

EM TORNO DE MAX WEBER  
SUBSÍDIOS PARA UMA DISCUSSÃO SOBRE A  
NEUTRALIDADE DA ATUAÇÃO DOCENTE  
NO ENSINO SUPERIOR\*

ALESSANDRO DE MELO, da Universidade Estadual do Centro-Oeste.

---

RESUMO: Este artigo tem como objetivo trazer à discussão as características da ação docente na educação superior e a possibilidade de uma ação neutra. Para isso, traz como subsídio duas concepções presentes na obra do sociólogo alemão Max Weber (1864-1920): sua sociologia geral, baseada no conceito de “compreensão interpretativa”, e seu “individualismo metodológico”. A partir disso, é realizada uma análise de seu texto “*Ciência como vocação*”, no qual o autor, dialogando com a realidade alemã do seu tempo, traça o perfil da academia em geral e dos professores universitários, comparando a Alemanha com os Estados Unidos. Parte-se da ideia de que o conhecimento desses princípios weberianos pode auxiliar na crítica da neutralidade da ação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Max Weber. Neutralidade. Professor universitário. Relação professor-aluno

---

## INTRODUÇÃO

As discussões que vieram à tona na grande imprensa há alguns anos, capitaneadas por um grupo de pais e estudantes de classe média em torno de uma iniciativa denominada “Escola sem partido”, em torno do que este grupo denomina de “doutrinação” na escola, têm sido um fator de motivação para o estudo da atuação do professor em sala de aula. No site do grupo, encontram-se dezenas de matérias veiculadas pela mídia denunciando professores e livros didáticos “doutrinadores”. Há que se lembrar que toda a doutrinação

---

\* Texto recebido em 20/11/2009 e aprovado em 13/01/2010

concerne em conteúdos que defendem, direta ou indiretamente, movimentos sociais, personagens históricos socialistas, comunistas etc. Ao contrário disso, pleiteiam que aos professores deve caber apresentar os conteúdos aos alunos sem “opiniões pessoais”, sem “louvar personagens esquerdistas”, em especial Marx, Che Guevara, Lênin, ou movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), principal vítima desses ataques.

Embora o ataque desse grupo seja primordialmente voltado para a “doutrinação” no âmbito da educação básica, a preocupação aqui é a de refletir sobre o professor universitário, partindo das seguintes questões: é possível uma atuação “neutra” de um professor universitário? Em que consiste tal empresa? Como ela pode ser realizada?

Para responder a essas questões, ainda que saibamos dos limites deste artigo frente a tema tão instigante, utilizamos o arcabouço teórico pautado na sociologia de Max Weber (1864-920), partindo dos seguintes pressupostos: a partir de sua epistemologia, baseada no individualismo metodológico, e na sua clássica posição de uma “ciência sem pressupostos”, constata-se, na leitura de um de seus mais famosos textos, *Ciência como vocação*, que essa sociologia weberiana é refletida no posicionamento do autor a respeito do professor universitário, que ele discute a partir da realidade alemã. Temos como certo que a leitura desse texto é de grande atualidade e nos faz refletir sobre a realidade do professor universitário brasileiro hoje.

Não se tratará aqui, apesar do forte apelo da discussão acima referida, de dialogar diretamente com as posições que imputamos como conservadoras desses movimentos “antidoutrinação”. Este artigo, porém, pode contribuir para futuras discussões acerca da ação docente e sua vinculação com a prática social.

O artigo será dividido em duas partes. Na primeira, traremos algumas breves considerações sobre aspectos da sociologia weberiana pertinentes às suas considerações a respeito do professor universitário. Na segunda, tratar-se-á de analisar o texto *Ciência como vocação* (WEBER, 2002b), a partir da perspectiva de compreensão das características do professor universitário em Weber e sua relação com a questão da neutralidade.

