum acerca da vocação.

Não que, por si sós, permitam configurar a problemática teórica a partir da qual seja possível resolver sociologicamente o problema em causa: como dizia Bachelard «É preciso reflectir para medir e não medir para reflectir» (1970: 213); mas porque, com exemplar veemência, elas revelam *anomalias* (no sentido de Thomas Kuhn) absolutamente insuperáveis, na ausência de um re-questionamento global do problema, isto é, de um seu enquadramento a partir de problemática estruturalmente diversa da anterior.

Prosseguindo numa estratégia pedagógica de «relativização» do fenómeno do acesso (em geral e por sexos) aos cursos universitários — condição que é indispensável concretizar para que no espírito dos iniciandos claramente se desenhe a especificidade do «olhar sociológico» na matéria —, um passo mais se impõe.

Trata-se de demonstrar, através de informação empírica devidamente criticada em termos metodológicos, que *em determinado espaço social sincronicamente considerado*, nem, por um lado, é constante, em todas as «zonas homogéneas» desse espaço, a probabilidade objectiva de uma mulher frequentar a universidade, nem, por outro, existe qualquer semelhança na probabilidade de acesso ao ensino superior (e, dentro desse, aos vários cursos) entre indivíduos pertencentes a diferentes «zonas homogéneas», seja qual for o seu sexo⁽⁶⁾; por outras palavras, interessa, em última análise, denunciar as determinantes sociais do acesso à universidade, através do estabelecimento de uma correspondência entre a dimensão dos diversos grupos existentes à escala da sociedade (definidos em obediência a certos critérios homogeneizadores, tais como o «nível de instrução» ou a «profissão dos chefes de família») e a dimensão (global e por sexos) dos grupos estudantis que os «representam» na universidade.

(6) Apelando obviamente para uma analogia com o conceito de «região homogénea» tal como é definido pela geografia, o recurso à noção de «zona homogénea» do espaço social justifica-se por ser prematuro, numa fase de mera sensibilização à análise sociológica, envolver os iniciandos na complexidade das (e na conflitualidade entre) teorias da estratificação e das classes sociais.

Ora, estudos realizados sobre o enquadramento da universidade no sistema social português na década de sessenta ⁽⁷⁾ revelam de forma expressiva o grau de «selectividade social» que entre nós tem assumido ⁽⁸⁾ o recrutamento dos estudantes do ensino superior. Assim, considerando quatro camadas sociais construídas com base na profissão ou ocupação dos chefes de família portugueses (1960) e a respectiva «representação» na população estudantil universitária (1963/64), pôde demonstrar-se em tais estudos que os filhos de indivíduos pertencentes às camadas sociais altas se caracterizam por frequências de acesso à universidade 164 vezes superiores às dos filhos dos indivíduos das camadas sociais mais baixas, enquanto que, utilizando-se como critério estratificador o «nível de instrução» da população activa masculina, aquele valor subia para não menos do que 487 vezes. Mais mostravam os números, desde que confrontados com índices homólogos reportados a 1940/41, não se ter produzido, entre este ano e o de 1963/64, «qualquer alteração de vulto no perfil social do recrutamento universitário», embora no lapso de tempo considerado a população universitária tivesse acusado um forte incremento, quer em volume absoluto, quer proporcionalmente à população nacional (Nunes, 1970: 672 ss.) ⁽⁹⁾.

Quanto à distribuição dos estudantes dos vários ramos de ensino superior por grupos sócio-profissionais de origem e segundo os níveis paternos de instrução, as regularidades estatísticas encontradas contrariam de igual modo as mais firmes convicções «naturalistas», mostrando que os determinismos sociais se repercutem para além do limiar de acesso à universidade, isto é, na própria «escolha» dos cursos superiores: para não citar senão dois casos, dir-se-á que em 1963/64 a percentagem de universitários oriundos das camadas mais altas que tinham optado por cursos de Medicina e Farmácia era cerca de duas vezes superior à dos que provinham das cama-

⁽⁷⁾ Uma vez mais nos reportamos aos trabalhos citados na nota (5).

