



Vocação, aprendizado e profissionalização: “As condições sociais da formação científica do sociólogo”

Vocation, learning and professionalization: “The social
conditions of the scientific training of sociologists”

Vocación, aprendizaje y profesionalización:
“Las condiciones sociales de la formación científica de
los sociólogos”

Andréa Borges Leão* 

Marialice Foracchi**

RESUMO

Neste número da Revista Brasileira de Sociologia, a seção *Futuros Passados* publica o texto intitulado “As condições sociais da formação científica do sociólogo”, de Marialice Foracchi, apresentado no II Congresso Brasileiro de Sociologia, em Belo Horizonte, no mês de março de 1962. Esta importante comunicação versa sobre as condições da formação científica do sociólogo. Apesar de situada no seu tempo e circunstâncias, a perspectiva analítica adotada pela autora – assim como os resultados da pesquisa sobre os estudantes universitários paulistas e, em continuação, os estudantes de Ciências Sociais – ganha uma singular e longa atualidade. Ajuda-nos a construir interpretações sobre o presente da sociologia brasileira, em que ganha relevância o debate em torno das mudanças no perfil socioeconômico dos estudantes universitários.

Palavras-chave: formação acadêmico-científica, sociologia, aprendizagem, carreira, padrões de avaliação.

* Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil.

Pesquisadora do CNPq e professora titular do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFC. aborgesleao@gmail.com

** Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Marialice Foracchi (1929-1972) formou-se em Ciências Sociais pela antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Universidade da São Paulo. Entre 1955 e 1958 tornou-se assistente do Prof. Florestan Fernandes, que também orientou sua especialização em Sociologia e sua tese de doutorado. A partir de 1960 tornou-se docente e pesquisadora da cadeira de Sociologia I, tendo ministrado várias disciplinas na graduação e na pós-graduação. O conjunto de sua obra traz contribuições fundamentais para a construção do campo de estudos sociológicos da educação e da juventude no Brasil. (ver Bionotas – SBS: <https://sbsociologia.com.br/project/marialice-mencarini-foracchi/>).

ABSTRACT

In this issue of the Brazilian Journal of Sociology, the Futuros Passados section publishes 'As condições sociais da formação científica do sociólogo', a work by Marialice Foracchi presented at the II Brazilian Congress of Sociology, in Belo Horizonte, in March 1962. This important paper deals with the conditions of the scientific training of sociologists. Despite being situated in its time and circumstances, the analytical perspective adopted by the author – as well as the results of the research on university students from São Paulo and, subsequently, students of Social Sciences – gains a unique and lasting relevance. It helps us to construct interpretations about the present of Brazilian sociology, in which the debate around changes in the socioeconomic profile of university students gains relevance.

Keywords: academic training, sociology, learning, career, evaluation standards.

RESUMEN

En este número de la Revista Brasileña de Sociología, la sección Futuros Passados publica el texto titulado "As condições sociais da formação científica do sociólogo", de Marialice Foracchi, presentado en el II Congreso Brasileño de Sociología, en Belo Horizonte, en marzo de 1962. Esta importante comunicación trata de las condiciones de la formación científica del sociólogo. A pesar de estar situada en su tiempo y circunstancias, la perspectiva analítica adoptada por la autora – así como los resultados de la investigación con estudiantes universitarios de São Paulo y, posteriormente, estudiantes de Ciencias Sociales – adquiere una relevancia única y duradera. Nos ayuda a construir interpretaciones sobre el presente de la sociología brasileña, en el que gana relevancia el debate en torno a los cambios en el perfil socioeconómico de los estudiantes universitarios.

Palabras clave: formación académica, sociología, aprendizaje, carrera, estándares de evaluación.

No início da década de 1960, a reflexão de Marialice Foracchi sobre as condicionantes da formação científica esteve vinculada ao interesse dos jovens estudantes em conhecer o funcionamento interno da sociedade capitalista moderna, seus problemas e contradições, o que justificava a procura crescente pelo curso de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo. Reparem, ao final da comunicação, o quadro apresentado sobre os motivos da escolha do curso e as expectativas de sucesso na carreira de pesquisador social. Objetivando o ideal científico da sociologia, o investimento nas atividades de pesquisa enquanto marca de originalidade exercia uma atração mútua em estudantes homens e mulheres, em ricos e pobres, já apontando para o processo uspiano de autonomização da sociologia como campo disciplinar.

Hoje, no primeiro quarto do século XXI, tentamos entender a pouca atração e, por conseguinte, a baixa procura dos estudantes pelos cursos de Ciências Sociais em todo o país. Muito se vem discutindo a respeito das disputas entre as ciências tecnológicas e aplicadas e as sociais em torno da explicação do mundo social. E não só pela explicação, como também pelo teor da ação no mundo social. O efeito imediato dos que se impõem pelo diagnóstico e, portanto, pela aplicação instantânea do conhecimento gerado na universidade como resposta às demandas do presente, leva-nos de volta às explicações baseadas no senso comum, ao entusiasmo pelo espontâneo e irrefletido. Não por acaso assistimos à perda de eficácia e prestígio social da explicação científica da sociologia.

A comunicação de Marialice Foracchi liga os fios dessa história. Fala sobre as vinculações da hierarquia social entre os estudantes e as predileções por certas carreiras universitárias e, com isso, levanta questões sobre o tema da vocação. A autora nos mostra que a vocação para a ciência não é um privilégio de indivíduos isolados, mas uma disposição íntima vinculada ao aprendizado em grupos sociais de interesses específicos e em conflito. A vocação, enquanto primeira inclinação e escolha subjetiva do indivíduo, pode ser redefinida no contato com os professores nas instituições educacionais, como a escola e a universidade. A vocação como dom não poderia estar desvinculada de uma aprendizagem que requer esforço e trabalho. Mesmo que a inclinação de partida de estudantes posicionados no topo da hierarquia social, caso dos uspianos dos anos 1960, acabasse por orientar a interiorização dos perfis profissionais, uma questão se impõe ao argumento da autora: qual poderia ser a vocação dos estudantes pobres?

Os padrões de sucesso ou fracasso da sociologia como prática profissional não estão para sempre fixados e, por isso mesmo, não podem ser dissociados dos programas formativos das instituições, como as propostas curriculares. Em qualquer tempo e lugar, um programa de formação acadêmico-científica deveria ter como propósito final a sua realização enquanto carreira profissional, nos diz Marialice seguindo a tradição da sociologia do conhecimento de Karl Mannheim (Foracchi, 1982). Ou melhor, “a carreira é, no âmbito societário, o que a aprendizagem é, no âmbito institucional”.

Assim, os referencias usados pela autora tampouco perderam a validade. Principalmente os que nos ajudam a compreender os impactos da formação acadêmica nas carreiras. Há uma ligação incontornável entre as práticas de transmissão no ensino de sociologia e a pesquisa social. Ou melhor, o argumento desenvolvido nos convence de que não poderia existir programa de formação para a docência na educação básica sem a base teórica e metodológica que forma o pesquisador social. Por outro lado, a excelência da formação dependente das condições institucionais do trabalho docente e discente. Este é um critério de avaliação inegociável para medir o sucesso e o fracasso, uma vez que conecta os aprendizes aos repertórios acumulados em sequências de etapas que ligam o aprendizado à carreira profissional.

A relação pedagógica entre professor e aluno é outro fator importante para construção escolar da vocação. Ela constrói a perspectiva crítica de análise da realidade social. As influências mútuas no par relacional conferem sentido ao trabalho de orientação do professor, delimitam as ações de uns sobre os outros (a interação) e, ao mesmo tempo, satisfazem as expectativas dos estudantes sobre suas carreiras profissionais. Ao falar sobre a reciprocidade das expectativas de comportamento, Marialice Foracchi não poderia se furtar a uma crítica ao distanciamento valorativo do professor nas situações de aprendizagem. A busca da neutralidade encontrada na tradição acadêmica alemã, que está na base do trabalho de Max Weber sobre a ciência e a política como vocações (Weber, 2011), é problematizada. As reinvidicações da neutralidade e as formas de regulação da liberdade acadêmica, em contextos históricos específicos, como o pós Segunda Guerra, não deixaram de causar efeitos e repercussões nas situações de aprendizagem. As implicações das teses de Max Weber são postas, então, à prova do material empírico trabalhado pela autora no final da comunicação.

Não se pode perder de vista que o início da década de 1960 corresponde a um capítulo específico na história da institucionalização da sociologia. O

curso na Universidade de São Paulo se consolidara e, portanto, já contava com um sistema de normas e relações internas definidas no espaço social formado por sociólogos e sociólogas. Nessas circunstâncias, tornava-se necessário um debate mais ampliado sobre a identidade profissional. A autora esteve sensível aos problemas dos horizontes intelectuais da juventude e do futuro da sociologia como disciplina científica. A década de 1960 também é marcada pela implementação de novos cursos de graduação em Ciências Sociais, o que indica que a comunicação encontrou seus interlocutores. Conforme assinala Marialice, a realidade identificada na amostra dos jovens uspianos poderia ser comum aos sociólogos e sociólogas que então “se dedicam ao ensino de sociologia na educação superior” em outras universidades do Brasil.

