

Entre Textos e Contextos: o ensino de teorias sociológicas

Manuela Reis

ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

*Eu não quero o presente, quero a realidade;
Quero as cousas que existem, não o tempo que as mede.*

Alberto Caeiro, *Poemas Inconjuntos*

Resumo

Em que edifício teórico se alicerça a visão sociológica do mundo e como a comunicamos, em síntese, aos estudantes no contexto da sua formação universitária básica? Que princípios devem presidir ao processo de apropriação de instrumentos como as teorias sociológicas, que possam revelar-se úteis e relevantes à sua prática científica, profissional e cidadã futura? Haverá “técnicas” para analisar a sociedade ou, antes, experimentação de modelos, formas de pensar concorrentes, com os quais vamos aprendendo a dialogar e afinar o conhecimento sobre a sociedade? Argumenta-se, neste artigo, que o pluriparadigmatismo teórico deve ser considerado recurso fundamental da formação sociológica, bem como a leitura e o trabalho sobre textos originais, independentemente do estatuto clássico ou contemporâneo desses textos.

Palavras-chave: teorias sociológicas, pluralismo teórico, obras clássicas

Between texts and Contexts: teaching sociological theories

Abstract

What are the theoretical foundations on which we base our sociological view of the world? How do we communicate it, in summary, to students in the context of their basic university training? What principles should guide the process of appropriating instruments such as sociological theories, to prove useful and relevant to future scientific, professional and citizen practice? Are there “techniques” for analyzing society or, rather, experimenting with models, competing ways of thinking, with which we learn to dialogue and refine knowledge about society? This article argues that theoretical pluri-paradigmatism should be considered a fundamental resource for sociological training, as well as reading and working on original texts, regardless of the classic or contemporary status of these texts.

Key words: sociological theories, theoretical pluralism, classical works

Entre Textes et Contextes : l'enseignement des théories sociologiques

Resumé

Sur quels fondements théoriques repose la vision sociologique du monde et comment la communique-t-on, en somme, aux élèves dans le cadre de leur formation universitaire de base ? Quels principes doivent régir le processus d'appropriation d'instruments tels que les théories

sociologiques, qui peuvent s'avérer utiles et pertinents pour une future pratique scientifique, professionnelle et citoyenne ? Y aura-t-il des « techniques » d'analyse de la société ou plutôt l'expérimentation de modèles, de modes de pensée concurrents, avec lesquels nous apprendrons à dialoguer et à affiner nos connaissances sur la société ? Cet article soutient que le pluri-paradigmatisme théorique doit être considéré comme une ressource fondamentale pour la formation sociologique, ainsi que la lecture et le travail sur des textes originaux, quel que soit le statut classique ou contemporain de ces textes.

Mots-clés: théories sociologiques, pluralisme théorique, ouvrages classiques

Entre Textos y Contextos: la enseñanza de las teorías sociológicas

Resumen

¿En qué fundamentos teóricos se basa la visión sociológica del mundo y cómo la comunicamos, en definitiva, a los estudiantes en el contexto de su educación básica universitaria? ¿Qué principios deben regir el proceso de apropiación de instrumentos como las teorías sociológicas, que puedan resultar útiles y relevantes para su futura práctica científica, profesional y ciudadana? ¿Habrá “técnicas” de análisis de la sociedad o, más bien, experimentación con modelos, formas de pensar en competencia, con los que aprenderemos a dialogar y afinar nuestro conocimiento sobre la sociedad? Este artículo argumenta que el pluriparadigmatismo teórico debe ser considerado un recurso fundamental para la formación sociológica, así como para la lectura y el trabajo de textos originales, independientemente del estatus clásico o contemporáneo de estos textos.

Palabras-clave: teorías sociológicas, pluralismo teórico, obras clásicas.

Introdução

É sabida a “impopularidade” de que gozam as teorias no seio da formação sociológica de base¹. Sem antecipar os presumíveis fatores determinantes de tal atitude, vale a pena lembrar um texto de Madureira Pinto que há cerca de década e meia alertava para a tendência, na sociologia portuguesa, do abrandamento do investimento teórico com o recurso a modelos “prontos-a-usar” da sociologia empirista, enquanto efeito simultâneo do aumento da procura social do conhecimento técnico e da diminuição do financiamento da investigação científica (Pinto, 2004: 20). Outro trabalho, de mapeamento de cinquenta anos de investigação sociológica em Portugal, deixava evidente o extraordinário crescimento da sociologia em pesquisas empíricas recobrando amplos domínios de investigação, enquanto tornava manifesta a escassez do campo de pesquisas sobre teorias, ainda que a reflexão de carácter epistemológico seja antiga na sociologia em Portugal, para não dizer mesmo fundadora da disciplina (Machado, 2009: 303). E não deixa de ser importante assinalar o que parece afirmar-se como trajetória consistente desse rumo se

¹ A reflexão crítica expendida sobre o ensino de teorias sociológicas baseia-se na experiência pedagógica de cerca de década e meia de docência nas Unidades Curriculares de Teorias Sociológicas Clássicas e Teorias Sociológicas Grandes Escolas, respectivamente, no 1º e 2º semestres do 1º ano da Licenciatura de Sociologia no ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, tendo sido apresentada e discutida, a 28 de Maio de 2018, em Simpósio organizado por professores e alunos dessas disciplinas.

aceitarmos como adequadas ao desenvolvimento da sociologia as palavras do primeiro autor, uma década depois:

“... parece [-me] haver hoje dificuldades sérias em manter vivo o triângulo virtuoso teoria-pesquisa empírica-prática profissional (...). Tudo indica que, sob a pressão da urgência, e com constrangimentos financeiros, administrativos e logísticos cada vez mais agudos, a prática profissional nestas áreas tenda a recuar em matéria de exigência e fundamentação teórica.” (Pinto, 2013: 704) ².