## ALGUMAS PALAVRAS SOBRE A SOCIOLOGIA COMPREENSIVA DE WEBER

A construção intelectual de Weber, segundo nos relata em texto original de Tragtenberg (1992), deu-se por meio de pesquisas realizadas por ele e por equipes de pesquisadores, especialmente vinculadas à compreensão da vida, aspirações, ascendência, idéias e influências por parte dos operários alemães, incluindo nestas pesquisas o objetivo de verificar relações entre

cor, sexo, idade e produtividade. As pesquisas por ele lideradas eram focadas na distribuição de questionários (centenas, às vezes), buscando, quantitativamente, compreender os fenômenos sociais por outra via que não a de Durkheim. Para Tragtenberg (1992, p. 111), Weber, por outro lado,

procurou estudar os problemas que se apresentavam utilizando o conceito de probabilidade. Compreendeu o caráter probabilístico dos indicadores que Durkheim tratava em termos de *tudo* ou *nada*, incluindo-os na análise sociológica. Procura compreender as relações sociais em termos probabilísticos. Quando não há probabilidade de observar os comportamentos ou tipos de ação, significativamente orientados, eles se dissolvem. (grifos no original)

Eis, nessa observação de Tragtenberg, a origem da epistemologia weberiana, ou seja, o conhecimento sociológico é produto de probabilidades da compreensão das ações sociais dos sujeitos, ou melhor, da compreensão das motivações dessas ações, que podem ser, conforme a tipologia das ações sociais desenvolvida pelo sociólogo alemão, racionais com relação a fins ou com relação a valores, tradicionais e afetivas. A repercussão da ação na sociologia de Weber é tal que ele designa a própria Sociologia como a “ciência da ação social”.

O conceito utilizado por Weber para esse aspecto, *verstehen*, ou seja, “compreensão interpretativa”, deriva da herança que Weber deve a Wilhelm Dilthey (1833-1911), expoente filósofo alemão, precursor das críticas ao positivismo. A centralidade do conceito de *verstehen* significa uma clara oposição ao conceito de *erklären*, típico das ciências naturais, que leva à generalização e às regularidades, impossíveis nas ciências sociais, segundo Weber.

Diferente de Dilthey, Weber acreditava que as diferenças entre os paradigmas positivista e compreensivo não está somente nos objetos de cada um, mas sim nas questões que ambos paradigmas levantam. Para o positivismo interessa o objeto em si, enquanto que para o paradigma compreensivo o que vale é o interesse que se tem pelo objeto. Minayo (1996, p. 51) resume as questões até aqui levantadas:

segundo Weber, a sociologia requer uma abordagem diferente das ciências da natureza, e isso se consegue através de: a) pesquisa empírica a fim de fornecer dados que dêem conta das formulações teóricas; b) tais dados derivam de algum modo da vida dos atores sociais; c) os atores sociais dão significados a seus ambientes sociais de forma extremamente variada; d) eles podem descrever, explicar e justificar suas ações que são sempre motivadas por causas tradicionais, sentimentos afetivos ou racionais. (MINAYO, 1996, p. 51)

O passo decisivo na epistemologia weberiana que interessa mais de perto a este trabalho refere-se à *neutralidade axiológica*, ou melhor, o que ele denomina de “Ciência Social sem pressupostos”, abordada em *Metodologia das Ciências Sociais* (WEBER, 2002a). Essa posição epistemológica impacta na atitude do cientista social frente ao seu objeto de estudo, para o qual a objetividade deve imperar sobre os imperativos dos valores do pesquisador.

Na determinação dos sentidos das ações sociais, Weber procura distinguir o que empiricamente pode ser analisado sob o enfoque sociológico, especialmente a relação das ações individuais com as ações de outros indivíduos. Eis o objetivo do cientista social, ou seja, compreender os sentidos das ações em suas relações. São justamente as relações de causalidade das ações sociais, derivadas de seus sentidos, que, para Weber, garantiria a objetividade das pesquisas em Ciências Sociais, inibindo que se aforem as premissas de valor dos pesquisadores.