⁽⁸⁾ Embora ignorando a existência de estudos que, com idêntica metodologia e o mesmo âmbito, tenham confirmado a persistência, em períodos posteriores, das tendências então assinaladas, não parece muito arriscado utilizar aqui o pretérito perfeito composto. Neste sentido, leia-se ainda a nota (9).

⁽⁹⁾ Ainda que incidindo apenas sobre a população da Universidade do Porto, um estudo elaborado pela Comissão de Planeamento da Região do Norte demonstra a não-inversão das tendências assinaladas até ao limite temporal correspondente ao ano lectivo de 1974/75 (C. P. R. N., 1975).

das mais baixas, enquanto se verificava uma situação praticamente inversa desta nos cursos de Ciências Económicas e Sociais.

Mas o modo como incidiam os handicaps sociais no acesso ao ensino superior não era idêntico — são ainda os mesmos estudos que no-lo afirmam — nas sub-populações masculina e feminina. Verificava-se, concretamente, que «quando ventiladas por 'grupos sócio-profissionais' de origem (...), as taxas de feminização estudantil acusa(va)m sucessivas reduções, à medida que se desce(ia) na escala social: no topo, 42% em 1963/64; na base, apenas 27%». Era, por isso, legítimo concluir-se que, justamente por ser muito selectivo o acesso à universidade, é que em Portugal as taxas de feminização estudantil neste grau de ensino apresentavam valores relativamente elevados: «as mulheres são, proporcionalmente, numerosas na Universidade, *porque*, proporcionalmente também, são muito pouco numerosos os estudantes (cujo substancial contingente seria constituído por homens) provenientes dos mais vastos e não-privilegiados estratos da população nacional» (Nunes, 1968: 334-335).

Partamos do princípio que os elementos fornecidos permitiram criar condições para impor, no espaço da aula, a ruptura objectivista com a problemática naturalista da vocação (e convém insistir nas dificuldades específicas de que, neste caso, tal operação se reveste). Pois bem: tal como já ocorreu quando nos ocupámos da variante metafísica da ideologia da vocação, impõe-se percorrer a partir daqui uma etapa pedagógica com exigências de outro tipo.

Trata-se, em síntese, de mostrar que o efeito ideológico de «naturalização» do acesso ao ensino superior (que, insista-se, foi preciso denunciar no discurso dos próprios estudantes para que a interrogação sociológica sobre o problema muito simplesmente pudesse surgir) é um dos factores decisivos do modo socialmente determinado de acesso à universidade e, por extensão, do processo de reprodução da estrutura social na sua globalidade. Por outras palavras, interessa tornar claro no espírito dos iniciandos que o facto de se viver como vocação aquilo que objectivamente é um destino se integra neste, reforçando a sua imperatividade.

Através de que mediações?, perguntar-se-á. E a resposta parece ter de remeter, mais uma vez, para o espaço da aprendizagem social, na medida em que não pode deixar de ser no seu âmbito que se produz a conversão das probabilidades objectivas de acesso ao ensino superior (as «esperanças matemáticas» de classe, dir-se-ia) em «esperanças subjectivas»

de o conseguir. «Mesmo não sendo estimadas conscientemente pelos interessados», dizem-nos Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, «variações tão fortes nas possibilidades (*chances*) escolares objectivas exprimem-se de mil maneiras no campo das percepções quotidianas e determinam, consoante os meios sociais, uma imagem dos estudos superiores como futuro 'impossível', 'possível' ou 'normal' que por sua vez se torna uma determinante das vocações escolares» (Bourdieu e Passeron, 1964: 12) ⁽¹⁰⁾.

Boa parte das «mil maneiras» através das quais se exprimem, «no campo das percepções quotidianas», as possibilidades objectivas de acesso à universidade produzem o seu efeito socializador de um modo difuso, implícito e anónimo. Sabe-se, no entanto, que tal processo não raramente se articula com uma acção de inculcação ideológica (tal como a precedente, de âmbito familiar ou extra-familiar) mais controlada e exercida privilegiadamente através da matéria significativa da língua, cuja função consiste em racionalizar sob forma especulativa a inevitabilidade de certos destinos escolares e sociais.