É, pois, bem provável que o desenvolvimento rápido da sociologia entre nós, pese embora a sua consolidação académica tardia por comparação com outros países europeus, tenha desguarnecido algumas “frentes”, nomeadamente as que, como o investimento e a reflexão de natureza teórica, têm exigências de produção de conhecimento menos compatíveis com a celeridade exigida pela necessidade de “réplica” da disciplina aos problemas sociais. Para dar um exemplo que se vai tornando recorrente em polémicas e debates públicos, o processo é semelhante ao desfasamento, tantas vezes conflituante, entre as exigências de administração rápida da Justiça e os requisitos da fundamentação jurídica necessária à aplicação da lei, bem mais morosos nos seus procedimentos.

Independentemente, porém, de todas as causas invocáveis para o abrandamento do debate teórico-epistemológico no plano da investigação e produção de conhecimento sociológico, a questão que aqui nos ocupa pretende centrar a discussão no âmbito da formação e do ensino básicos da disciplina, ou seja, na esfera da licenciatura, ainda que uma e outra matéria não se achem dissociadas. Não será despiciendo também, manter em referência nesta discussão, a redução do tempo de formação académica resultante do Processo de Bolonha, com repercussões inevitáveis na organização das diversas subáreas disciplinares.

A despeito de todas as mudanças, inelutáveis em processos de ajustamento, a relevância da teoria na formação sociológica permanece, embora não se sustente na unanimidade de premissas quanto ao modo como devem ser conduzidas as orientações determinantes na aquisição de padrões fundamentais da cultura científica relativa a esta área do conhecimento.

Em que edifício teórico se alicerça a visão sociológica do mundo e como a podemos comunicar, em síntese, aos estudantes no contexto da sua formação básica? Que princípios devem presidir ao processo de apropriação de instrumentos como as teorias sociológicas, que possam revelar-se úteis e relevantes à sua prática científica, profissional e cidadã futura? Haverá

² Cf., também, em (Garcia e Martins, 2009) o esclarecedor debate, no âmbito da filosofia da ciência, sobre as transformações no modo de produção do conhecimento científico - sobretudo nos campos disciplinares associados à biologia -, no sentido crescente do maior entrosamento da ciência com o mercado e da consequente supremacia da esfera tecnológica sobre a esfera do conhecimento concetual.

“técnicas” para analisar a sociedade ou, antes, experimentação de modelos, formas de pensar concorrentes, com os quais vamos aprendendo a dialogar e a afinar o conhecimento sobre a sociedade?

Por outras palavras, ainda devem os estudantes, na sua abordagem inicial, desde logo ser socializados apenas na dimensão analítica (intemporal) de algumas teorias, presumivelmente as mais “aptas” à recolha de informação empírica? Ou, sufragando a ideia de que a complexidade e a natureza ontológica do social não são inteligíveis senão numa “perspetiva multidimensional”, improvável de congregar num quadro concetual único, devem desde cedo familiarizar-se com o trabalho paciente de (re)interpretação do património teórico da disciplina como forma positiva de, em fase mais avançada da formação, “prosseguir renovados movimentos de teorização sociológica” (Alexander, 1987: 380)?

Eis alguns dilemas subjacentes à reflexão sobre as dificuldades no ensino de uma disciplina incorrigivelmente pluriparadigmática. Tal diversidade, para alguns, indiciadora da sua marginalidade no contexto de outras ciências sociais, para outros, tão-somente representativa da sua especificidade epistemológica, não encontrou até agora desfecho consensual. Comprovam-no incontáveis manuais que continuam a alimentar a exposição crítica de escolas, autores, períodos, mesmo aqueles onde se defende como tarefa primacial da sociologia contemporânea a convergência de esforços para a construção de uma grande síntese teórica (Turner, 1987; 2013). Que fazer então, a tal diversidade? Assumi-la e disponibilizá-la aos estudantes afigura-se como o caminho mais interessante de construção do seu percurso científico, comprometendo-os na ideia de que o conhecimento *das cousas que existem* – ao contrário do provocatório e falso objetivismo de Caeiro - se vai paciente e criticamente produzindo com recurso aos conceitos que elaboram essa mesma diversidade. Não há, desde a fundação da sociologia até às teorias sociológicas contemporâneas, uma visão única, nem um único caminho para decifrar a complexidade da realidade social. Se há vários modelos de pensamento sobre a sociedade faz sentido pois, ensiná-los e praticá-los.

Em consonância, afigura-se a pertinência de fazer da leitura e do trabalho de interpretação e confronto de textos que autores fundamentais legaram à sociologia o instrumento privilegiado de acesso aos modelos de análise consagrados nesta área científica.

2. Pluralismo teórico e controvérsias científicas

Defender o ensino da pluralidade teórica que caracteriza a cultura científica dos sociólogos não pressupõe, evidentemente, nenhuma oposição ao esforço de elaboração teórica com vista à construção de quadros analíticos que possam albergar sistemas concetuais produzidos em

diferentes fases do desenvolvimento da sociologia ou no quadro de paradigmas de análise coevos, mas divergentes.

Iniciado por Parsons (Parsons, 1948; 1961), esse trilho tem-se tornado em um dos principais legados de alguns autores da sociologia contemporânea. Embora com impactes muito diferenciados, quer no debate teórico-epistemológico, quer globalmente no avanço do conhecimento das sociedades contemporâneas, autores como Alexander, Bourdieu, Habermas, Giddens concentram nas suas obras esse empenho pela convergência. Todavia, como bem salienta, entre nós, um dos autores que tem dedicado interesse a essa causa, a convergência não só não foi atingida como também terá até reforçado posições irredutíveis, aprofundando o pluriparadigmatismo existente (Pires, 2007).