Essas premissas de valor devem ser expostas na pesquisa, para que sua presença não seja mascarada e que os resultados apareçam como sendo resultantes de um processo de construção de uma verdade absoluta. Ao contrário, é premissa dessa perspectiva weberiana o reconhecimento da limitação das explicações sociológicas, a sua parcialidade, o que, porém, não pode ser óbice para a objetividade.

É o mesmo Tragtenberg que desfecha uma crítica à neutralidade pretendida por Weber:

o condicionamento da premissa de valor faz com que a explicação na Ciência Social se transforme em explicação causal e condicional. O *conceito de referência a valores de Weber é colocado em questão*. Ela só designa um momento preliminar do método na Ciência Social; a influência se esgota na delimitação do campo da pesquisa. Na realidade, é o contrário que se dá; a relação a valores aparece em todos os momentos sucessivos da pesquisa. Ela estabelece a direção geral pela escolha metodológica que daí deriva, na forma de hipótese explicativa; condiciona o processo de explicação. Se isso se dá, a escolha com relação a valores incide direta ou indiretamente no resultado da pesquisa. É o que Weber nega. (TRAGTENBERG, 1992, p. 113, grifos do original)

O que se afirma aqui, apoiado nas proposições do autor acima referido, é que Weber propõe a neutralidade das ciências em relação aos valores na sociedade, ou seja, que esta não teria o papel indicativo de direitos e deveres; de responder a questões de finalidade socialmente relevantes. A ciência não responde por decisões a serem tomadas fora de seu âmbito de ação. No entanto, argumenta Tragtenberg, a neutralidade weberiana é uma tomada de posição em relação a valores, e é justamente isso que aqui se procura verificar

na constituição da figura do professor universitário em Weber: ao propor sua atuação neutra, o que, de fato, estaria defendendo o sociólogo alemão?

A primeira resposta a essa questão é que a neutralidade axiológica de Weber assenta-se na individualidade, ou seja, a tomada de posição quanto a valores é uma posição individual. O indivíduo em Weber é o ponto de partida da ação social significativa; as instituições, como as empresas e o próprio Estado, são encaradas como locais em que se deflagram as ações individuais, mediadas pelas razões, valores, sentimentos e afetividades.

O mesmo se dá com a concepção de Weber a respeito da atuação do professor universitário, para o qual é designado um papel enciclopédico; aos acadêmicos, por sua vez, caberia o papel de decidir por esta ou aquela teoria a ser adotada como seu princípio de atuação acadêmica ou mesmo como apoio para as ações políticas.

Importante não perder de vista que, ao tratar das questões pertinentes à postura dos professores universitários, Weber retoma os pressupostos acima aludidos da neutralidade axiológica e do individualismo metodológico característicos de sua sociologia.

A seguir será delineada a conjuntura das universidades alemãs na época de Weber e a análise que o autor faz da carreira docente.

#### CIÊNCIA COMO VOCAÇÃO: A SITUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES ALEMÃS E A CARREIRA DOCENTE

Neste texto, resultado de uma aula, Weber faz uma análise conjuntural da situação das universidades alemãs do seu período, relatando, em especial, as diferenças entre o sistema alemão e o americano, com o qual realiza um esforço de comparação centrada, sobretudo, na carreira docente dos professores iniciantes. Também lhe preocupa, nessa comparação, a “americanização” das universidades alemãs, transformadas aos poucos em “empresas de capitalismo estatal”. Nestas o professor iniciante (assistente, como nos Estados Unidos, ou o *privatdozent*, no caso da Alemanha) transforma-se em mais um trabalhador proletarizado, destituído de seus meios de trabalho e subordinado a instâncias superiores. No caso das universidades americanas, essas instâncias ditam, inclusive, os planos docentes a serem seguidos, além de subordinar a continuidade dos trabalhos à presença dos alunos em suas aulas, como se fosse o professor um vendedor de aulas.