A referência ao modo como, em várias instâncias de socialização (família, escola, meios de comunicação, publicidade, etc.) se difunde a ideia de que, «por índole», as mulheres têm capacidades de percepção, aptidões e «tipos» de inteligência específicos permitirá, cremos, dar toda a eficácia pedagógica ao argumento anterior; com efeito, dada a extrema visibilidade do facto e porque a denúncia do mesmo encontrará no espaço da aula, em princípio, porta-vozes empenhados, é previsível que poucos recusem a ele se dever em larga medida a estrutura de distribuição da população universitária feminina por cursos.

2.3 — *Crítica das explicações do social pelo individual*

A propósito de uma das acepções de «vocação» previstas no Morais, não deixámos de salientar atrás a estreita imbricação dos obstáculos naturalista e individualista nas estratégias argumentativas do senso comum.

⁽¹⁰⁾ Este problema da conversão de «probabilidades objectivas» em «esperanças subjectivas» de classe — sem a resolução do qual não parece possível formular uma adequada teoria da reprodução social — tem vindo a ser abordado com frequência por Pierre Bourdieu em trabalhos mais recentes (por exemplo, 1980b: L. 1, cap. 3).

Na sequência de tais considerações, interessa deixar anotado agora que o princípio da não-consciência que, sobretudo desde Marx, passou a constituir ponto de referência obrigatório na denúncia crítica do segundo daqueles obstáculos, tem como consequência lógica a recusa em fazer intervir no processo de demonstração científica em sociologia qualquer «natureza» (ainda que de natureza «humana» se trate), isto é, qualquer essência que seja cognitivamente apropriável independentemente do «feixe de relações sociais» que determinam os comportamentos objectivos.

Inversamente, muitos dos argumentos utilizados para criticar o recurso a explicações de tipo naturalista — como os que, no nosso caso, foram dirigidos à variante homónima da problemática ideológica da vocação — acabam por redundar em afirmação, ao menos tácita, de um anti-humanismo epistemológico radical: perante eles, deixa, de facto, de ser sustentável que as relações sociais possam ser encaradas como relações intersubjectivas cujas lógica e dinâmica se esgotem nas «motivações», «aspirações» ou «vontades» dos seus protagonistas, como, corolariamente, se não pode aceitar também que os indivíduos, pelo facto de serem agentes das suas próprias práticas, detenham o conhecimento sobre a verdade objectiva das mesmas, comportando-se sempre, por isso, como «actores racionais».

Quantas vezes sob a capa racionalizadora das teses do livre-arbítrio (que, nuns casos, concluem pela irreducibilidade do «humano» a uma abordagem positivista e, noutros, pela sua irreducibilidade a qualquer abordagem científica, mas que de comum revelam uma total incapacidade para pensar os princípios do determinismo estocástico, há muito assumidos pelas próprias ciências físicas e da natureza), é normalmente muito grande a resistência que o senso comum opõe à denúncia dos efeitos ideológicos do obstáculo individualista/subjectivista.

É que, em abono deste humanismo mais ou menos espontâneo, militam argumentos (que numa iniciação ao olhar sociológico se não podem desprezar) tão fortes quão, frequentemente, inconfessados: o que se apoia na evidência de a vida social se desenrolar através de agentes dotados de efectiva *individualidade* biológica e psíquica e o que se limita a constatar serem os comportamentos humanos sempre *diferentes entre si*.