Para nós, todavia, o pluralismo teórico não retira consistência a esta área científica, muito menos a condena ao relativismo das suas explicações. Sempre que o tópico vem a terreiro, deveríamos talvez não perder de vista a atitude desinibida como, em outros campos científicos, se lida com o assunto. Que dizer, a este respeito, da economia e dos divergentes cenários económicos frequentemente assumidos pelos seus investigadores, para mais com recurso sistemático à matematização que apresentam como prova robusta da cientificidade dos seus modelos? Do mesmo modo, fortemente condicionados por representações sociais das ciências ditas “duras” ou experimentais, quantas vezes, baseados unicamente nos resultados que produzem, tendemos a descurar, senão mesmo a desconhecer, o intenso debate sobre as controvérsias teóricas que moldam as suas práticas científicas (Gil, 1999)?

Não cabe aprofundar este tema, no quadro de uma discussão que visa refletir sobre os principais problemas de receção e divulgação das teorias sociológicas junto da população estudantil e tenta apurar formas de os resolver sem recurso a simplificações que possam comprometer uma base sólida de formação. O argumento aqui enunciado em prol do pluralismo teórico não tem, para o estatuto desta discussão, outro objetivo que não seja o de o relacionar apenas com a esfera do ensino, presumida a conveniência em separá-lo com clareza analítica da esfera da prática profissional e científica. Pedagogicamente, não é possível fazer-se tudo ao mesmo tempo. Tal como na investigação empírica, em que há fases, etapas a percorrer, e escalas de observação, que mobilizam diferentes graus de abstração da matriz teórica que enforma a pesquisa, o processo de ensino-aprendizagem das teorias que foram constituindo a identidade da sociologia, não deve iniciar-se, a nosso ver, nem por uma sucessão de conceitos abstratos, elidindo a possibilidade de conhecer as condições e os objetivos da sua produção e, logo, o *rationale* a manter ou a superar, nem tão-pouco, por uma sucessão histórica de teorias com vista a cartografar em *continuum* a evolução ou o progresso da sociologia.

Não é, pois, nem necessário transformar o ensino da teoria sociológica em História das teorias, nem inevitável perder de vista instrumentos conceptuais ou hipóteses de explicação que por não

terem encontrado as condições imediatas da sua verificação, ou da sua aplicação prática, se abandonam unicamente à curiosidade de eruditos.

Em primeiro lugar, as teorias científicas têm autores que se inserem em comunidades intelectuais e científicas, partilham (e por elas são condicionadas) visões do mundo internas e externas à ciência (Kuhn, 1971), o que significa que o desenvolvimento da ciência não se enxerta exclusivamente em critérios científicos e racionais. Ao mesmo tempo, como Popper (1975) sugeriu, o conhecimento científico progride por tentativas de “ensaio e erro”, em rutura com teorias anteriores ou concorrentes, porém, ruturas não irrevogáveis, que podem sempre ser retomadas em “programas de investigação abrangentes” que não precisam, para funcionar, de ser dotados de um corpo uniforme de questões e teorias (Lakatos, 1977). Apagar da formação teórica dos estudantes os avanços e recuos, os erros, as hipóteses falhadas, as incertezas, os fatores polémicos e os debates, privando-os do contacto com procedimentos elementares e constitutivos do trabalho científico, e apresentando, em alternativa, a imagem de ciência acabada ou de teorias “prontas-a-usar”, certamente lhes trará alguma perceção de segurança para enfrentar os dilemas e problemas da vida social, não sabemos, todavia, se a melhor preparação e criatividade para os resolver.

Por outras palavras, vale dizer, uma vez mais, que a discussão e elaboração de sínteses de diferentes tradições teóricas com base em critérios lógicos de comparabilidade, de forma a potenciar a redução da suposta *incomensurabilidade* do leque heterogéneo de conceitos que são hoje património da sociologia (Pires, 2007), será tanto mais profícua, particularmente no aprofundamento da relação teoria-empírea, quanto mais o seu esforço se concentrar nos graus mais avançados da formação académica. Pelo contrário, o ensino das teorias sociológicas nos graus mais elementares ganhará se nesse patamar for dado a conhecer e debatido o quadro pluralista a partir do qual diversas sínteses emergiram e têm progredido.

Abordadas algumas considerações destinadas a traçar os termos da discussão, importa então esboçar alguns princípios que decorrem dessas mesmas considerações e se afiguram ajustados ao quadro da iniciação ao saber teórico da disciplina.

Aprender a decifrar as complexidades do mundo na perspectiva da sociologia faz-se, como em qualquer outra disciplina científica, através do património teórico acumulado, nele destacando os principais sistemas concetuais produzidos, os modelos e as lógicas de análise, bem como as estratégias e os procedimentos metodológicos consistentes com esses modelos. Porém, em contexto de iniciação, essa tarefa transcende (deverá transcender), a função instrumental de transmitir esquemas concetuais numa lógica de comparabilidade e convoca outras atribuições, não menos nobres, que devem acompanhar o ensino das formas de pensar ou lógicas de raciocínio sociológico.

Refiro três desses compromissos: a clássica necessidade de rutura com o conhecimento comum ou ideológico, o imperativo de “destróçar” as representações empiristas e as representações

dogmáticas da ciência e a exigência de assimilação da linguagem e do vocabulário próprios dos códigos de leitura científicos dos fenómenos sociais.

Que estratégias se apresentam como adequadas ao cumprimento dos “pesados” objectivos enunciados?

Privilegiar o ensino da dimensão analítica das teorias e da lógica interna do seu sistema de conceitos, desligando a teoria dos seus autores e dos contextos históricos em que a desenvolveram? Apartar, por conseguinte, a teoria dos textos onde originalmente foi elaborada, uma vez que é difícil, senão improvável, entre os grandes produtores de teoria sociológica, encontrar em apenas um só texto, ou uma obra, o quadro de referência essencial das suas propostas?