Traçar perfis dos estudantes em termos de condições sociais e culturais – idade/gênero, procedência rural ou urbana, assim como em termos da construção de sociabilidades pela via da educação formal – era algo que ocupava a preocupação dos cientistas sociais. Florestan Fernandes, no livro *A sociologia no Brasil. Contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento* (1976) e em trabalhos anteriores citados pela autora, já formulara o problema dos caminhos da vocação no processo pedagógico da aprendizagem. Os estratos sociais presentes na amostra da pesquisa revelam, acima de tudo, os possíveis de trajetórias universitárias representadas. Os estudantes que compuseram a amostra e responderam ao questionário se tornariam os sociólogos do futuro – os que iriam enfrentar o período da ditadura civil-militar, os movimentos sociais e políticos em curso, e se lançar na resistência e na luta pela democracia.

Por fim, o leitor e a leitora podem inferir que os quadros traçados pela pesquisa provavelmente impactavam as interações entre estudantes e professores. Lendo-os, podemos indagar sobre os níveis de identificação e tensionamentos entre uns e outros. Esta é mais uma questão formulada na história que se impõe ao cenário atual de reconfiguração socioeconômica do perfil dos estudantes que têm acesso aos cursos universitários.

O conjunto de questões levantadas na comunicação de Marialice Foracchi diz respeito ao entrelaçamento e mútuas influências entre vocação, condições do aprendizado e expectativas de carreira, seja na atividade de pesquisa ou no magistério. No quadro das mudanças sociais que marcam o tempo presente, as interpretações da socióloga têm muito a dizer sobre as rotas da democratização do ensino superior no Brasil.

Referências

- Fernandes, Florestan. (1976). *A sociologia no Brasil. Contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Foracchi, Marialice (org.). (1982). Introdução: Sociologia do conhecimento e planejamento. In: K. Mannheim. *Sociologia*. São Paulo: Editora Ática.
- Weber, Max. (2011). *Ciência e Política: duas vocações*. São Paulo: Ed. Cultrix.

As condições sociais da formação científica do sociólogo

Marialice M. Foracchi

Universidade de São Paulo

Introdução

O debate em torno dos problemas do ensino e da pesquisa na sociologia suscita, como requisito preliminar, a análise das condições da formação científica do sociólogo. Tal análise poderia ser desenvolvida em dois planos complementares: um que focalizaria a formação científica nas suas etapas iniciais e outro que a perceberia já objetivada, em termos de ação concreta. Discutiríamos, assim, por um lado, as condições em que se processa a aprendizagem científica propriamente dita e, por outro lado, as perspectivas socialmente oferecidas à atuação do cientista social. Evidentemente, a análise só se completaria ao conjugar-mos, esgotando-as, as duas possibilidades acima mencionadas.

Julgamos, entretanto, que tal solução não seria conveniente, tendo em vista os limites dessa comunicação e a orientação geral dada ao tratamento do tema. Optamos, por conseguinte, pela primeira alternativa, ou seja, pela análise das condições da aprendizagem científica, porque, focalizando-a em seus momentos iniciais, podemos também dispor de elementos para prever a sua configuração futura. E, além disso, é de grande interesse o conhecimento das condições sociais da aprendizagem científica.¹ Esse processo é comumente avaliado apenas em termos do teor positivo ou negativo do seu rendimento, quando, na verdade, ele deve ser compreendido como resultante de uma constelação típica de fatores institucionais e sociais.

A motivação do estudante na escolha de uma carreira, as suas possibilidades de usufruir do patrimônio intelectual da civilização tecnológica e científica, a qualidade da formação que recebe são condicionadas pelo tipo de sociedade em que vive e de que participa. A aprendizagem e a carreira científica são,

¹ Florestan Fernandes (1958, p. 188-231) discute essa questão nos trabalhos “Desenvolvimento histórico-social da Sociologia no Brasil” e “O padrão de trabalho científico dos sociólogos brasileiros” em *A etnologia e a sociologia no Brasil*.

desse nodo, socialmente regulamentadas pela ação de estímulos e barreiras de alcance institucional ou societário. Isso significa não só que a orientação da aprendizagem e da carreira cor respondem a possibilidades socialmente oferecidas, mas significa, também, que os critérios de avaliação do sucesso numa ou noutra correspondem aos padrões de avaliação vigentes nessa esfera de atividade.

Com relação a esse problema, Mannheim² observou que os padrões de avaliação variam em função do tipo de sucesso desejado e obtido nas diferentes esferas da atividade social. O êxito é a comprovação objetiva da consecução de um projeto. Não há, para esse autor, vinculação interna entre as diferentes modalidades de avaliação do sucesso, mas cada uma delas decorre de uma situação social específica. Essa seria uma “irracionalidade” comum a todos os sistemas sociais, que aparentemente explicaria a desarticulação dos diferentes padrões de avaliação. Parece-nos, entretanto, que tal “irracionalidade”, longe de ser uma condição geral e comum a todos os sistemas, evidencia a peculiaridade das situações de convivência na sociedade capitalista moderna, como veremos mais adiante.

Por enquanto, é conveniente considerarmos apenas que, no setor da aprendizagem científica, os padrões de avaliação do sucesso podem ser institucionalmente *prescritos* ou *informais*. São prescritos, quando formalizam os critérios de promoção, o sistema de aferição do rendimento do estudante etc. São *informais*, quando estão diretamente subordinados aos padrões organizatórios mais amplos. Isso significa, concretamente – e em termos da sociedade de classes – a criação de barreiras que limitam as oportunidades de ingresso no curso superior. Significa, também, o estímulo à competição como critério exclusivo de seleção social e a limitação das perspectivas de carreira, consolidadas em torno dos ideais de vida das camadas dominantes. Os padrões prescritos e os padrões informais são complementares e atuam simultaneamente no processo de aprendizagem científica.

Se examinarmos esse processo detidamente, perceberemos que nele são reelaborados os critérios societários de avaliação do sucesso na aprendizagem. A aprendizagem científica tem como objetivo final a realização de uma carreira cuja êxito é medido por critérios que não são alheios aos anteriormente utilizados na situação de aprendizagem. A carreira

² Cf. “On the nature of economic ambition and its significance for the social education of man” (Mannheim, 1952, p. 238).

é, no âmbito societário, o que a aprendizagem é no âmbito institucional. Uma e outra se identificam formalmente, porque pressupõem uma sequência de etapas socialmente prescritas e regulamentadas. Sua ligação mais imediata consiste no fato de que a aprendizagem é uma condição necessária para a carreira científica, e o sucesso nesta, por sua vez, é a preocupação constante da aprendizagem.

A partir desses três elementos – a aprendizagem, a carreira e o sucesso na carreira³ – esboçamos o nosso ponto de partida para a compreensão sociológica da aprendizagem científica. Parece-nos possível, dessa perspectiva, explicá-la como uma situação de interação, cujo sentido, embora implícito na atuação dos agentes, a transcende. O professor e o aluno, estando submetidos a regulamentações institucionais de um mesmo teor, expressam também – e de modo singular – uma modalidade característica de organização das relações humanas. Em outras palavras, o fato de pertencerem a uma mesma classe social ou a classes opostas é, em si, um dado importante para o conhecimento do mecanismo social de distribuição das oportunidades de participação do patrimônio intelectual e científico da nossa civilização e dos critérios correspondentes de atribuição do sucesso na carreira. Esclarece-se, nessa abordagem, a decantada especificidade da relação pedagógica que, a rigor, não é senão o reflexo, no plano institucional, de uma situação de interação e de padrões de avaliação já sancionados no plano do sistema inclusivo. Dispomos, com essa formulação do problema, de elementos para uma explicação mais adequada da articulação dos padrões que denominamos *prescritos* com os padrões que, à falta de melhor designação, chamamos de *informais*. Esse ponto ficará mais esclarecido na terceira parte desta comunicação, quando lidarmos com os dados de uma situação concreta.

Em coerência com a modalidade de análise acima esboçada, decidimos examinar as condições sociais da formação científica do sociólogo, em termos de dois requisitos, tidos como essenciais para o sucesso na aprendizagem e na carreira científica. A vocação para a ciência e a regulamentação institucional da neutralidade do professor são dois temas constantes e fascinantes. Os famosos ensaios de Weber⁴ sobre a ciência como vocação e

³ Essa abordagem é sugerida por Mannheim no ensaio anteriormente citado, no qual o autor discute a natureza e o significado social da ambição econômica. No entanto, a formulação inicial desse tema é proposta por Max Weber (cf. Mannheim, 1952, pp. 239-240.)

⁴ Weber (1946, pp. 129-156; 1949, especialmente pp. 6-8).

sobre a neutralidade do cientista social merecem ser retomados e meditados para que se verifique a procedência das suas formulações à luz da situação atual. Na primeira parte da comunicação, cuidaremos da discussão dessas questões tendo em vista a sua reformulação. As linhas centrais dessa reformulação orientarão o tratamento sistemático do material empírico apresentado na terceira parte.

Acerca deste, alguns esclarecimentos preliminares são necessários. Ele foi obtido como uma espécie de apêndice a uma pesquisa que então desenvolvíamos sobre o estudante universitário paulista. Na oportunidade, pareceu-nos interessante aplicarmos o mesmo questionário utilizado na pesquisa aos nossos estudantes de Ciências Sociais. Dadas essas circunstâncias, as informações de que dispomos não são exatamente a aquelas que nos interessariam se o nosso objetivo central fosse o levantamento pormenorizado do problema aqui tratado. Mas, de qualquer forma, elas nos prestam esclarecimentos sobre a composição social do curso em termos de classe social, sexo, idade, perspectivas de carreira, opiniões com relação ao curso e motivações na escolha deste.