Para afirmar a autonomia teórico-metodológica e impor a legitimidade de uma perspectiva sociológica na análise científica da realidade, foi, sobretudo, contra algumas consequên-

cias do primeiro tipo de argumentação que Durkheim teve de se insurgir. Dizia ele (e tem de reconhecer-se que o ponto de vista mantém plena pertinência ao nível das nossas actuais preocupações): «(...) ce qu'on juge si facilement inadmissible quand il s'agit des faits sociaux, est couramment admis des autres règnes de la nature. Toutes les fois que des éléments quelconques, en se combinant, dégagent, par le fait de leur combinaison, des phénomènes nouveaux, il faut bien concevoir que ces phénomènes sont situés, non dans les éléments, mais dans le tout formé par leur union. La cellule vivante ne contient rien que des particules minérales, comme la société ne contient rien en dehors des individus; et pourtant il est de toute évidence impossible que les phénomènes caractéristiques de la vie résident dans les atomes d'hydrogène, d'oxygène, de carbone et d'azote. Car comment les mouvements vitaux pourraient-ils se produire au sein d'éléments non vivants?» (Durkheim, 1973: XVI).

Uma das reacções mais frequentes a esta posição de Durkheim consiste em associar *automática e biunivocamente* sociologia a factos colectivos; contra semelhante tentação, não será demais insistir em que uma das formas de existência do social é justamente aquilo que normalmente se chama o «indivíduo» ou a «pessoa»: o corpo socializado, ou seja, o corpo dotado de um sistema de disposições e operadores «mentais», cuja génese é sempre contudo *supra-individual* (Bourdieu, 1980: 29).

Contra o argumento da intrínseca variabilidade dos comportamentos humanos, que os tornaria inapropriáveis cientificamente como comportamentos *sociais*, vale uma objecção de carácter eminentemente lógico: a «diversidade humana» não constitui qualquer óbice à explicação sociológica, pela razão simples de que, sendo muitíssimo elevado o número de características de cada indivíduo e dos respectivos comportamentos e, de facto, também, singular a sua combinação, não são poucos os traços que eles compartilham com outros indivíduos e comportamentos — e são esses que, justamente, permitem definir personalidades e padrões sociais (Coulson e Riddell, 1972: 35). O estabelecimento de *tipologias* e de *correlações* entre fenómenos e posições sociais — operação que, aliás, tivemos também de efectuar quando em causa estava a denúncia do obstáculo naturalista na análise do acesso ao ensino superior — reveste-se assim de especial importância quando se trata já de criticar as falsas explicações de tipo

individualista/psicologista acerca dos «comportamentos humanos»⁽¹¹⁾.

Certos desenvolvimentos da teoria das ideologias a respeito do efeito de «interpelação» por estas dos indivíduos em/ /como *sujeitos* das suas práticas, desenvolvimentos esses insistentemente retomados e prolongados no âmbito, sobretudo, das ciências da linguagem⁽¹²⁾, constituem, sem dúvida, importante contributo para, de um modo genérico, pensar a génese e a específica resistência do individualismo do senso comum. A demonstração pela sociologia de que certas trajectórias de classe e de fracção de classe promovem, através dos sistemas de disposições e operadores simbólico-ideológicos que tendencialmente lhes correspondem, propensões especialmente elevadas para uma visão individualista do social fornece, por seu turno, instrumentos adicionais para uma compreensão do problema, tendo nomeadamente em conta as suas incidências pedagógicas.

Tal compreensão permaneceria mesmo assim mutilada se, além disso, não se tivessem em conta certos efeitos do próprio sistema de ensino na inculcação do individualismo. Se «aos conceitos e análises sociológicas se deparam resistências muito mais vigorosas do que seria de esperar noutras circunstâncias», tal deve-se ao facto de «as coisas de que os sociólogos falam» se apresentarem «como um desafio à maneira de pensar que em muitos estudantes se desenvolveu durante o período da sua educação secundária» (Coulson e Riddell, 1972: 34).

Embora tenha de aceitar-se que, neste caso, a eficácia ideológica do sistema de ensino é, em parte, derivada, na medida em que ele próprio tende, precisamente, a recrutar os seus elementos entre membros de classes e fracções de classes mais propensas a «explicar o social pelo individual», não há dúvida de que a «catársis intelectual» do estudante de sociologia não pode dispensar a análise sociológica do seu processo de socialização *como estudante*: quer através dos con-

⁽¹¹⁾ Valerá a pena recordar que *O Suicídio* de Durkheim é, a este respeito, obra simultaneamente pioneira e exemplar?