Eis uma estratégia possível, de há muito reclamada no campo da sociologia, desde logo por Merton. Com o intuito de fazer da teoria sociológica um “sistema de proposições logicamente interconectadas, do qual se podem derivar regularidades empíricas” (Merton, 1968 :39), pretendia o autor relegar para a história da sociologia todos os sistemas de pensamento que não lograram produzir um esquema concetual resistente ao teste empírico ou que, comprometidos com a ambição sistémica de explicar todo o universo social, terão inviabilizado a operacionalidade das suas teorias (Merton, 1948; 1968).

A perspectiva positivista de Merton, assente na seleção de teorias exclusivamente direccionadas para a imediata verificabilidade empírica dos seus conceitos, tem seguidores contemporâneos para quem, por exemplo, a investigação dos problemas das sociedades contemporâneas pouco ou nada avançará enquanto se não libertar dos modelos teóricos clássicos e das discussões epistemológicas (ou “metateóricas”) a que os seus pressupostos filosóficos dão lugar, e, do mesmo passo, não se concentrar na elaboração de uma teoria analiticamente capaz de agregar as melhores propostas de teorização das propriedades universais dos sistemas sociais (Turner, 1987; 2005). Para quem tanto quer desembaraçar-se dos clássicos e da dispersão teórica que terão imprimido à sociologia, é, pelo menos, curioso notar que este autor tanto tempo e trabalho de análise lhes tenha dedicado, como é bem visível na sua enorme (e proveitosa) produção de manuais de sociologia sobre todos os autores, escolas, tradições e épocas que marcam o património teórico da disciplina (Turner, 2013). Notável é ainda que vá buscar a um dos mais ortodoxos e abandonados positivistas da teoria sociológica – Comte – a fundamentação filosófica para pôr em prática a sua proposta que designa como teoria analítica. Do mesmo modo, em vários dos seus textos, Merton presta o tributo devido aos autores clássicos, não por reverência ao seu estatuto de fundadores, mas por reconhecimento da capacidade que encontra nas suas abordagens para continuarem a suscitar reflexão sobre questões sociais contemporâneas. Notáveis a este respeito são, desde logo, os estudos de Merton sobre a sociologia da ciência, área de investigação que cultivou durante todo o seu percurso académico e que inaugurou inspirando-se em Weber ao relacionar a ética protestante com o desenvolvimento de valores racionalistas como o cálculo e a eficácia, a

disciplina e o empenho profissional, convertíveis em valores favoráveis à origem da ciência moderna (Merton, 1985).

Está à vista uma das estratégias que defendemos para o ensino da teoria sociológica.

Nenhum trauma, pois, com a existência de pluriparadigmatismo, que não tem de ser celebrado nem deplorado, antes assumido como constituinte das ciências sociais em geral e explorado, no âmbito da sociologia, como forma de dar a conhecer as dificuldades ontológicas de estabelecer o seu objecto – o que é o mundo social? - e os caminhos possíveis - o que posso saber? – para o analisar, a partir dessas dificuldades. Um dos mais célebres textos fundadores da sociologia – *A objectividade do conhecimento nas ciências sociais e em política social* (Weber, 1989) – recorda-nos precisamente um dos principais pilares em que assenta a controvérsia teórica neste campo disciplinar e que se relaciona com o facto de não existirem para os factos sociais referentes empíricos objetivamente verificáveis tais como existem para os factos naturais. Nas palavras do autor:

“...um acontecimento não é um ‘fenómeno sócio-económico’ por ter ‘objectivamente’ essa qualidade; esta é antes condicionada pela orientação de interesses do nosso conhecimento, tal como suscitada pelo significado cultural específico que ... atribuímos ao facto em causa” (Weber, 1989: 615).

Assim se instala, desde logo, a polémica e o debate teóricos, ou seja, a necessidade de mobilizar permanentemente *non-empirical commitments* para enunciar e fundamentar os referentes empíricos dos fenómenos sociais (Alexander, 1996).

Nenhum trauma, também, com o ensino de obras e autores não contemporâneos, considerados clássicos do pensamento sociológico. Em todas as áreas culturais, incluindo a ciência, há autores, há obras que não prescrevem. Mais do que por um “efeito de consagração”, uma espécie de darwinismo cultural encarrega-se de seleccionar figuras que fixaram formas de pensar ou raciocinar referenciais para o estudo da sociedade. Voltaremos ao assunto.

3. História das teorias ou teorias no seu contexto histórico?

Se não é possível eliminar a controvérsia e o conflito inerente às teorias, nem recomendável cingir a análise da sociedade ao pensamento contemporâneo, é lícita a pretensão de retirar daí duas lições importantes com proveito para a formação dos estudantes. A primeira é não usar os modelos de explicação de forma mutuamente exclusiva, a segunda é distinguir a história das teorias, de teorias compreendidas no seu contexto histórico.

Um dos autores contemporâneos que defende à *outrance* o conhecimento das teorias clássicas como instrumentos necessários para o desenvolvimento da sociologia contemporânea, cuja obra

é exemplo de releitura e reconstrução dessas mesmas teorias, esclarece como podemos exatamente combater as “lógicas classificatórias”, excludentes, na relação com autores e formas de pensamento do passado:

“... podemos usar a forma de pensar de um autor contra o próprio autor (...). Podemos pensar com Marx contra Marx ou Durkheim contra Durkheim ou Marx e Durkheim contra Weber e vice-versa. É assim que a ciência se faz” (Bourdieu, 1987: 63-4).

Antes, pois, de lidar com as grandes sínteses teóricas contemporâneas, parece ser fundamental localizar as suas referências, refletir sobre os seus esteios e evidenciar os seus antagonismos, contudo, sem ficar deles dependente.