Dentro das limitações da técnica de investigação empregada – o questionário – e dada a dificuldade relativa de localização do informante numa ocasião em que as aulas já estavam prestes a acabar, os dados de que dispomos são interessantes e sugestivos para a discussão do nosso tema. Constituem, na pior das hipóteses, informações sistematizadas sobre uma situação vivida por todos que se dedicam ao ensino da sociologia no curso superior. Sem negar as características peculiares da organização e do funcionamento do curso de Ciências Sociais na Universidade de São Paulo, acreditamos que, nos seus aspectos gerais, a situação descrita deve ser semelhante à de outras universidades do Brasil.

Nesse sentido, pretendemos que essa comunicação ofereça uma contribuição para o estudo das condições sociais da formação científica do sociólogo. As condições gerais da aprendizagem científica, sendo formalizadas, são semelhantes nas mais diversas situações. Mas a compreensão adequada da orientação e do conteúdo desse processo só é efetiva quando atentamos para o contexto sociocultural no qual ele se desenvolve. É na sua dimensão social que está contida toda a sua singularidade, ou seja, todo o significado da ação formativa.

I. A vocação sob o ponto de vista sociológico

A vocação é geralmente definida como um requisito ideal para o sucesso na aprendizagem e na carreira científica. Weber a entende como uma disposição subjetiva, ou seja, como um “apelo interno”⁵, impulsionada pela necessidade interior de autorrealização. A ciência, sendo uma forma de conhecimento racional e empírico da realidade, abre uma perspectiva nessa direção. O objetivo central da aprendizagem científica é a formação de uma consciência – ampla ou restrita – capaz de orientar o indivíduo no mundo em que vive. Essa orientação do indivíduo culmina na sua autorrealização e suscita, também, a consciência da situação.

Em particular, no tocante à vocação para a sociologia, podemos afirmar que ela se concretiza durante o processo de aprendizagem, como parte da consciência crítica do social. Ao “apelo interno”, à necessidade subjetiva, acrescentam-se imposições do meio social que, por assim dizer, catalisam a consciência da vocação sociológica. Mais do que uma necessidade interior, ela é uma resposta às solicitações da situação. Constatamos, portanto, de um modo geral, que a vocação pressupõe, sem dúvida, um conjunto de disposições pessoais como sejam qualidades de sensibilidade, inteligência e empenho. Mas verificamos, igualmente, que estas disposições, para poderem se manifestar com plenitude, necessitam de estímulos ou de impulsos socialmente engendrados.

O encaminhamento da vocação para a carreira científica não é, pelas mesmas razões, acidental. São, em parte, os próprios resultados da investigação científica que, difundindo-se, são socialmente assimilados propondo novas opções na escolha da carreira e novos estímulos para o conhecimento especializado. Não se encontraria outros argumentos para explicar a procura crescente que vem tendo a seção de Ciências Sociais na Universidade de São Paulo. Firma-se, cada vez mais fortemente, a importância do conhecimento objetivo e sistemático da realidade social. Por um lado, esse fato é decorrente da própria complicação interna do funcionamento da sociedade capitalista moderna. As novas tensões e os conflitos provocados pela luta de classes canalizam, ao nível da consciência comum, contradições e focos de atrito que permaneciam obscuros quando se pensava os problemas da sociedade em termos do senso comum. Por

⁵ Cf. “Science as a vocation”, *op. cit.*, p. 134.

outro lado, a urbanização e a secularização da cultura incorporaram uma racionalidade crescente nas técnicas de controle e de planejamento social e econômico. Em consequência, intensificou-se a procura de especialistas e pesquisadores nos diferentes campos de investigação.

Diante disso, parece legítimo admitir-se que a inclinação para determinada carreira depende menos de atributos pessoais do que de circunstâncias sociais específicas. Mais do que escolhida, a carreira é socialmente condicionada. O mesmo acontece com a vocação, que não é senão uma forma personalizada de conceber a carreira. Ao contrário do que sugere Weber no trabalho já citado, a vocação não é uma condição *a priori*, inerente à carreira científica. Ela só é consciencializada como tal durante o processo de aprendizagem científica e não antes dele. É durante esse processo que o jovem estudante se descobre a si mesmo, atingindo progressivamente a consciência das suas limitações e possibilidades enquanto membro de uma determinada sociedade.⁶ A sua ação pode, a partir desse momento, definir-se como uma vocação consciente. Mas isso só acontece quando ela se orienta para um contexto global, percebido em todas as suas dimensões.

Temos, então, que a consciência da vocação científica é socialmente elaborada como produto intelectual da complexidade crescente do meio social interno. As exigências deste acentuam-se, notadamente, em duas direções principais. Uma periféricamente localizada no nível da sociedade inclusiva e outra definida no nível institucional ou, mais especificamente, na situação de aprendizagem. No nível societário, os estímulos são difusos e nem sempre sentidos com plena consciência. O contexto que os solicita é a classe, e é em termos da situação de classe que os indivíduos são encaminhados para a aprendizagem científica institucionalizada.

No nível institucional, esses mesmos estímulos são redefinidos, culminando, durante a aprendizagem, com a descoberta da vocação. Como resultado final desse processo, desencadeado no nível societário, temos a reelaboração realista das perspectivas de carreira e do “apelo interior” originalmente admitido como responsável pela escolha do curso.

A essas considerações devemos acrescentar o fato de que a educação formal, da qual é parte a aprendizagem científica, consiste numa preparação antecipada para o desempenho de papéis que se localizam fora da esfera

⁶Essa é uma forma radical de consciência da realidade, peculiar aos que são jovens. Veja-se, a esse respeito, o artigo de Octávio Ianni, “O jovem radical”, em vias de ser publicado.

educacional, ou seja, no nível societário.⁷ Sendo assim, a consciência da vocação, depois de consolidada no nível institucional, realiza-se como *ação* no plano da sociedade inclusiva. Podemos, pois, compreendê-la, dentro de uma perspectiva sociológica mais rigorosa, como a realização consciente de papéis socialmente dados. Esses papéis são adquiridos em virtude de estímulos e pressões que, correspondendo a aspirações societárias, se localizam na classe. Mas é no âmbito institucional que eles começam a ser redefinidos ou consciencializados para objetivarem-se, final mente, em termos de ação racional.

Estamos aparelhados, agora, para compreender melhor a importância da influência formativa das ciências sociais. O conhecimento sistemático das condições responsáveis pela organização e pelo funcionamento da vida social acarreta modificações sensíveis na maneira de o estudante conceber-se a si mesmo. No que se relaciona com os problemas que aqui nos interessam diretamente, ou seja, consciência de vocação e as perspectivas de carreira, observamos que estas são, no transcorrer do curso de Ciências Sociais, gradativamente reformuladas em moldes mais ajustados à realidade. Isso se dá, em parte, por causa da própria natureza das disciplinas ensinadas, que despertam a atenção do estudante para a vinculação dinâmica das diferentes esferas da vida social. E, também, porque facilita o discernimento objetivo das barreiras e limites socialmente impostos à ação dos indivíduos, assim como dos estímulos e motivos que a suscitam. Mannheim, no ensaio já citado,⁸ afirma que a noção de realidade é formada a partir da perspectiva de carreira que o indivíduo tem. Parece-nos possível acrescentar que esse processo é recíproco, ou seja, que a perspectiva de carreira se forma em conexão com a noção de realidade. E isso ocorre no contexto de uma situação social característica – a situação de aprendizagem.

Esta seria uma das razões que explicaria por que o estudante, já na metade do curso, não pode manter as aspirações iniciais de carreira e nem a segurança anterior de chegar a realizá-las. A noção de realidade, acrescida de consciência crítica das próprias possibilidades e das oportunidades existentes, é o resultado final desse processo de ajustamento. Ele é, ao mesmo tempo, vivido como experiência de vida e analisado como objeto de

⁷ Cf. Gerth & Wright Mills (1954, p. 251).

⁸ Mannheim (1952, p. 256).

estudo, não sendo, portanto, de se estranhar que essa fase seja decisiva para a orientação da carreira e para a tomada de consciência da vocação.

Pode, no entanto, ocorrer que esses efeitos nem sempre se produzam com a rapidez e com a generalidade esperadas. O estudante pode permanecer relativamente infenso às influências formativas da aprendizagem e às pressões no sentido de decidir a sua carreira. Essa reação negativa, que é típica de quem não tem perspectivas, é também institucionalmente tolerada embora não corresponda às expectativas existentes e aos valores vigentes. É uma forma passiva de ajustamento a uma situação que exige modalidades essencialmente críticas e ativas de ajustamento.⁹

Em conclusão, o sucesso na aprendizagem e na carreira científica não dependem exclusivamente de uma vocação para a ciência, sentida como um apelo interno. Depende muito mais do modo pelo qual o indivíduo organiza os elementos da situação de aprendizagem, integrando-os na sua experiência e nas suas ambições. Tentamos demonstrar que esses mecanismos de integração e de elaboração são produzidos tanto no nível societário quanto no institucional, promovendo o ajustamento do indivíduo à situação de aprendizagem. Os efeitos intelectuais desta, têm, também, sentido integrador. A orientação da carreira e a consciência da vocação consistem, em suma, numa opção racional em face de alternativas contidas na situação.