⁽¹²⁾ A problemática da «interpelação» foi, como se sabe, inaugurada por Louis Althusser (Althusser, 1970). Dos seus desenvolvimentos no âmbito das reflexões teóricas sobre a linguagem, devem salientar-se os propostos por Michel Pêcheux e Paul Henry (Pêcheux, 1975; Henry, 1977), sendo legítimo aguardar que uma certa tendência para a apropriação do problema em termos filosóficos ceda o seu lugar, nesta matéria, a um produtivo confronto teórico entre a sociologia e a linguística.

teúdos que privilegia (mas, sobretudo, através do modo de os ensinar), quer por intermédio dos métodos de trabalho e sistema de sanções que promove e acciona, é verdade, com efeito, que o sistema escolar contribui, de modo específico, para reforçar o individualismo espontâneo de muitos aprendizes de sociologia.

3. CONCLUSÃO

O facto de, para propormos uma crítica da problemática ideológica da vocação, termos partido das acepções do vocabulário previstas no dicionário, sugere que encaremos, agora numa outra perspectiva, a específica dificuldade de que se reveste nas ciências sociais a operação de ruptura com as evidências do senso comum.

Referimo-nos à dimensão linguística do problema.

Sabe-se que é sobretudo por intermédio do léxico e da sintaxe da linguagem corrente que se exprimem os principais operadores simbólico-ideológicos com que os agentes pensam e vivem a sua relação com as práticas sociais, não podendo, por isso, o trabalho teórico em sociologia deixar de exigir, como sua condição primeira, uma demarcação com respeito à mesma linguagem.

Entre um procedimento que consiste em partir da disponibilidade semântica desta, para, num segundo momento, lhe reduzir a ambiguidade através de um trabalho teórico-metodológico sistemático e controlado, até um outro que passe já pela constituição de um sub-código linguístico parcialmente autonomizado (cujo eventual hermetismo nem sempre garante, de resto, uma efectiva distanciação relativamente às prenoções ideológicas⁽¹³⁾), entre os dois procedimentos, dizíamos, são várias as formas com que nas ciências sociais se procura evitar as armadilhas do léxico corrente: proliferam, assim, as aspas e as expressões compostas, as imagens, metáforas e analogias (cuja apropriação pelos automatismos da prática científica nem sempre preserva, aliás, o seu estatuto semiótico original), os conceitos importados, mais ou menos controladamente, de campos disciplinares diversos, etc.

⁽¹³⁾ E por isso é que, numa iniciação à sociologia, a denúncia das «armadilhas da linguagem corrente» jamais deverá dispensar a denúncia do uso (não-controlado teoricamente) de linguagens formalizadas (incluindo matemáticas) na disciplina.

Torna-se claro, nestas condições, que as tarefas de reflexão epistemológica, indissociáveis do próprio desenvolvimento da sociologia, acabem por ter de se dotar dos instrumentos necessários para dar conta dos mecanismos especificamente discursivos em que se materializam os produtos científicos.

E se, neste âmbito, o conceito de conotação, tal como foi elaborado por Louis Hjelmslev e, mais tarde, recriado por Roland Barthes, permitiu alguns avanços importantes no sentido de uma denúncia dos níveis de significação associados nos discursos científicos aos operadores simbólicos do senso comum e das ideologias, não pode duvidar-se que certos desenvolvimentos recentes da linguística e da semiologia, voltados, sobretudo, para a análise da lógica e retórica da linguagem e da pressuposição linguística ou para a definição das estratégias argumentativas dos discursos permitem esboçar, neste espaço da reflexão situado entre a epistemologia e a sociologia do conhecimento científico, caminhos particularmente estimulantes⁽¹⁴⁾.

Como é óbvio, o raciocínio aplica-se, por extensão, às manifestações discursivas da sociologia espontânea dos aprendizes de sociologia.