Essa situação denunciada por Weber assemelha-se em muito à situação dos professores iniciantes do ensino superior brasileiro. No caso das universidades públicas, em geral, existem duas possibilidades de ingresso: por

concurso público e efetivação no cargo, em que a entrada e permanência são garantidas, quase absolutamente, pelo concurso e estabilidade na carreira, e para o qual a ascensão dependerá muito mais das relações que construirá com os colegas de departamento e mesmo do tempo e da conquista de uma graduação mais elevada. Dessas relações dependerão o rol de aulas a serem ministradas, a afinidade do professor com as disciplinas, os cursos em que as ministrará etc., além do fato inequívoco do acesso ou não a bens simbólicos, como a participação em bancas, em publicações coletivas, em projetos, em grupos de pesquisa etc., que ocorrem nos departamentos.

Outra maneira de acessar a carreira universitária nas universidades públicas é como professor colaborador, substituto ou outro vínculo temporário. Nesses casos, acontece que a entrada se dá de forma subordinada e a posição “social” desse professor, embora isso possa ou não interferir no cotidiano da profissão, é secundária nas escolhas das disciplinas a serem ministradas, na possibilidade de participação em projetos contínuos ou outras participações que lhe poderiam garantir certo “capital simbólico” no interior da universidade. Comumente, esses professores ou detêm altas cargas de trabalho, o que resume suas atividades às aulas e à preparação das mesmas, ou então é o caso em que são contratados para poucas disciplinas, e, assim, seu vínculo se reduz a essas poucas aulas, retirando ainda mais as possibilidades de ascensão real ou simbólica nos departamentos. Considere-se, ainda, que, ao contrário dos professores iniciantes e concursados, esses professores com vínculos precários e temporários não contam com os incentivos que o tempo de trabalho poderia proporcionar.

Há que se considerar, ainda, os professores universitários empregados em instituições de ensino superior privadas. Nesses casos, os professores devem atender a vários requisitos que não são compatíveis com o vínculo na universidade pública. É o caso, por exemplo, de retornar à análise weberiana do professor universitário americano, que se via obrigado a “manter a sala cheia” como condição de que não fosse despedido. Apesar de essa condição não se dar exatamente dessa maneira no ensino superior privado, é claramente visível a necessidade de que o professor lide com mediações outras que não somente a qualidade científica das suas aulas. Weber diria que o bom ou o mau professor é uma figura constituída pela “quantidade de honra” que os acadêmicos estão dispostos a legitimar sobre a sua atuação. Nas suas palavras,

é indiscutível que os estudantes procuram um determinado professor por motivos que são na maioria das vezes – quantidade imensurável que é difícil acreditarmos em sua extensão – alheios à ciência, motivos que dizem respeito, por exemplo, ao temperamento ou à inflexão de voz. Experiência pessoal

já bastante ampla e reflexão isenta de qualquer fantasia conduziram-me a desconfiar enormemente dos cursos procurados pela incontável massa de estudantes, conquanto o caso pareça inevitável. (WEBER, 2002b, p. 23)

Afora o fato de que, na sequência, Weber diga que a educação científica nas universidades é tarefa para uma “aristocracia espiritual”, o que indica uma faceta elitista de sua visão de mundo, essa citação anterior é preciosa para reflexões acerca do papel dos professores em ambiente de competitividade, como é o caso das instituições privadas de ensino superior.

A avaliação constante a que se submetem os professores dessas instituições leva a que esses procurem desenvolver outras competências e habilidades vinculadas à relação interpessoal entre professor e acadêmicos, como o caso do temperamento e inflexão de voz, citados por Weber. É fato comum a constatação, e isto não é privilégio das instituições privadas, que professores foquem sua atividade na construção de uma imagem amena em relação aos acadêmicos, de modo que não se indisponham com eles, especialmente em momentos críticos de avaliações finais.