II. A regulamentação da neutralidade do professor

Em conexão com os pressupostos da análise da ciência como vocação, Weber tece importantes considerações sobre a neutralidade do professor. A vocação e a neutralidade ética são componentes essenciais da aprendizagem científica, que estão, por sua vez, reciprocamente relacionados com os papéis típicos que nela são desempenhados: o de aluno e o de professor. Tanto um como o outro devem – esta é a pressuposição da abordagem weberiana – estar envolvidos numa situação de aprendizagem isenta da interferência de fatores extracientíficos. Com isso ele quer dizer que a esfera da aprendizagem científica deve ficar claramente separada da esfera das posições políticas. O verdadeiro professor evitará impor aos seus alunos qualquer posição

⁹ Sobre a caracterização geral desse tipo de ajustamento, consultar Jahoda, M. “Toward a social psychology of mental health” (Rose, 1955, pp. 556-577), citado por William Scott em Gorlow & Katkovsky (1959, pp. 97-98).

política, seja ela expressa ou apenas sugerida.¹⁰ As decisões de natureza política não têm lugar na sala de aula, muito menos quando envolvem as posições compartilhadas pelo professor. Este deverá manter a sua exposição num nível puramente científico; a ciência não fundamenta nem esclarece a escolha de qualquer posição política. A tarefa do professor, escreve Weber, “é de oferecer aos estudantes os seus conhecimentos e a sua experiência científica e não de impingir-lhes as suas opiniões políticas pessoais”.¹¹

Essa afirmação ilustra claramente a relação professor e aluno então vigente nas universidades alemãs. O próprio sistema de aula, aproximando-se mais daquilo que hoje chamamos de conferência, não dava ao estudante oportunidade para interpelar o professor, seja para fins de esclarecimento, seja para fins de discussão crítica. O aluno, durante a aula, recebia passivamente os ensinamentos do professor. Daí a necessidade de este eximir-se de pronunciamentos de cunho pessoal, reveladores da sua opinião política. Se ele não o fizesse, estaria transgredindo uma norma ética que, para Weber, é indispensável ao desempenho dos papéis de professor. Essa transgressão seria tanto mais grave quanto menor fosse a capacidade intelectual do aluno para elaborar argumentos críticos que a refutassem. Dentro da tradição acadêmica alemã, e em nome de uma neutralidade indispensável a essa fase da aprendizagem, o professor, na sala de aula, deveria abster-se de manifestar pontos de vista que não pudessem ser cientificamente comprovados. Dessa forma, a liberdade do aluno e o alcance da autoridade do professor eram institucionalmente delimitados.

Tal modalidade de controle das relações pedagógicas não pode ser aceita como um pré-requisito sistemático da aprendizagem científica. Ela reflete uma situação global, cujos pormenores não caberia aqui apreciar, mas cuja expressão ideológica mais sensível pode ser apontada.

É evidente, por exemplo, que o seu funcionamento geral é dado por uma ética de cunho liberal. À ação humana é assegurada autonomia de escolha e de decisão compatível com a liberdade individual e indispensável à manutenção do equilíbrio social. O indivíduo, quando convenientemente orientado, é capaz de optar e de aderir à corrente política mais ajustada aos seus ideais e perspectivas de vida. E a sua orientação é adequada quando conduz a uma opção livre, destituída de qualquer sorte de imposições.

¹⁰ “Science as Vocation”, *op. cit.*, p. 146.

¹¹ *Ibidem*.

Percebe-se, também, através da formulação weberiana, uma concepção do estudante universitário que enfatiza excessivamente a dependência deste com relação ao professor e ao tipo de formação recebida.¹² É como se ele recebesse e assimilasse a orientação intelectual do professor sem discuti-la, sem elaborá-la, e como se, na própria formação recebida, ele não extraísse recursos para criticá-la. Se tal suposição for verdadeira e passível de ser constatada em qualquer situação de aprendizagem, nada mais correto do que não permitir que o professor expresse livremente o seu ponto de vista pessoal. No caso de ser este errado ou inconveniente – e a ciência não nos esclarece sobre a sua verdade ou conveniência – os alunos incidirão num mesmo erro e cometerão, no futuro, as mesmas distorções.

É necessário mencionar, a esta altura, que a focalização acima exposta é criticável sob dois aspectos principais. Primeiro, porque, deixando de lado as suas implicações metodológicas, é incompleta e apanha apenas um lado do problema, ou seja, o que se refere à ação do professor sobre o estudante. Deve-se discutir, também, o ângulo inverso, isto é, a ação do aluno sobre o professor. E, em segundo lugar, porque é circunstancial, quer dizer, refere-se exclusivamente à situação de ensino vigente na tradição acadêmica alemã. Considera uma modalidade única de regulamentação da neutralidade do professor como requisito sistemático da ética do cientista social em geral. A liberdade acadêmica, conforme veremos adiante, é objeto de diversos tipos de controle, difuso ou formal.

Essas duas ordens de considerações nos proporcionam alguns elementos para repensar criticamente a formulação weberiana. No que concerne ao primeiro aspecto, precisamos levar em conta que a relação professor-aluno constitui um processo de interação e, como tal, se desenvolve e se orienta de acordo com expectativas de comportamento que são recíprocas. Referimos, em particular, à ação do estudante sobre o professor porque esta tem um sentido e um conteúdo característicos que dirigem, por assim dizer, o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Krech e Crutchfield¹³ afirmam que, nele, “o indivíduo é altamente motivado e orientado para a busca de significados novos e mais adequados”. O estudante, no seu processo de ajustamento à situação de aprendizagem, vive uma fase na qual essa

¹² Escreve Weber: “Mas, afinal de contas, é bastante conveniente defender posições corajosas diante de uma assistência *cujos possíveis oponentes estão condenados ao silêncio.*” (*idem*, p. 150).

¹³ Cf. Krech & Crutchfield (1948, cap. V, p. 154).

procura consciente de novos significados ocorre constantemente. É claro que, embora tais fases sejam, como lembram os autores citados, características de certas etapas de desenvolvimento da personalidade individual, elas não deixam de ser configuradas por um conjunto de fatores socialmente dados. É nos momentos de crise ou de transição social que os motivos dessa busca de novos valores se tornam mais claros e incidem mais intensamente sobre a situação de aprendizagem. E é no contexto desta que se impõe, como uma nova necessidade, a elaboração de uma perspectiva crítica da realidade social e da própria condição de estudante.

Pode acontecer que, por força da atuação de certos mecanismos sociais, essa exigência crítica não seja incorporada exclusivamente no plano da personalidade individual, mas que se desloque¹⁴ para setores supostamente mais identificados com a ordem vigente. O professor universitário, por sua condição de elemento da *intelligentsia*, é frequentemente visado nessas expectativas. Elas se intensificam no transcorrer da relação pedagógica e transpõem os limites da sala de aula, orientando-se para setores que Weber não hesitaria em confinar à esfera de atuação privada, independente da atividade profissional. As afirmações de posição política, a participação nos problemas do presente, o empenho por soluções de alcance prático são algumas exigências que, de modo latente ou explícito, se concretizam nas expectativas do estudante. Dessa maneira, o alcance orientador e as condições sob as quais se exerce a influência formativa do professor se inserem no contexto configurado pelas expectativas do estudante e, em função delas, adquirem sentido.

A liberdade acadêmica pode, então, ser compreendida menos como um requisito para a aprendizagem do que como uma expressão de diferentes modalidades de controle institucional ou societário. Na situação universitária alemã descrita por Weber, a regulamentação obedece a critérios e valores tradicionalmente consagrados. Os padrões de avaliação do sucesso e as oportunidades de carreira articulam-se nesse sistema difuso de pressões. Mas a sua força impositiva é tão grande que elas se formalizam, identificando-se com a atitude científica. Por conseguinte, esta tradição universitária se caracteriza por uma situação de interação regida por normas que estabelecem limites restritos à atuação do professor e também

¹⁴ Mannheim (1957, cap. II, pp. 32/33), discute os mecanismos sociais que impulsionam e explicam esse processo psicológico.

do estudante. Em consequência, os papéis de ambos no âmbito societário ficam, do mesmo modo, restringidos e limitados. O cientista passa, então, a ser conhecido não como homem de ação, mas apenas como *scholar* e as suas perspectivas e possibilidades de carreira definem-se em função desse tipo de aquisição. A sua noção de realidade é delimitada pelos temas da sua produção intelectual e esta converte-se em condição única para o sucesso. Os padrões de avaliação regem-se, na mesma medida, por critérios de natureza estritamente intelectual.

É difícil explicar esses mecanismos em termos da organização da sociedade inclusiva porque não dispomos de dados consistentes a esse respeito. Mas se quisermos verificar como os fatores engendrados num determinado contexto sociocultural repercutem sobre a situação de aprendizagem e regulamentam a liberdade acadêmica, nada melhor do que expor alguns dados do estudo de Paul Lazarsfeld e Wagner Thielens Jr.¹⁵

Eles nos permitirão retomar, ainda que indiretamente, o segundo aspecto da formulação weberiana que nos pareceu suscetível de crítica. Afirmamos, acima, que ela era circunstancial, ou melhor, que se referia exclusivamente a um contexto sociocultural dado. As indicações da pesquisa dirigida por Lazarsfeld sobre a mentalidade acadêmica denunciam, exatamente, a situação crítica vivida pela sociedade americana no período após guerra e os seus efeitos sobre as atividades profissionais dos cientistas sociais.