Do mesmo modo, porém, que, em geral, não há discurso cuja inteira significação em si mesmo se contenha e seja, por isso, apropriável com recurso exclusivo a instrumentos de análise linguística, também não será possível consumir a denúncia dos obstáculos pedagógicos contidos no discurso dos aprendizes de sociologia — questão que centralmente nos ocupou aqui — se, nessa tarefa, apenas forem mobilizados instrumentos com aquelas características. Precisando um pouco mais, dir-se-á que, em termos de didáctica das ciências sociais, uma tal denúncia será mesmo em boa parte ineficaz, se além do mais, não se fizer acompanhar de uma *sociologia dos obstáculos pedagógicos à aprendizagem da sociologia*.

Ora, não sendo legítimo pretender que nas páginas anteriores se tenha obtido, nesta perspectiva, resultados muito significativos, cremos, apesar de tudo, que, de uma forma indicativa, terá ficado demonstrado o interesse do ponto de

(14) Encontrar-se-á uma análise, a muitos títulos exemplar, das marcas institucionais e dispositivos retóricos através dos quais se impõe, nas comunidades científicas, o reconhecimento de enunciados discutíveis como enunciados verdadeiros, em Bruno Labour e Paolo Fabbri, 1977. Para uma discussão mais ampla sobre a eficácia social da retórica dos discursos, leia-se Santos, 1980.

vista — o que, seguramente, não será virtude pequena para uma proposta pedagógica cujo objectivo principal consistia em definir a especificidade do olhar sociológico como, essencialmente, um contra-olhar, como um modo de interrogar e analisar as sociedades refractário, por princípio, a todos os pontos de vista e argumentos de ordem *metassocial* (remetam eles para a providência divina, para a «natureza humana» ou mesmo para o «insondável» livre-arbítrio dos sujeitos).

Dos três grandes momentos lógicos que, segundo Bachelard, definem a actividade científica em geral — *ruptura* com as evidências do senso comum, *construção* dos factos científicos e *constatação* ou validação (não-infirmação) empírica destes — só, portanto, o primeiro verdadeiramente nos ocupou ao longo destas páginas, pois também só ele estava implicado de forma directa na «catársis intelectual e afectiva» que nos propúnhamos provocar.

Quanto à tarefa que, na hierarquia dos actos pedagógicos previstos por Bachelard, se lhe segue — «pôr a cultura científica em estado de mobilização permanente», «substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico», «dialectizar todas as variáveis experimentais», «dar enfim à razão razões para evoluir» — é óbvio que só poderá consumir-se, se remeter para o espaço epistemológico dos outros dois momentos.