É importante afirmar, no entanto, que dentre as instituições privadas existem aquelas preocupadas com a qualidade do ensino ministrado, e, portanto, não esperam dos seus contratados apenas uma atuação performática, mas sim a qualidade científica de sua atividade docente. Nessas instituições, que, certamente, pela tradição ou qualidade reconhecida socialmente, não se preocupam com o fluxo de estudantes anualmente matriculados, pode-se exigir dos profissionais que se dediquem à formação acadêmica no que esta tem de central, ou seja, na educação científica, voltada para o desenvolvimento da racionalidade científica, como afirma Weber.

Mas há, sem dúvida, no ensino superior brasileiro, certa cultura da aprovação automática, tal como ocorre na educação básica. É bastante comum, em meio às avaliações dos trabalhos de final de curso, professores bradarem nos bastidores sobre a má qualidade dos trabalhos, o que não os impede a repetição desse fato ano após ano. E talvez não seja demais afirmar, segundo experiências vivenciadas, que essa cultura é mais forte, e às vezes muito mais forte, nas ciências sociais e em alguns cursos da área de ciências sociais aplicadas. Já nos cursos das áreas biológicas, da saúde e das ciências exatas, esse perfil se modifica, e se percebe uma cultura de avaliação rigorosa ao longo do curso, o que, por outro lado, causa fortes reações psicológicas e físicas nos acadêmicos, algo a ser igualmente avaliado em suas consequências.

Esses e outros desafios permeiam a atividade docente no ensino superior, público e privado. No entanto, para Weber a missão fundamental do professor universitário é outra. Nas suas palavras,

[...] é também verdade, por outro lado, que dentre todas as tarefas pedagógicas, a mais difícil é a que consiste em expor problemas científicos de maneira tal que um espírito não preparado, mas bem-dotado, possa compreendê-lo e formar uma opinião própria – o que, para nós, corresponde ao único êxito decisivo. (WEBER, 2002b, p. 23)

No excerto acima, Weber demonstra sua preocupação central no que se refere ao papel do professor universitário, qual seja, que ele consiga expor problemas científicos para os jovens estudantes e que esses possam compreendê-lo e construir sobre eles sua própria opinião. De fato, já foi afirmado em momento anterior que um dos saberes necessários ao professor universitário é que ele saiba promover situações em que os acadêmicos possam desenvolver a autonomia intelectual, e, portanto, não seja autoritário por meio da imposição de suas próprias opiniões. Ao expor os problemas científicos, os acadêmicos devem apropriar-se destes à sua maneira, o que deriva também da atuação do professor nesse sentido.

Para Weber, um professor que reúna qualidades didáticas que o levem a conseguir esse “êxito decisivo” não é, por assim dizer, um fato tão comum quando se soma a essas a característica de pesquisador. Ou seja, um professor que seja ao mesmo tempo pesquisador e altamente eficiente na tarefa de se fazer compreender é, apenas, uma “coincidência” nas universidades.

A partir dessas discussões preliminares, o ponto que gostaríamos de tratar é o que se refere à neutralidade do professor em Weber, e, a partir disso, refletir sobre a atividade do professor universitário. Esta questão é tratada na terceira parte do texto “Ciência como vocação” (WEBER, 2002b), em que o sociólogo alemão discute a presença da política na sala de aula, algo contra os seus princípios.