A década subsequente ao fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, foi um período de tensão incomum nas universidades e colégios americanos. Suspeitas e ataques foram, durante esses anos, lançados contra muitas instituições. Houve, contudo, um certo desacordo no tocante à extensão e à profundidade desses ataques.¹⁶

Nesse período, continuam os autores, “cresceu extensamente a preocupação por parte do público em geral com relação às opiniões políticas dos professores. Os resultados da nossa segunda questão mostram que 4/5 (79%) dos nossos informantes concordam que isso aconteceu.” (p. 36).

Estávamos distantes da atmosfera de segurança que proporciona as melhores condições para o trabalho profissional, mas, por outro lado,

¹⁵ Cf. Lazarsfeld e Thielens Jr. (1958).

¹⁶ *Idem* (1958, p. 35).

na primavera de 1955, essa atmosfera ainda não atingira o *nível de desmoralização que eliminaria todas as resistências às restrições da liberdade acadêmica* (p. 97, grifo nosso).

O controle societário repercutia tão fortemente sobre o plano da instituição, que chegou mesmo a haver certo desacordo, por parte dos professores, com relação à existência e à intensidade dessa pressão. As suas próprias reações, favoráveis ou desfavoráveis, foram objeto de dúvida.

Não é difícil, nessas condições, inferir as consequências que tal estado de coisas acarreta para a aprendizagem científica. Por um lado, a consecução da aprendizagem fica comprometida por duas razões principais: a) pela inevitável limitação da influência formativa das ciências sociais e b) pela consequente restrição das perspectivas de carreira, que passam a reproduzir os diferentes graus da adesão ao *status quo*. Por outro lado, também os padrões de avaliação do sucesso na carreira e na aprendizagem sofrem um processo de reajustamento.

O sucesso compatível com o estado de equilíbrio do sistema social é valorizado e definido como objetivo. E, pelas mesmas razões, as possibilidades socialmente oferecidas à ação dos cientistas sociais se confinam aos setores de reforço do *status quo*. Essa condição é necessária à manutenção da ordem social e à preservação do estilo de vida, *soi disant*, democrático.

Vemos, portanto, à luz desses exemplos sumariamente expostos, que a neutralidade do cientista e a liberdade acadêmica são duas condições, socialmente reguladas, que correspondem a duas modalidades diversas de ajustamento da aprendizagem científica diante das exigências da situação concreta. No plano institucional, elas repercutem tanto de forma explícita, inibidora e direta – como no exemplo da situação americana – quanto de forma difusa, tradicionalmente valorizada – como no exemplo apresentado por Weber.

É possível, à vista disso, concluir que, em linhas gerais, *as condições da manifestação do sistema de pressões no nível institucional e da sua repercussão sobre a aprendizagem científica dependem do grau de integração do sistema inclusivo*. Em momentos de crise ou de desintegração, os mecanismos institucionais de controle são reintegrados e restringidos. A sua força de atração se concentra, como já nos referimos, nos setores de reforço do *status quo*. Em consequência, os núcleos centrais do processo de aprendizagem, ou seja, a realização na aprendizagem e a aferição do sucesso, são controlados

por fatores institucionais. Por essa razão, as perspectivas de carreira e as possibilidades de agir sobre a realidade se delineiam sob o impacto desse sistema de controle. Não podemos, no entanto, supor que a ação do cientista social seja decisivamente restringida quando a situação assim se configura. Pelo contrário, na medida em que ele consolida uma consciência crítica da realidade, ultra passa, por assim dizer, essas limitações e pode, inclusive, orientar a sua ação contra as normas vigentes, no sentido que Parsons denominaria de “divergente”. Com isso, ele cria, efetivamente, pela sua própria ação e pelo padrão científico que os seus trabalhos realizam, novas oportunidades de carreira e novos critérios de sucesso.¹⁷

Reconsiderando o nosso problema inicial, vemos que a postulação da neutralidade do professor e a regulamentação da liberdade a acadêmica são, em resumo, duas modalidades diversas de controle da influência formativa da aprendizagem científica. Elas são diversas porque estão inseridas em contextos socioculturais específicos e correspondem a recursos, socialmente prescritos, para o controle da situação de aprendizagem. Mas elas estão, além disso, nitidamente vinculadas às condições de integração do sistema global. Na situação analisada por Weber, a própria discussão da neutralidade em termos éticos denuncia uma fase de transição social já plenamente elaborada no plano das representações ideológicas. Na situação exposta por Lazarsfeld e Thielens, o controle da liberdade acadêmica impõe-se como condição de superação de uma fase aguda de crise. Por isso, a conveniência desse controle quase não é discutida e as possíveis reações a ele ficam contidas no âmbito acadêmico. A situação apresenta-se de tal modo que já não comporta um controle puramente ético. A ameaça e a apreensão são intensas e não deixam dúvidas quanto à necessidade de restringir ao máximo a liberdade acadêmica. Esse estado de cousas repercute, como é óbvio, sobre a situação de aprendizagem. A diversidade da sua repercussão denota, como já mencionamos, o grau de integração do sistema inclusivo. É de acordo com essa condição geral que se reformulam as perspectivas de carreira e se reajustam os padrões de avaliação do êxito na aprendizagem. Sendo a sua matriz engendrada fora do âmbito estritamente educacional, ela pode ser localizada periféricamente, no plano societário, conforme procuramos esclarecer.

¹⁷ Veja-se, nesse sentido, Florestan Fernandes (1958, cap. V), “O padrão de trabalho científico dos sociólogos brasileiros”.

III. Condições sociais da aprendizagem e perspectivas de carreira científica do estudante de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo

A discussão precedente propôs o problema das condições sociais da aprendizagem científica em termos do grau e das condições de integração do sistema inclusivo. Examinamos essa questão retomando o tema discutido por Weber e expondo algumas das suas implicações numa situação concreta. Seria conveniente que o analisássemos, agora, em função das características da situação de aprendizagem científica existente na Universidade de São Paulo. Além dos dados de que dispomos, e a que aludimos na Introdução, amparam-nos nessa discussão os resultados da nossa experiência docente na Universidade de São Paulo.

O curso de Ciências Sociais na Universidade de São Paulo, do mesmo modo que o curso superior no Brasil, é procurado por clientela estudantil com características sociais bem definidas. Algumas dessas características são objeto de regulamentação formal. Assim, de acordo com os critérios prescritos de seleção institucional, há, por exemplo, um limite mínimo de idade previamente estipulado, exige-se nível de aprendizagem e executa-se o complicado ritual dos exames vestibulares. No entanto, esses critérios formais são indistintamente aplicados para todos os ramos do ensino universitário e não bastam para um conhecimento sociológico da população estudantil. Devemos, para tanto, considera-la de acordo com a sua extração socioeconômica, ou seja, por classe social.

O quadro abaixo nos mostra a estratificação por classe e por procedência dos 83 estudantes de Ciências Sociais que responderam ao nosso questionário.

Quadro 1

Estratificação da amostra					
		A (%)	B (%)	C (%)	D (%)
INTERIOR	N= 24	4	20	53	16
CAPITAL	N= 59	29	36	35	-
TOTAL	N= 83	21	31	42	6

Vemos que mais da metade dos estudantes (52%) pertence às classes A e B, isto é, àquelas que designaríamos como classes favoráveis. Diga-

se, de passagem, que os nossos critérios de estratificação reproduzem as peculiaridades da amostra e correspondem aos fatores de diversificação nela encontrados. Mas deixam, por razões óbvias, de traduzir a totalidade das características estruturais da sociedade inclusiva. O estrato D, por exemplo, que é inferior em termos da nossa amostra, equivale a um estrato médio-inferior da população global. Além disso, o quadro acima permite constatar que não há, na seção de Ciências Sociais, um contingente significativo de elementos das camadas inferiores. Tal fato a converte num setor privilegiado da aprendizagem científica, no qual as oportunidades são, desde o ingresso, socialmente restringidas.

Pode-se admitir, por outro lado, que os alunos devem, provavelmente, compartilhar de uma perspectiva de classe que o curso poderá, digamos assim, retificar, mas nunca abolir. Nem mesmo a neutralização recíproca das diferentes perspectivas – ou, nos termos de Mannheim, a “síntese das perspectivas” – poderá ocorrer com facilidade, uma vez que as diferentes camadas não estão integralmente representadas.

Encarando a questão sob esse ângulo, não é impossível inferir que os futuros sociólogos continuarão identificados com os interesses das camadas dominantes ou em ascensão. São manifestas as implicações que isso acarreta para a aprendizagem científica, tanto no que concerne ao professor quanto ao aluno. É claro, também, que, dessa perspectiva, ficam socialmente circunscritas as possibilidades de consciência crítica da realidade.