Quanto à segunda questão, integrar o estudo das teorias nos contextos históricos em que foram produzidas nada tem que ver com a reconstrução histórica do pensamento sociológico. Se as teorias se desenvolvem em diálogo ou em confronto com teorias anteriores ou rivais, é na relação com os problemas sociais da época, – antes de mais, na disputa por determinada visão e reformulação desses problemas - que melhor se compreende o modelo analítico desenvolvido. E, só quando logram superar os contextos sociais de origem e transcendem fronteiras históricas se tornam modelos clássicos de análise. É, sem dúvida, essa a razão por que alguns autores advogam a necessidade de o trabalho teórico se desenvolver simultaneamente no plano sistemático e histórico.

Eis três exemplos. Alexander (1987) mostra como a partir de Parsons e da apropriação seletiva que este realizou sobre a sociologia clássica europeia se constituiu a sociologia do pós-guerra baseada no problema da “ordem”. Bourdieu destaca o mesmo autor, o mesmo período e o mesmo problema para explicar - e demolir - o que foi a tentativa de Parsons e Merton para impor um paradigma único nas ciências sociais e o que designa como a ortodoxia das décadas de 1950 e 1960 quanto à tentativa para eliminar a controvérsia e o conflito das teorias (1987: 50/ss). Habermas (1996a) fundamenta a especificidade da sociologia clássica alemã, particularmente o programa de Weber para explicar as origens dos processos de racionalização da modernidade, mas também a trajetória posterior da Escola de Frankfurt, na associação com a forte tradição filosófica do património cultural germânico que, ao contrário do projeto de Durkheim, nunca quebrou os laços e a comunicação com as ciências da cultura (*geisteswissenschaften*), a economia e a política. Herdeiro deste contexto histórico particular é, aliás, o próprio Habermas, cuja obra reflete o esforço permanente de diálogo e integração de várias tradições teóricas localizadas nos mais diversos campos disciplinares (Habermas, 1987; 1996b).

A abordagem das teorias enraizada nas suas condições externas e não apenas nas suas condições internas, ou seja, na coerência lógica dos conceitos, tem ainda outras vantagens pedagógicas.

Em primeiro lugar, torna mais clara a difícil relação entre o plano da abstração teórica e o plano da realidade empírica. Ainda que nem todos os níveis de concetualização permitam extrair de forma imediata a explicação para problemas sociais concretos, não se perde por completo a perceção do contexto empírico que originou a teoria. Pelo contrário, na fase de aprendizagem que temos por horizonte, concentrar a atenção somente na lógica interna do edifício teórico pode conduzir à mera reprodução mecânica de conceitos por falta de perceção da sua conexão com o mundo empírico.

Em segundo lugar, estar atento aos problemas da época e à forma como os autores os vão traduzindo e integrando no seu trabalho permite ilustrar o outro lado do trabalho científico, menos visível, ou mesmo obscuro, para o “aprendiz de cientista”, quando se singulariza a dimensão analítica das teorias – é que, as teorias sofrem metamorfoses no seu desenvolvimento temporal. Dos muitos exemplos a que poderíamos recorrer, basta lembrar o percurso de Marx, desde as suas preocupações de filósofo sobre a natureza e a origem do conhecimento em *A Ideologia Alemã* (1845-46) até às suas preocupações de historiador e economista que o encaminham para a teoria do desenvolvimento histórico e colapso do capitalismo em *Para a Crítica da Economia Política* (1859) e *O Capital* (1867). Ou, Durkheim e os conceitos de consciência coletiva e de representação social, mudança de terminologia que envolve principalmente mudança de conteúdo teórico entre as primeiras obras sobre *Divisão do Trabalho Social* (1893) e as *Regras do Método Sociológico* (1895) e o seu último trabalho sobre sociologia das religiões – *As Formas Elementares da Vida Religiosa* (1912).

Nesse sentido, como acima se deixou sublinhado, transmitir apenas a lógica estritamente formal das teorias, silenciando os elementos do contexto social e do contexto científico que se fundem na cronologia da sua elaboração, corre o risco de inculcar uma falsa representação da ciência, erradicando do seu campo aquilo que lhe é constitutivo - os progressos e os retrocessos, as ruturas ou os impasses, bem como as soluções que se vão conquistando. Sem dúvida, na atual curta formação inicial dos estudantes, não deixará de se colocar a urgência em adquirir ferramentas práticas com as quais possam enfrentar os cada vez mais competitivos mercados de trabalho. Resta saber (e discutir) se o conhecimento do “laboratório” técnico e social onde tais ferramentas práticas são concebidas não será ele próprio o melhor instrumento para o confronto com essas dificuldades.

Os princípios que se vem defendendo e se têm por adequados ao ensino das teorias sociológicas, respeitando as diversidades paradigmáticas e valorizando as condições sociais em que se desenvolvem, contribuem ainda para reforçar, como acima se dizia, ruturas necessárias à receção e adoção do pensamento científico, flexível e crítico. Com efeito, o confronto com várias formas de abordagem da realidade que exigem versatilidade na aquisição de linguagem e vocabulário próprios ao seu entendimento, bem como certa distanciação histórica indispensável à compreensão dos problemas da época, afigura-se como instrumento eficaz, embora de lenta

absorção, para combater o conhecimento prático da vida social, associado às representações empiristas e dogmáticas da ciência que transferem inércias e imobilismo às formas de pensar mais complexas ou abstratas.

Com este último tópico, encaminha-se a discussão para as práticas pedagógicas que se pressupõe mais adequadas ao cumprimento dos objetivos e princípios delineados.

4. Em defesa da leitura de textos originais, eventualmente “indigestos”

No seguimento das teses aqui confrontadas acerca das matérias que devem fazer parte da formação sociológica inicial, trata-se agora de refletir sobre as modalidades de ensino julgadas mais apropriadas.