Segundo a perspectiva weberiana, nem os estudantes nem os professores devem trazer questões políticas para a sala de aula, *locus* por excelência da “educação científica”, na qual não cabem os ardores da política. Com relação aos estudantes, Weber deplora que tragam para a sala de aula, ainda mais em forma de manifestações, demandas políticas, quando cita os casos de estudantes pacifistas e antipacifistas e as interrupções às aulas. No caso dos professores, Weber não acredita ser correto tratar politicamente questões científicas, mesmo que estas se relacionem à política. E adverte:

com efeito, uma coisa é tomar uma posição política prática, e outra coisa é analisar cientificamente as estruturas políticas e as doutrinas de partidos. Quando, numa reunião pública, se fala de democracia, não se faz segredo da posição pessoal adotada e a necessidade de tomar partido de maneira clara, se impõe, então, como um dever maldito. As palavras empregadas



numa ocasião como essa não são mais instrumentos de análise científica, mas constituem apelo político destinado a solicitar que os outros tomem posição. (WEBER, 2002, p. 38)

Nesse importante trecho, encontra-se um dos pilares fundamentais da defesa da neutralidade do professor, qual seja, a de que o objeto de sua atividade, a ciência, se distingue de forma radical da política, não podendo, portanto, ambas ocupar os mesmos espaços na academia.

A idéia de ciência apartada da política, de Weber demonstra sua visão não dialética da realidade e da própria dinâmica das ciências, ainda mais se consideramos a ciência política, que, por sua vez, é estreitamente vinculada com a dinâmica política real, social e historicamente constituída, sem a qual perde o sentido.

Ao usar uma estratégia argumentativa “convincente”, ou seja, diferenciar a sala de aula de uma “reunião pública”, o autor procura ganhar adeptos à sua idéia de que as discussões públicas, objetos de posicionamentos políticos apaixonados, e não apenas estritamente racionais, não devem ter lugar na sala de aula.

Ao julgar que há oposição entre a ciência na sala de aula e na vida pública, Weber se posiciona também em relação ao conteúdo da ciência, a qual parece basear-se nos “conceitos” da tradição grega, como ele argumenta em passagem do mesmo texto. Para os gregos, segundo Weber, os conceitos auxiliariam a encontrar o modo de viver a vida pública perfeitamente. Assim também parece dar-se com a ciência na sala de aula, tal a aura de neutralidade e perfeição científicas que lhes é dada pelo autor, aura esta que não poderia ser manchada por posicionamentos claros, politicamente comprometidos com a realidade.

A ciência, para Weber, não dá respostas a essas questões de “como viver na cidade”, questões que mais se aproximam do “demagogo” quanto do “profeta”, como ironiza, mas nunca do professor universitário, para o qual seria “torpe” o uso (ou abuso) dos posicionamentos políticos na sala de aula. A seguir está exposta a visão de trabalho docente para o autor:

em um curso universitário, quando se manifesta a intenção de estudar, por exemplo, a “democracia”, procede-se ao exame de suas diversas formas, o devido funcionamento de cada uma delas e indaga-se das consequências que uma e outra acarretam. A seguir, à democracia opõem-se as formas não-democráticas da ordem política e tenta-se levar essa análise até a medida em que o próprio ouvinte se ache em condições de encontrar o ponto a partir do qual poderá tomar posição, fundamentado em seus ideais básicos. (WEBER, 2002b, p. 39)

Ao analisar, no trecho acima, o conceito implícito de neutralidade proposto por Weber, percebe-se sua fragilidade. Em primeiro lugar, ele se pauta por um ensino verbalista, no qual o professor, do alto de sua cátedra, explanaria os diversos assuntos e os acadêmicos teriam por função apreender os conteúdos.

Em segundo lugar, sua fala expressa uma visão linear, em que a neutralidade é formada apenas pela explanação das várias vertentes possíveis da democracia e, em seguida, dos regimes não democráticos. Esta explanação sobre os vários pontos de vista seria, para Weber, um meio de anular a tomada de posição do professor universitário, o que significa, no mínimo, uma visão ingênua da realidade, na qual a neutralidade não possui terreno prático, uma vez que cada regime diferenciado de democracia é um regime em relação a outros, com os quais disputa historicamente a hegemonia.