Dela, contudo, só deixaremos dito aqui que é uma tarefa, ou aventura, com dois heróis indissociáveis, e ambos principais: a teoria e a pesquisa sobre situações sociais concretas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, Louis (1970), «Idéologies et appareils idéologiques d'État», *La Pensée*, 151, Paris.
- Althusser, Louis (1974), *Philosophie et philosophie spontanée des savants*, Paris, François Maspero.
- Bachelard, Gaston (1970), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, J. Vrin.
- Bourdieu, Pierre (1980a), *Questions de sociologie*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1980b), *Les sens pratique*, Les Éditions de Minuit, Paris.
- Bourdieu, Pierre e Passeron, Jean-Claude (1964), *Les héritiers*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre, Chamboredon, Jean-Claude e Passeron, Jean-Claude (1969), *Le métier de sociologue*, Paris, Mouton/Bordas.
- Coulson, Margaret e Riddell, David (1972), *Introdução crítica à sociologia*, Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- C. P. R. N. (1975), *Inquérito aos alunos da Universidade do Porto — ano lectivo de 1974/75*, Porto.
- Cruzeiro, M. Eduarda (1970), «A população universitária portuguesa: uma nota estatística», *Análise Social*, 32, Lisboa, G.I.S..
- Durkheim, Émile (1973), *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, P. U. F..
- Henry, Paul (1977), *Le mauvais outil*, Paris, Éditions Klincksieck.
- Labour, Bruno e Fabbri, Paolo (1977), «La rhétorique de la science — pouvoir et devoir dans un article de science exacte», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 13, Paris, M.S.H..
- Marx, Karl (1969), «Introduction générale à la critique de l'économie politique», in Marx, K., *Oeuvres* (Tome I), Paris, Éditions Gallimard («Bibliothèque de la Pléiade»).
- Morais Silva, António de (1961), *Novo dicionário compacto da língua portuguesa*, Lisboa, Editorial Confluência, Lda..
- Nunes, A. Sedas (1968), «A população universitária portuguesa: uma análise preliminar», *Análise Social*, 22-23-24, Lisboa, G.I.S..
- Nunes, A. Sedas (1970), «A Universidade no sistema social português: uma primeira abordagem», *Análise Social*, 32, Lisboa, G.I.S..
- Nunes, A. Sedas (1973), *Sobre o problema do conhecimento nas ciências sociais — materiais de uma experiência pedagógica*, Lisboa, G.I.S..
- Pêcheux, Michel (1975), *Les vérités de La Palice*, Paris, François Maspero.
- Santos, Boaventura de Sousa (1980), *O discurso e o poder — ensaio sobre a sociologia da retórica jurídica*, Coimbra.
- Suaud, Charles (1978), *La vocation*, Paris, Les Éditions de Minuit.

RESUMO

Pretende-se, através deste texto, formular um conjunto de sugestões capazes de fundamentar uma iniciação simultaneamente crítica e não-filosófica à sociologia, em termos pedagogicamente aceitáveis.

Tomando como pretexto um exercício de análise sobre «a vocação», o autor procura, numa secção que tem por título «Para uma formação do olhar sociológico», sistematizar alguns pontos de vista e argumentos de ordem metassocial (metafísicos, naturalistas e individualistas), que, no discurso dos aprendizes de sociologia, mais se opõem à constituição de um saber propriamente sociológico.

Dois outros objectivos relacionados com a didáctica da sociologia estão ainda em causa neste texto: revelar a específica complexidade de uma disciplina que tem de se ocupar das dimensões «objectiva» e «subjectiva» do social e centrar alguns elementos de análise sociológica dos obstáculos pedagógicos à aprendizagem da sociologia.

RÉSUMÉ

Epistémologie et didactique de la sociologie

On veut présenter dans ce texte quelques suggestions capables de fonder une initiation critique et non-philosophique à la sociologie, de façon pédagogiquement acceptable.

Prenant comme prétexte un exercice imaginaire d'analyse de «la vocation», on essaye de systématiser, dans une section ayant pour titre «Pour une formation du regard sociologique», quelques points de vue et arguments d'ordre métasocial (métaphysiques, naturalistes et individualistes), qui, dans le discours des apprentis de sociologie, s'oppose le plus à la constitution d'un savoir proprement sociologique.

Deux autres objectifs sont aussi en cause dans ce texte: révéler la complexité toute spécifique d'une discipline qui doit s'occuper des dimensions «objective» et «subjective» du social et centrer quelque éléments d'analyse sociologique des obstacles pédagogiques à l'apprentissage de la sociologie.

ABSTRACT

Epistemology and didactics of sociology

It is intention of this text to formulate some suggestions to base, in acceptable pedagogical terms, a critical and nonphilosophical introduction to sociology.

Using an imaginary exercise of analysis on «the vocation», the author tries, in a section called «Towards a formation of the sociological eye», to make explicit some arguments and points of view of a metasocial order (metaphysical, naturalistic and individualistic), which, in the discourse of the sociology apprentices, mostly oppose to the constitution of a specific sociological knowledge.

The text includes two additional goals related with the didactics of sociology: showing the particular complexity of a science which must deal both with the «objective» and «subjective» aspects of social reality and pointing out some topics of sociological analysis concerning pedagogical barriers to the apprenticeship of sociology.