Começar pelos clássicos ou pelos contemporâneos? E fará sentido tal “divisão” ou há apenas teoria sociológica? Privilegiar o plano sistemático das teorias, o plano histórico ou ambos? Que textos devem ser trabalhados? Prevalência dos textos originais ou dos manuais, ou, combinação de ambos? Não parece difícil adivinhar a resposta, tendo em consideração o que anteriormente se sustentou.

Se é para fazer do pluralismo teórico um recurso fundamental da formação, a opção vai claramente para os textos originais, mantendo os manuais como consulta complementar. Esta estratégia de leitura não tem recolhido os melhores adeptos entre os estudantes, tão-pouco entre algumas perspetivas da sociologia aqui resumidamente recenseadas. Tem, porém, alguns fundamentos.

Os argumentos recorrentes contra a leitura dos textos clássicos - seja pela ausência de formação histórica adequada para compreender os problemas da época, seja pela linguagem utilizada, seja pela suposta inutilidade das referências a um mundo social do qual presumivelmente já não fazemos parte - não são aceitáveis por várias razões.

Em primeiro lugar, conhecemos bem os atuais indicadores dos hábitos de leitura, que também atingem a população universitária. Mas terá a Universidade de ser refém dessa condição? Será sua função reproduzir o quotidiano ou acrescentá-lo, quiçá, subvertê-lo?

Ora, precisamente, nenhuma daquelas objeções resiste à prova do empirismo mais empedernido. Nem vivemos numa nova galáxia – os debates sobre a modernidade e a pós-modernidade para qualificar o mundo em que vivemos aí estão a demonstrá-lo; nem a distância histórica dos textos mais antigos nos impede de refletir sobre os problemas contemporâneos; tão-pouco a linguagem constitui um obstáculo à comunicação e ao entendimento de propostas concetuais muito diferenciadas entre si ou forçadas mais longinquamente.

Insistimos. A ciência não é só rutura ou inovação permanente. Tal como a arte, também tem “temas eternos” cuja reflexão sofre hiatos e continuidades, como bem lembraram Kuhn e Lakatos.

Desde quando, por exemplo, a análise social abandonou o tema e a discussão sobre o equilíbrio entre a liberdade individual e a igualdade social? E as formas de “solidariedade mecânica” elaboradas por Durkheim, extinguíram-se da sociedade contemporânea ou, pelo contrário, combinam-se com os padrões de interação social da modernidade que, segundo Simmel (1989), aprofundam o processo de individualização, multiplicando as pertenças e identidades dos indivíduos por fluxos variados de círculos sociais de interesses?

Ao mesmo tempo, a aprendizagem de novos léxicos, de novas linguagens para descrever os fenómenos sociais é um dos melhores instrumentos de iniciação a qualquer área científica. A leitura e o trabalho sobre textos originais convertem-se na condição fundamental para a elaboração concetual indispensável à construção do conhecimento, independentemente do estatuto clássico ou contemporâneo, antigo ou mais recente desses textos. Para dar o exemplo de um autor contemporâneo, tão exuberantemente citado nos nossos dias, não é certamente por acaso, nem simplesmente por arrogância intelectual, que Bourdieu imprime, a todos os textos que escreve, uma linguagem de difícil decifração (por vezes, irritante) que implica o exercício permanente de desocultação do significado associado ao sistema de conceitos integrantes da sua lógica de explicação. Oijamos o autor, a propósito do “esoterismo” ostensivo da sua linguagem:

“... o que é complexo só pode ser dito de forma complexa; a realidade não só é complexa como está estruturada, é hierarquicamente ordenada e o sociólogo tem de dar uma ideia dessa estrutura; essa estrutura complexa não é apresentada simplesmente tal como ela é, mas simultaneamente como o ponto de vista [do sociólogo], do lugar em que se coloca em relação ao que descreve (...). Como se pode marcar a distância adoptada pelo autor relativamente ao que descreve? Isto é o mais difícil na escrita sociológica. (...) o que é verdade é que não estou disposto a tornar a minha escrita clara e simples e considero perigosa a estratégia de abandonar o rigor do vocabulário técnico em favor de um estilo fácil e legível” (Bourdieu, 1987: 66/ss).

Tão importante quanto o conteúdo do texto, é, como se vê, a forma como é dito, são as palavras com que se tecem os argumentos. As interpretações, as explicitações contidas nos manuais de sociologia, ou mesmo em trabalhos mais profundos de exegese de obras canónicas, são um apoio, mas não substituem a leitura dos textos originais.

Há, porém, outras considerações a ter em conta no que respeita ao incentivo dos estudantes para ler os autores nos seus próprios termos. Uma delas é certamente, ainda que com a prudência de um saber limitado e introdutório, estimular o esforço próprio de interpretação e análise das “fontes” em lugar de se render acrítica e reverentemente ao trabalho que outros, mais autorizados, empreenderam.

Também não é despidendo neste exercício dar a conhecer o berço do conceito, da expressão, da palavra, do exemplo ou da situação, como forma de prevenir que a sua replicação

percorra vários contextos de discussão ou de pesquisa empírica onde se corre o risco, por desconhecimento e singeleza, de “reinventar a roda” ou, em muitos casos, de insistir na crítica à “invenção”, entretanto descartada pelo próprio autor no quadro da progressão do seu pensamento. Saibamos reconhecer, pois, que um dos factores pelo qual um texto se torna clássico deriva da capacidade para manter “eterno”, recorrente, o tema ou a problemática que lançou.