É sob esse aspecto que desejamos retomar a análise do problema da vocação. Se essa só pode, como vimos antes, ser consciencializada durante o processo de aprendizagem científica, e não antes dele, e se este é socialmente delimitado às camadas médias e superiores, a vocação só pode ser sentida como “impulso interno” por aqueles que se identificam com essas camadas. Ela não é, portanto, um atributo da personalidade apenas, mas uma decorrência de fatores sociais específicos. Por isso ela deixa de manifestar-se como tal em indivíduos cuja condição de classe não lhes proporciona acesso à aprendizagem científica. Por conseguinte, neles, a vocação pode surgir sob a forma de aspiração, mas não conseguirá, jamais, objetivar-se como forma de consciência sem estar amparada por uma situação de classe.

É claro que as barreiras de classe podem, até certo ponto, ser removidas e o sucesso na carreira converter-se em fonte de prestígio social. Como assinalamos na Introdução, há certa discrepância entre os padrões de

avaliação do sucesso nos diferentes setores da atividade social. Citando Mannheim, e criticando-o, tentemos compreender essa discrepância como uma “irracionalidade” inerente às condições de funcionamento da sociedade de classes. No setor da aprendizagem científica, mais do que em qualquer outro, existe uma flexibilidade nos padrões de avaliação social, que se contrapõe à relativa rigidez dos padrões de avaliação do trabalho intelectual. Por essa razão, o estudante, uma vez envolvido no processo de aprendizagem científica, aprende a se desfazer dos obstáculos que dificultaram o seu ingresso e procura afirmar-se pelo seu valor intelectual. Mas, conforme as indicações do quadro acima, é ainda diminuto (6%) o número daqueles que conseguem transpor esses obstáculos, ingressando no curso de Ciências Sociais.¹⁸

Se observarmos os resultados do quadro 2, que relaciona classe com procedência, veremos que *todos* os alunos da classe D são do interior de São Paulo ou de outros Estados. Por seu lado, apenas 5% da amostra dos estudantes provenientes do interior, pertence a classe A.

Quadro 2

Composição das classes segundo a procedência			
		Interior	Capital
A	N= 18	5	25
B	N= 26	19	81
C	N= 35	40	60
D	N= 4	100	-
Total	N= 83	29	71

Isso sugere, mesmo nos limites restritos da amostra, uma relação inversa entre classe e procedência. O total de alunos provenientes do interior equivale a apenas 29% do total.

Por aí se infere que as barreiras a serem removidas pelo aluno de condição social inferior têm um alcance mais amplo e profundo. No caso do estudante do interior, por exemplo, são notórias e permanentes as dificuldades de ajustamento às condições de vida social do mundo urbano e industrial. Os estados psicossociais provocados por esse processo repercutem sobre as

¹⁸Essa porcentagem tão reduzida se explica pelo fato de que, dadas as condições do levantamento da amostra, não foi possível localizar a totalidade dos alunos que frequentam o curso noturno. No entanto, mesmo que isso tivesse sido possível, tudo indica que a porcentagem obtida não seria grandemente aumentada.

manifestações do comportamento individual e não deixam de se refletir na situação de aprendizagem. Nessa, algumas consequências são imediatas, por estarem diretamente relacionadas com o rendimento do aluno. É quase inevitável o entrechoque de níveis qualitativamente diferentes de ensino médio, para citar um só exemplo. Por isso, mesmo quando, em virtude do processo crescente de democratização do ensino superior, as limitações informais mais diretas são ultrapassadas, persiste um conjunto atuante de obstáculos difusos.

A situação de aprendizagem é, pois, configurada por fatores engendrados no âmbito societário, que a orientam de acordo com as normas e expectativas vigentes. Os dados apresentados nos quadros 1 e 2 permitem afirmar, com certa segurança, que a seção de Ciências Sociais é um setor privilegiado da aprendizagem científica. É verdade que essa afirmação necessita levar em conta que as barreiras existentes não são, pelo menos em aparência, irremovíveis e que mesmo o estudante menos urbanizado do interior consegue atenuá-las. Mas a mera leitura dos quadros acima sugere que elas existem. Seria, de fato, incompleto explicá-las apenas como decorrentes de privilégios de classe.¹⁹ São, realmente, as consequências desta no plano da participação e usufruto da cultura intelectual, das oportunidades de trabalho e das formas possíveis de ajustamento a uma nova situação que concretizam as perspectivas de carreira e de sucesso na carreira científica. Essas afirmações são, em parte, confirmadas pelo quadro abaixo, que demonstra que apenas 23% dos estudantes do curso arcam sozinhos com o ônus da sua manutenção num curso de nível universitário.

Quadro 3

Classe e condições de manutenção dos estudantes				
Classe	N	Mantidos totalmente pelos pais (marido) (%)	Mantidos parcialmente pelos pais (%)	Mantêm-se sozinhos (%)
A	18	67	22	11
B	26	58	35	7
C	35	31	38	31
D	4	-	-	100
Total	83	46	31	23

¹⁹ Como faz, por exemplo, Anísio Teixeira (1957).

É importante considerar, a esta altura, que a relativa inconsistência das oportunidades de ingresso e dos fatores de êxito na aprendizagem científica revela uma fase, ainda indefinida, de mudança social, atravessada pela sociedade brasileira. Em todos os setores da vida social, os valores tradicionais e os critérios sociais de avaliação estão sendo reajustados ao contexto emergente. Sendo incipiente – e necessariamente lento –, o processo de mudança espontânea atinge desproporcionalmente os diferentes setores da vida social. No ambiente universitário, como se percebe, a sua infiltração é lenta e não foi, ainda, submetida a controle. Não obstante, é possível perceber que algumas consequências intelectuais da situação de mudança já se fizeram sentir com alguma constância e intensidade. No que diz respeito aos estudantes de Ciências Sociais, vemos que a explicitação dos motivos que decidiram a escolha do curso assinala, entre outras cousas, que a divulgação dos trabalhos científicos dos sociólogos está sendo assimilada como um foco de atração e incorporada como um motivo nas opções de carreira.²⁰ É o que se depreende ao analisarmos as razões alegadas para justificar a escolha do curso. O Quadro 4 mostra que os motivos mais frequentes revelam uma certa preocupação intelectual associada com uma certa impaciência de conhecer objetivamente a realidade social.

Quadro 4

MOTIVO DA ESCOLHA E GRUPOS QUE INFLUENCIARAM A ESCOLHA	GRUPOS PRIMÁRIOS	GRUPOS SECUNDÁRIOS	1	EGO	TOTAL	%
			2			
			ARROS E			
			ARROS			
Adequado às minhas preocupações	(12)	(11)	(2)	(10)	(35)	42
Conhecer o mecanismo dos problemas sociais	(8)	(3)	(4)	(4)	(19)	23
Interesse pela sociologia	(5)	(5)	(-)	(5)	(15)	18
Cultura geral	(2)	(-)	(-)	(1)	(3)	4
Influência de outras pessoas	(2)	(1)	(-)	(-)	(3)	4
Teste vocacional	(-)	(1)	(-)	(-)	(1)	1
Respostas desconexas	(1)	(1)	(-)	(1)	(3)	4
Sem resposta	(-)	(1)	(-)	(-)	(1)	1

Nota: Os parênteses indicam números absolutos. As percentagens excedem 100% por serem múltiplas as respostas.

²⁰ A propósito, consultar Florestan Fernandes (1958, pp. 227-231).

Percebe-se, também, que a maioria das opções foi engendrada nos círculos primários de convivência.

Sendo a observação da realidade imediata a experiência da vida mais acessível ao jovem, foi em termos dela que se elaborou, inicialmente, a escolha da carreira. O encaminhamento para a aprendizagem científica surge, então, como componente de um processo de autorrealização e como recurso para a elaboração de atitude diante do mundo, ainda que esse mundo seja restrito ao círculo das relações primeiras. É esse processo, que não é mais do que a possibilidade mais viável de ajustamento do jovem às situações de convivência social, que é frequentemente confundido com a consciência da vocação.

Esta, como repetidamente insistimos, só se concretiza durante o processo de aprendizagem, quando as perspectivas de carreira, ainda não definidas com senso de realidade, discrepam inteiramente dos motivos alegados para a escolha do curso. Considerados em si mesmos, independentemente da sua categorização no quadro 4, eles denunciam disposições práticas e mesmo ativistas. É forte a intenção de conhecer racionalmente a realidade brasileira para atuar nela ou sobre ela. Da maneira pela qual são explicitados, esses motivos chegam a sugerir a pressuposição de uma ligação mecânica e imediata entre conhecimento e intervenção. Isso nos revela qual o aspecto do trabalho do sociólogo que atinge mais profundamente o nível intelectual médio e ilustra a consciência difusa que existe dos problemas sociais brasileiros.

Ao responderem à questão que indagava das perspectivas de carreira, uma boa parte dos estudantes moderou o seu entusiasmo inicial e redefiniu as suas disposições práticas. As oportunidades de carreira concretamente existentes são o magistério e a pesquisa. O quadro 5 abaixo ilustra a distribuição dessas respostas, referindo-as à classe do estudante.