A explanação sobre os diferentes modos como aparece a democracia é, na verdade, sem dúvida, uma boa maneira de lecionar, mas não se pode dizer dela que seja neutra. O próprio fato da escolha dessa metodologia implica uma visão de mundo na qual, minimamente, separam-se os anseios políticos da sala de aula, retirando desta o seu caráter formador da consciência política, necessária seja para qual formação específica for. Ainda mais, explicar os diferentes modos da democracia e professar aos acadêmicos que os conteúdos trabalhados em sala nada têm de posicionamento pessoal é, no mínimo, esconder uma realidade: não existem conteúdos neutros.

Weber toca num tema importante que, apesar do contexto diferenciado em que fala, serve-nos como alerta, no que se refere à relação professor-aluno. “O verdadeiro professor terá escrúpulos de impor, do alto de sua cátedra, uma tomada de posição qualquer, tanto abertamente quanto por sugestão – já que a maneira mais desleal é evidentemente a que consiste em ‘deixar os fatos falarem’” (WEBER, 2002b, p. 39).

Aqui não podemos deixar de concordar com o autor no que se refere à necessidade da construção democrática da relação em sala de aula, como, aliás, está expresso na primeira parte deste capítulo. Não podemos compactuar com o autoritarismo de determinados professores universitários, tão comum ainda hoje, que se proclamam senhores da razão, infalíveis representantes da Verdade, sob cuja obediência devem estar os acadêmicos, reduzidos então a objetos da relação ensino-aprendizagem.

Na passagem acima, Weber constrói uma crítica aos positivistas, para os quais a verdade não precisa ser interpretada, ou seja, que os fatos falam por si mesmos. A crítica dirige-se também aos professores que se utilizam desse princípio, e que, por isso, carregam a certeza de que o que falam são fatos

prontos e acabados, diante dos quais não há alternativa senão concordar, ou simplesmente conhecer.

Não se trata, portanto, na neutralidade weberiana, de dizer que os fatos são unívocos, sobre os quais cabe apenas uma versão; ao contrário, sua sociologia foi sempre pautada pela compreensão interpretativa, ou seja, que os sentidos das ações produzidas pelas pessoas deveriam estar sujeitas à interpretação dos pesquisadores. Pode-se dizer, ainda, que a neutralidade defendida por Weber com relação à atuação do professor é uma luta legítima contra o autoritarismo do professor que se vale de sua posição de superioridade em relação aos acadêmicos para impor-lhes suas “verdades” como “verdades absolutas”.

Apesar da legitimidade dos princípios de Weber contra o autoritarismo, pensamos ser impossível a neutralidade, pois, assim como a relação entre o professor, os acadêmicos e o conhecimento, os conteúdos desse conhecimento e a própria ciência não são também neutros, mas determinados, em certa medida, pelas condições em que são produzidos. Uma visão sobre a democracia, por exemplo, pode levar em conta apenas o lado dos governantes, mas não o dos governados, o que é bem comum, e mesmo assim, na lógica weberiana, ser considerada um conteúdo científico e, portanto, legítimo para se trabalhar em sala de aula. Importante se faz apontar os limites dessa visão weberiana de uma atividade docente neutra na universidade. Ainda segundo o autor,

por que razões, em essência, devemos abster-nos? [...] Ora, não se pode demonstrar a ninguém aquilo em que consiste o dever de um professor universitário. [...] nunca se poderá exigir dele [mais] do que probidade intelectual ou, em outras palavras, a obrigação de reconhecer que constituem dois tipos de problema *heterogêneos*, de uma parte, o estabelecimento de fatos, a determinação das realidades matemáticas e lógicas ou a identificação das estruturas intrínsecas dos valores culturais e, de outra parte, a resposta a questões concernentes ao *valor* da cultura e de seus conteúdos particulares ou a questões relativas à maneira como se deveria agir na cidade e em meio a agrupamentos políticos. (WEBER, 2002b, p. 3., grifos do original)

Weber fala, portanto, da necessária “abstenção” do professor universitário de posicionar-se relativamente a fatos não ligados à ciência, afastando-se de posições como as do “demagogo” ou do “profeta”. A probidade intelectual do professor estaria em reconhecer duas ordens distintas de questões: aquelas relativas à ciência (estabelecimento de fatos, determinação das realidades matemáticas etc.) e, por outro lado, as demandas práticas relativas à cultura ou à cidadania (como se deveria agir na cidade).