Por outro lado, privar os estudantes do contacto com os textos originais, baseando o estudo das perspectivas teóricas unicamente em reconstruções das suas obras ou dos seus conceitos pode generalizar o *habitus* pouco científico de acomodação, de não questionamento, sobre as interpretações “autoritárias”. Parece ser a conclusão a que chegam, por exemplo, autores que se têm dedicado à análise histórica dos textos de George Herbert Mead - autor de quem se sabe haver importantes publicações póstumas a partir dos seus manuscritos -, cujo processo de canonização, sobretudo devido às releituras de Blumer (1981) e Habermas (1987), traduzirá menos fielmente a teoria daquele original autor sobre a formação e origem sociais do *self*, do que as próprias teorias dos dois autores que mais contribuíram para a sua consagração:

“A forma como Habermas lê os fundadores, de uma forma instrumental (em benefício da sua própria teoria) tem o custo de se aprender menos com os autores do passado do que em lê-los nos seus próprios termos” (Silva e Vieira, 2011: 371).

Acompanhando Umberto Eco, vale a pena lembrar que, para além do quadro cultural em que um texto foi escrito, para além da intenção do autor, para além da liberdade e da qualificação dos leitores que sobre ele produziram significado, na interpretação deve sobretudo ser tida em conta a “intenção do texto”. Critérios como as propriedades do texto e a sua coerência interna imporiam limites ao que Eco considera poder configurar-se como “sobreinterpretação” ou interpretação ilegítima, desde logo castigada pelo desaparecimento de certas leituras que infringiram tais critérios, enquanto outras sobreviveram por terem respeitado a “intenção do texto” (Eco, 2005).

Com estas últimas palavras, não estamos evidentemente a defender, no âmbito de uma licenciatura, muito menos de uma licenciatura em sociologia, que o ensino de teorias adote as tradições da hermenêutica ou da semiótica para lidar com a interpretação do património teórico-documental da disciplina. Mas sustentamos que aos estudantes deve ser dada a oportunidade da experiência com a obra original, do confronto direto com a análise de textos clássicos fundamentais, como forma de construção de percursos académicos consistentes baseados na diversidade e flexibilidade concetuais e no desenvolvimento da capacidade de autonomia interpretativa. De acordo, uma vez mais, com Alexander, não se aprende sociologia, ou ciências sociais, apenas resolvendo problemas empíricos através de modelos analíticos que cumulativamente agregam contributos de vários autores. A compreensão da vida social também

depende das qualidades pessoais de análise do cientista para conhecer essa realidade de forma *sui generis*, através do seu especial sentido “estético, filosófico, interpretativo e observacional” que, como tal, é transmissível, mas não repetível nem cumulativo (1996: 32/ss).

Sabemos bem da resistência dos estudantes às questões teóricas e do desinteresse crescente pelas exigências da abstração ou da resolução de problemas práticos através da sua construção distanciada, mais ainda por parecer desnecessária a leitura de textos “indigestos” não a quem aprende física quântica, mas a quem parte à descoberta de uma realidade em que participa quotidianamente. Todavia, para quem pretende decifrar as linguagens em que o mundo social se manifesta, tais tarefas parecem inevitáveis:

“...as palavras do sociólogo contribuem para a criação do mundo social... os sociólogos do futuro (o que é verdade também para nós próprios) descobrirão cada vez mais na realidade que estudam os sedimentos do trabalho dos seus predecessores” (Bourdieu, 1987: 69).

Eis a perspetiva que não devemos perder de vista na transmissão do património teórico-metodológico desta disciplina.

E não sei se interpreto bem. Gosto, todavia, de pensar que a “intenção do texto” de Goffman, o último que nos deixou sobre as suas expectativas para a sociologia, se apoia na perspetiva spinoziana de pensar em termos de infinito e eternidade - *sub specie aeternitatis* -, contra perspetivas do curto prazo, sabendo bem que o esforço racional de todas as ciências, incluindo a sociologia, não chegará para compreender como a vida e o universo funcionam, embora constitua o esteio para capturar o máximo possível desse infinito:

“... acredito que a vida social humana é para estudar naturalisticamente, *sub specie aeternitatis*. Do ponto de vista das ciências físicas e biológicas, a vida social humana é apenas uma pequena crosta irregular na face da natureza, não particularmente passível de análise sistemática profunda (...) somente nos tempos modernos os estudantes universitários foram sistematicamente treinados para examinar meticulosamente todos os níveis da vida social... não há nada no mundo que devamos negociar pelo que temos: a inclinação para sustentar em relação a todos os elementos da vida social um espírito de investigação irrestrita e não-patrocinada, e a sabedoria de não procurar noutro lugar, além de nós mesmos, a nossa disciplina para cumprir esse dever” (Goffman, 1983: 17).