Quadro 5

	A	B	C	D	Total
	N=18	N=26	N=35	N=4	N=83
Opções	%	%	%	%	%
Pesquisa	56	66	69	100	66
Magistério	-	23	17	-	14
Outras	22	8	6	-	10
Sem resposta	22	-	1	-	10

Pelo que se vê, é pequena (14%) a atração pelo magistério. Ela não faz parte das opções dos estudantes da classe A e nem da classe D. Os primeiros não têm grande interesse por uma profissão de relativo prestígio social e de baixa remuneração. Além disso, uns e outros sabem que a carreira no magistério é lenta e de perspectivas restritas, pois só existem oportunidades de ingresso em cidades do interior do estado, bastante afastadas da capital. Tal fato se converte num fator de permanente desestímulo, por duas razões principais. Primeiro, porque envolve o desligamento dos círculos de convivência primária, reforçando os efeitos negativos do isolamento. Segundo, porque acaba afastando por completo o professor dos centros ativos de investigação e de progresso científico, contribuindo para a sua desatualização e para o desprestígio da carreira.

Essas razões são conhecidas por todos os estudantes, independentemente das distinções de classe. O interesse pelo magistério como ocupação futura reduz-se ainda mais, se a essas considerações acrescentarmos que, o fato recente da completa inexistência de vagas, quer no interior, quer na capital, já é do conhecimento dos estudantes desde os primeiros anos do curso. As opções polarizadas em torno do magistério (14%) não se definem, pois, em termos de realidade, mas enquadram-se nas reduzidas perspectivas de profissionalização oferecidas pelo curso. Conclui-se que tal estado de cousas não é produzido por deficiências estritamente institucionais, mas reflete, também, a influência de condições societárias sobre a situação de aprendizagem.

A intensidade dessa influência é, por outro lado, ilustrada pela elevada percentagem (66%) dos estudantes que demonstram interesse pela pesquisa como atividade futura. Conforme se vê pelo quadro acima, esse interesse não pode ser relacionado com a classe, porque se distribui proporcionalmente por todas as classes. A ampliação do número de empresas que se dedicam à pesquisa de mercado ou de opinião abriu novas oportunidades de trabalho e de profissionalização. Além disso, já têm surgido, na própria faculdade, oportunidades de aproveitamento de estudantes interessados em projetos de pesquisa de alguns professores. Embora os recursos financeiros para esse desenvolvimento sejam ainda escassos e esporádicos, estão, com maior ou menor generosidade, sendo levantados. Já se impõe, assim, e de um modo sistemático, a preocupação de cuidar da formação do cientista social no plano das atividades de pesquisa. São essas condições – como se vê, incipientes – que dão fundamento às expectativas dos estudantes e polarizam grande parte das suas opções de carreira no campo da pesquisa empírica.

Outra observação importante, conquanto de interesse secundário para o tema da nossa comunicação, é sugerida pelos dados do quadro VI, que distribui as opções em termos de sexo.

Quadro 6

Opções	Masculino	Feminino	Total
	%	%	%
Pesquisa	85	60	66
Magistério	5	17	14
Outras	10	10	10
Sem resposta	-	13	10
Total	20	63	83

A grande maioria (85%) dos estudantes do sexo masculino admite interesse pela pesquisa, o mesmo acontecendo com mais da metade (60%) das estudantes. O magistério não exerce forte atração sobre uns ou outros ainda que as estudantes do sexo feminino o escolham com mais frequência. Isso porque, é nele que se concentram as possibilidades mais consistentes para a profissionalização da mulher embora as opções do quadro acima sugiram que outras oportunidades estão sendo criadas em novos setores da atividade profissional do sociólogo.

Conforme vimos nas páginas precedentes, as opções dos estudantes, no que diz respeito à sua carreira, não podem ser exclusivamente explicadas em termos de classe. A sua polarização se efetua em torno das alternativas existentes, que não são referidas unicamente à classe social. Esse fato ilustra, embora parcialmente, alguns aspectos da repercussão das condições de integração do sistema inclusivo sobre a situação de aprendizagem científica. Com efeito, a qualidade e a diversificação das escolhas de carreira não refletem uma situação de classe ou de privilégio, apenas porque são restritas em si mesmas. Não podem, por conseguinte, uma por consolidar-se formalmente como perspectivas de carreira ou converter-se em motivos propulsores da aprendizagem.

Se as condições de integração do sistema global fossem tais que facultassem, no plano da formação científica, a consolidação de um conjunto estruturado de oportunidades de carreira, a situação de classe seria, com toda a certeza, decisiva para a orientação desta. A seleção das oportunidades teria, então, caráter essencialmente competitivo. Mas, nas circunstâncias

atuais, a escolha de carreira, conforme indica a leitura das respostas abertas, não envolve, sequer, a adesão emocional ou intelectual dos estudantes. Já em páginas anteriores mencionamos a discrepância existente entre os motivos alegados e as perspectivas admitidas de carreira. Poder-se-ia, e à primeira vista, inferir que o curso “desilude” os estudantes. Mas se pode, também, supor, pelas mesmas razões, que nele se forma uma *noção de realidade* antes inexistente. Essa noção de realidade, elaborada no contexto da situação de aprendizagem científica é que orienta as escolhas dos estudantes.

Em termos mais amplos, diríamos que a aparente discrepância existente entre as motivações iniciais e as perspectivas de carreira revela um aspecto peculiar da aprendizagem nas ciências sociais. Os efeitos intelectuais desse tipo de aprendizagem permitem redefinir, com maior precisão, as perspectivas existentes de carreira e, portanto, as motivações iniciais que decidiram a escolha do curso. Isso significa que as consequências intelectuais da formação pelas ciências sociais elaboram uma noção de realidade na qual são redefinidos os motivos iniciais. Nessas condições, a consciência de vocação surge como parte integrante da formação científica. Os interesses e as aspirações dos estudantes convergem para as disciplinas mais imediatamente ajustáveis às perspectivas redefinidas. Restaria verificar se o reajustamento das aspirações e dos interesses às condições da aprendizagem atuaria de molde a favorecer a realização das perspectivas de carreira. Entretanto, esse é outro problema que os dados disponíveis não permitem discutir, não obstante, pareça-nos legítimo supor que, no âmbito da carreira, as aspirações e os interesses iniciais sejam, uma vez mais, redefinidos.

Cabe-nos, agora, examinar, nos limites do material coligido, como os estudantes sentem as deficiências da situação de aprendizagem e como estas se ligam às perspectivas existentes de carreira. O curso de Ciências Sociais, tal como está organizado, não pôde, ainda, converter-se num núcleo criador de novas perspectivas e de novas possibilidades concretas. Nesse particular, os limites dos seus efeitos formativos são institucionalmente circunscritos. As modificações levadas a cabo nos últimos anos ficaram, por razões diversas, confinadas a duas necessidades mais imediatas: a atualização dos programas e a introdução de condições didáticas mais propícias à formação do cientista social.²¹ Mas o quadro abaixo mostra que nem mesmo essas necessidades foram satisfatoriamente superadas, porque elas são, ainda, as mais visadas pelas sugestões dos estudantes.

²¹ É o que se depreende do exame comparativo dos programas de 1952 a 1962.

Quadro 7

	%
A) MUDANÇA NO CORPO DISCENTE	
Total	8
B) NO CORPO DOCENTE	
Mais seleção, substituição de professores	19
Maior entrosamento entre as cadeiras	17
Outras respostas	8
Total	45
C) No currículo	
Reorganizar os programas mais praticamente	31
Promover mais pesquisas para o aluno	14
Melhorar o nível de algumas aulas	10
Outras	13
Total	69
D) NAS INSTALAÇÕES E SERVIÇOS	
Biblioteca mais completa, atualizada	24
Outras	10
Total	34
E) SEM OPINIÃO	
Total	17
F) O CURSO É SATISFATÓRIO	
Total	2

Nota: As porcentagens excedem a 100% por serem múltiplas as respostas.

Como se vê, nas alterações do currículo, concentra-se a maior parte (69%) das sugestões dos estudantes. As mais frequentes são as relacionadas com a reorganização prática dos programas e com a promoção de pesquisas para o aluno. Se somarmos ambas (pois são de mesmo teor) constataremos que mais da metade das sugestões com respeito às alterações do currículo se polariza em torno da necessidade de ajustar o curso às condições e possibilidades existentes. Essa necessidade é afirmada tanto como requisito para o conhecimento sistemático da realidade quanto como uma modalidade de treinamento indispensável ao futuro pesquisador. Confirma-se, pois, o interesse crescente pelas atividades de pesquisa – não só porque elas abrem possibilidades de profissionalização, como também porque correspondem aos ideais vigentes de trabalho científico na sociologia.

Os estudantes sabem que a realização de pesquisas originais é fator de progresso científico e percebem que as suas oportunidades de trabalho mais prováveis se localizam no setor da pesquisa. Mas, conforme indicaram os quadros acima, embora as atividades relacionadas com a pesquisa sejam frequentemente incorporadas como perspectivas de carreira, a situação de aprendizagem não proporciona, no seu currículo, elementos favoráveis para que essas perspectivas se concretizem. Nota-se, então, uma discrepância no mesmo sentido da que foi anteriormente mencionada. Os motivos iniciais que conduziram à escolha do curso não se ajustam às perspectivas admitidas de carreira, e estas, uma vez explicitadas, não encontram na situação de aprendizagem condições favoráveis para se objetivarem. Essa situação repercute tanto no plano da aprendizagem, em termos de motivação, rendimento e opção, quanto no plano da sociedade inclusiva, em termos de adequação às expectativas existentes com relação aos papéis que o cientista social nela deve desempenhar.