Referências bibliográficas

- REIS, Manuela (2022), “Entre Textos e Contextos: o ensino de teorias sociológicas”, *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLIV, pp. 11-27.
- ALEXANDER, Jeffrey (1987), *Twenty lectures. Sociological theory since World War II*, New York, Columbia University Press.
- ALEXANDER, Jeffrey C. (1996), «The Centrality of the Classics», in Stephen Turner (ed.) *Social Theory and Sociology – The Classics and Beyond*, Oxford, Blackwell, pp. 21-38 (Edição original, 1987).
- BLUMER, Herbert (1981), “George Herbert Mead”, in B. Rhea (ed.), *The Future of Sociological Classics*, London, Allen & Unwin, pp. 143-169.
- BOURDIEU, Pierre (1987), *Choses Dites*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- DURKHEIM, É. (1984), *A divisão do trabalho social*, 2ª Edição, Lisboa, Editorial Presença (Edição original, 1893).
- DURKHEIM, É. (2004), *As regras do método sociológico*, 9ª Edição, Lisboa, Editorial Presença (Edição original, 1895).
- DURKHEIM, É. (2002), *As Formas Elementares da Vida Religiosa. O sistema totémico na Austrália*, Oeiras, Celta (Edição original 1912).
- ECO, Umberto (2005), *Interpretação e Superinterpretação*, S. Paulo, Martins Fontes (Edição original 1992).
- GARCIA, José Luís; MARTINHO, Hermínio (2009), “O ethos da ciência e suas transformações contemporâneas, com especial atenção à biotecnologia”, *Scientiae studia*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 83-104. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ss/v7n1/v7n1a05.pdf>
- GIL, Fernando (1999), “A ciência tal qual se faz e o problema da objectividade”, in GIL, Fernando (1999) (Org.), *A ciência tal qual se faz*, Lisboa, Sá da Costa, pp. 9-29.
- GIL, Fernando (1999) (Org.), *A ciência tal qual se faz*, Lisboa, Sá da Costa, 456p.
- GOFFMAN, Erving (1983), “The Interaction Order”, *American Sociological Review*, 48, pp. 1-17.
- HABERMAS, Jürgen (1987), *The Theory of Communicative Action*, Cambridge, Polity Press, (Edição original, 1981).
- HABERMAS, Jürgen (1996), "Sociología en la república de Weimar", *Textos y Contextos*, Barcelona, Editorial Ariel, S.A, pp. 203-222. (Edição original, 1991).
- HABERMAS, Jürgen (1996b) *Between Facts and Norms. Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*, Cambridge/Massachusetts: MIT Press, 631p. (Edição original, 1992).
- KUHN, Thomas S. (1971), *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- LAKATOS, Imre (1977), *The Methodology of Scientific Research Programmes: Philosophical Papers*, Volume 1. Cambridge, Cambridge University Press.

- REIS, Manuela (2022), “Entre Textos e Contextos: o ensino de teorias sociológicas”, *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLIV, pp. 11-27.
- MACHADO, Fernando L. (2009), "Meio século de investigação sociológica em Portugal - uma interpretação empiricamente ilustrada", *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 19, 283-343.
- MARX, Karl.; ENGELS, Friederich., “Para a crítica da Economia Política”, Marx e Engels, *Obras escolhidas*, Tomo II, Edições Avante. Disponível em: [\[https://www.marxists.org/portugues/marx/1859/01/prefacio.htm\]](https://www.marxists.org/portugues/marx/1859/01/prefacio.htm), (Edição original, 1859)
- MARX, Karl., “O Capital. Capítulo XXIV. A chamada acumulação original”, Marx e Engels, *Obras escolhidas*, Tomo II, Edições Avante. Disponível em: [\[https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/capital/cap24/index.htm\]](https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/capital/cap24/index.htm), (Edição original, 1867).
- MERTON, Robert (1948), “Discussion”, *American Sociological Review*, XIII, pp. 164-168.
- MERTON, Robert (1985), *La sociología de la ciencia: investigaciones teóricas y empíricas*, Madrid, Alianza (Edição original, 1973).
- MERTON, Robert (1968), “On Sociological Theories of the Middle Range”, *Social Theory and Social Structure*, Glencoe, Free Press, pp. 39-72.
- PARSONS, Talcott (1948), “The Position of Sociological Theory”, *American Sociological Review*, XIII, pp. 156-164.
- PARSONS, Talcott (1961), “An Outline of the Social System”, in Talcott Parsons, E. Shils, K. Naegle, J. Pitts (eds.), *Theories of Society*, New York, Free Press, pp. 30-79.
- PINTO, José Madureira (2004), “Formação, tendências recentes e perspectivas de desenvolvimento da sociologia em Portugal”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 46, pp. 11-31.
- PINTO, José Madureira (2013), “Da sociologia como profissão à sociologia crítica”, Entrevista com José Madureira Pinto, in Renato M. Carmo e Virgílio B. Pereira, *Análise Social*, 208, XLVIII, (3.º), pp. 685-720. Disponível em: http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/AS_208_f01.pdf
- PIRES, Rui Pena (2007), “Árvores conceptuais. Uma reconstrução multidimensional dos conceitos de Acção e de Estrutura”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 53, pp. 11-50.
- POPPER, Karl R. (1975), *The Logic of Scientific Discovery*, London, Hutchinson of London.
- SILVA, Filipe Carreira da; VIEIRA, Mónica Brito (2011), “Books and canon building in sociology: the case of Mind, Self and Society”, *Journal Classical Sociology*, UK: Sage. Disponível em: <http://jcs.sagepub.com/content/11/4/356>
- SIMMEL, Georg., (1989), “O cruzamento de círculos sociais”, in M. Braga da Cruz (org.), *Teorias Sociológicas. Os fundadores e os clássicos*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 573-578. (Edição original, *Sociologia. Estudos sobre as formas de socialização*, 1908).

REIS, Manuela (2022), “Entre Textos e Contextos: o ensino de teorias sociológicas”, *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLIV, pp. 11-27.

TURNER, Jonathan H. (1987), “Analytical Theorizing”, in Anthony Giddens e Jonathan Turner (ed.s), *Social Theory Today*, Cambridge, Polity Press, pp. 156-194;

TURNER, Jonathan H. (2005), “Is Public Sociology Such a Good Idea?”, *The American Sociologist*, Vol. 36, No. 3/4, pp. 27-45. Disponível em:

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.473.9533&rep=rep1&type=pdf>

TURNER, Jonathan H. (2013), *Theoretical Sociology. 1830 to the Present*, Londres, Sage.

WEBER, Max, (1989) “A objectividade do conhecimento nas ciências sociais e em política social” em M. Braga da Cruz (org.), *Teorias Sociológicas. Os Fundadores e os Clássicos*, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 600-644 (Edição original, 1904).

Manuela Reis. Professora auxiliar na ESPP – Escola de Sociologia e Políticas Públicas. ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa. Endereço de correspondência: ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, Edifício II, Avenida Professor Aníbal Bettencourt, 1600-189, Lisboa, Portugal. E-mail: manuela.reis@iscte-iul.pt