Há, por assim dizer, um desnível entre esses dois planos, que é, sem dúvida, transitório, mas sintomático da fase de mudança presente mente atravessada pelo país. Por essa razão, parece-nos adequado propor, nos limites interpretativos dessa comunicação, os problemas acima mencionados no contexto de referência da *conduta*, para nos servirmos de uma noção apresentada por Mannheim. “A conduta [escreve ele], no sentido que consideramos o termo, só se inicia quando atingimos a área não penetrada pela racionalização e *onde somos forçados a decisões em situações não sujeitas à regulação*”.²² Dessa perspectiva, podemos afirmar que as decisões relativas à carreira e à profissionalização do sociólogo não são tomadas apenas em função das alternativas existentes ou dos motivos iniciais, mas num contexto de orientação relativamente flexível e que é inovador. As discrepâncias observadas nos diferentes momentos da aprendizagem científica, considerada em termos de carreira, são esclarecidas se compreendermos a opção em moldes de conduta.

É ainda essa noção que nos facultará esboçar alguns aspectos da liberdade acadêmica, tal como se manifesta no ambiente universitário brasileiro. Embora a situação de aprendizagem científica seja, nos seus aspectos rotineiros, objeto de regulamentação burocrática, existem áreas bastante importantes que não foram, até o presente, passíveis de regula

²² Cf. Mannheim (1950, p. 106). O grifo é nosso.

mentação formal. Com relação à liberdade acadêmica, por exemplo, não há uma tradição consolidada. Ou, mais precisamente, formou-se a tradição de não propor o problema, admitindo-se, implicitamente, que ao professor é facultado assumir um sem-número de posições e que ele pode e, até certo ponto, deve discuti-las com os alunos.

Existe, da parte destes, uma pressão difusa e constante para que o professor manifeste a sua opinião ou esclareça a sua posição. Essas exigências são *manifestas* no plano das expectativas de comportamento e não latentes como presumivelmente seriam no caso do estudante descrito por Weber. Em consequência desse conjunto atuante de pressões, o professor acaba por assimilar, como um requisito para o desempenho dos seus papéis institucionais, um permanente contato com a realidade. Assim, a sua atitude participante e o seu interesse por questões de teor prático repercutem sobre a situação de ensino e influem sobre a formação científica do aluno.

Numa sociedade em processo de mudança, a atuação do cientista social não pode reger-se por padrões que preconizam neutralidade absoluta e nem se limitar por restrições à liberdade acadêmica. Os seus papéis, tais como são definidos, não se relacionam com a preservação ou com o reforço da ordem social vigente, mas com a *criação* de novas modalidades de conceber o homem e de agir sobre a sociedade. São esses os alvos ideais da formação científica do sociólogo que, embora difusamente, alimentam as perspectivas de carreira e se incorporam como estímulos para a realização da mesma.

Conclusões

1. A presente comunicação desenvolveu-se com o objetivo de oferecer uma contribuição ao estudo sociológico da aprendizagem científica. Analisamos, inicialmente, as suas etapas formais: a aprendizagem propriamente dita, a carreira e os padrões de avaliação do sucesso na carreira. Seguindo uma linha de abordagem sugerida por Mannheim e reformulando-a sob alguns aspectos, procuramos demonstrar que essa sequência de etapas formais ou prescritas para a aprendizagem científica depende, para a sua realização, das condições de integração do contexto histórico-social no qual se inserem.
2. As etapas formalmente prescritas para a aprendizagem científica dependem, como dissemos, de algumas condições e fatores que se localizam no plano institucional e no plano societário. A vocação para a ciência é

geralmente tida como requisito essencial para a aprendizagem científica. E, por outro lado, a neutralidade do professor tem sido definida como condição indispensável para uma formação verdadeiramente científica. Esses dois problemas, ou essas duas condições, foram propostas e analisadas por Max Weber que as converteu em requisitos sistemáticos da aprendizagem científica, tanto no que diz respeito aos papéis do aluno quanto aos do professor. A formulação weberiana, entretanto, deixava entrever que a vocação e a neutralidade eram engendradas em situações sociais específicas sendo, portanto, objeto de regulamentação formal ou difusa. Procuramos demonstrar que ambas, longe de serem requisitos sistemáticos e formais, são manifestações de diferentes tipos de controle ou de estímulo engendrados em nível institucional ou societário. A neutralidade, por exemplo, deve ser compreendida como uma elaboração ideológica das condições de integração de um sistema em fase de transição. Essa imposição de caráter extrateórico se tornou mais evidente com a exposição sumária de algumas condições que provocaram a pesquisa dirigida por Lazarsfeld sobre as restrições da liberdade acadêmica nos Estados Unidos, no período após guerra. Viu-se que, numa situação de crise, em que as condições de integração do sistema global estão ameaçadas, a vida acadêmica é objeto de um controle rígido que não pode deixar de refletir-se sobre a situação de aprendizagem, sobre as perspectivas de carreira e sobre os fatores de realização desta.

3. De modo geral, a orientação da aprendizagem científica, em termos de carreira e de perspectiva de carreira, é uma expressão das condições de integração do sistema inclusivo. Em função dessa formulação, procuramos esclarecer alguns fatores que configuram a situação de aprendizagem das Ciências Sociais na Universidade de São Paulo. A análise desenvolvida pôde demonstrar – mesmo dentro das limitações do material disponível – que muitas das inconsistências e das peculiaridades mais sugestivas que foram constatadas referem-se a fatores que, não sendo de natureza especificamente institucional, refletem, de modo amplo, alguns efeitos da situação de mudança social sobre o processo de aprendizagem. A relativa desarticulação observada entre os motivos da escolha do curso, as perspectivas de carreira e as possibilidades reais oferecidas pela situação concreta revelam que essas decisões estão sendo tomadas em termos de *conduta*. Essa seria a alternativa possível, diante de uma situação de mudança, conforme procuramos sugerir. É certo que não nos foi possível analisar, nessa comunicação, todos os aspectos

e todas as implicações de abordagem sociológica da aprendizagem científica. Mas o que foi feito parece-nos suficiente para permitir as seguintes afirmações:

- d. A aprendizagem científica deve ser, inicialmente, analisada em termos das suas etapas formais (aprendizagem, carreira, sucesso na carreira) e em termos dos seus requisitos situacionais (vocação e neutralidade do professor).
- e. A orientação dos fatores da aprendizagem, em função da carreira e do sucesso na carreira, depende da repercussão, no âmbito institucional, das condições de integração do sistema inclusivo.
- f. Na situação de mudança social, essas condições estão inseridas num contexto de ação prospectiva. Assim, as possibilidades de carreira definem-se em termos de opção e as perspectivas de atuação definem-se em termos de *conduta*.
- g. Essa situação repercute, também, sobre as condições da aprendizagem científica, dificultando, frequentemente, qualquer tentativa consistente de inovação. Como se viu, estas ficam restritas ao âmbito puramente institucional e mesmo neste se neutralizam e são quase inoperantes. Portanto, o sociólogo tem diante de si a tarefa de redefinir os seus papéis no âmbito societário, a fim de criar condições que permitam superar, inclusive, as deficiências e as dificuldades da aprendizagem científica, tal como se processa atualmente em nosso país.

Referências

- Fernandes, Florestan. (1958). *A etnologia e a sociologia no Brasil*. São Paulo: Editora Anhambi.
- Gerth, Hans H., & Mills, C. Wright. (1954). *Character and social structure: the psychology of social institutions*. Londres: Routledge; Kegan Paul.
- Ianni, Octavio. (1963). O jovem radical. In: *Industrialização e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Krech, David, & Crutchfield, Richard S. (1948). *Theory and problems of Social Psychology*. Nova York: McGraw Hill.
- Lazarsfeld, Paul F., & Thielens, Wagner, Jr. (1958). *The academic mind: social scientists in a time of crisis*. Glencoe, IL: The Free Press.
- Mannheim, Karl. (1950). *Ideologia e Utopia: introdução à sociologia do conhecimento*. Tradução de E. Willems. Porto Alegre: Editora Globo.
- Mannheim, Karl. (1952). On the nature of economic ambition and its significance for the social education of man. In K. Mannheim. *Essays on the Sociology of Knowledge*. (p. 238). Londres: Routledge; Kegan Paul.
- Mannheim, Karl. (1957). *Systematic Sociology: an introduction to the study of society*. Editado por J. S. Eros, & W.A.C. Stewart. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Rose, A.M. (ed.). (1955). *Mental health and mental disorder: a sociological approach*. (pp. 556-577). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Scott, William A. (1959). Definitions of mental health and illness. In L. Gorlow, & W. Katkovsky. (eds.) *Readings in the psychology of adjustment*. (pp. 97-98). Nova York: McGraw Hill.
- Teixeira, Anísio. (1957). *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio Editora.
- Weber, Max. (1946). Science as a vocation. In: *From Weber: Essays in Sociology*. (pp. 129-156). Traduzido, editado e com introdução de H. H. Gerth e C. Wright Mills. Nova York: Oxford University Press, 1946.
- Weber, Max. (1949). The meaning of 'ethical neutrality' in Sociology and Economics. In: *The Methodology of the Social Sciences*. Traduzido, editado e com introdução por Edward A. Shills e Henry A. Finch. Glencoe, IL: The Free Press.