Cabe à sala de aula, portanto, o tratamento da ciência e dos fatos relativos à sua construção, independente das relações existentes entre esta e a realidade ou, mesmo, às demandas da realidade. A grande questão relativa à atuação do professor universitário é a de oferecer aos acadêmicos, por meio do desfile das diferentes versões dos fatos, a possibilidade da compreensão e escolha do seu próprio posicionamento. E, nesse caso, mais uma vez, Weber perfaz um caminho ideológico, quando afirma que esta tomada de decisão é pessoal. Na verdade, essa tomada de posição é mediada pelo lugar que cada acadêmico ocupa na sociedade, e, portanto, também não possui neutralidade, mas deriva do posicionamento político do próprio acadêmico ou do grupo de influência em que vive.

Outra questão interessante na construção do professor universitário em Weber é que a sua atividade deve atingir a todos os seus alunos, e não apenas àqueles que compartilham as mesmas posições com o professor. O autor cita o caso em que um professor deve se fazer interessante para um “crente católico e um franco-maçom”, no caso em que explana sobre as religiões e os estados. No caso específico das questões religiosas a “ciência sem pressupostos” exige que, sem deixar sua fé, o crente possa examinar a história com base nos princípios dessa ciência, pelo menos enquanto o crente estiver na posição de acadêmico. Nesse sentido, afirma Weber:

a tarefa primordial de um professor capaz é a de levar seus discípulos a reconhecerem que há fatos que produzem desconforto, assim entendidos aqueles que desagradam a opinião pessoal de um indivíduo. Positivamente, existem fatos extremamente desagradáveis para cada opinião, inclusive a minha. Um professor que obriga seus alunos a se habituarem a esse gênero de coisas, penso assim, realiza uma obra mais que meramente intelectual e não hesito em qualificá-la de “moral”, conquanto esse adjetivo possa parecer demasiado patético para designar um acontecimento por demais trivial. (WEBER, 2002b, p. 41)

Este excerto evoca a constatação de inúmeras situações frequentes nas salas de aula do ensino superior, nas quais o professor vê-se obrigado a discutir com os acadêmicos temas polêmicos presentes, ou não, na ementa das disciplinas. E é sabido que a pouca habilidade para conduzir uma discussão como essa pode gerar constrangimentos e prejudicar a relação entre professor e acadêmicos. Casos assim acontecem especialmente quando o tema em questão é justamente a religião, foco de particularidades problemáticas para uma discussão neutra, pois mexe com vicissitudes pessoais de difícil solução científica.

Não há dúvida, no entanto, da grande contribuição de Weber ao apontar com clareza o papel educador do professor universitário, que é o de habituar os acadêmicos a estes tipos de temas que não se coadunam com as opiniões pessoais, que são desagradáveis a parte da turma. Essa questão é minimizada, pelo que se depreende das idéias do autor, se o professor mantiver uma postura extremamente científica, e deixar claro para os acadêmicos que está tratando cientificamente a questão, e não abusando de sua opinião pessoal em sala de aula, mesmo tendo em vista os limites da neutralidade desse posicionamento. Ainda sobre a questão do “divino”, afirma Weber:

o máximo que podemos compreender é o que o “divino” significa para determinada sociedade, ou o que esta ou aquela sociedade considera como divino. Ora, aí está o limite que um professor não pode ultrapassar enquanto ministra uma aula. Isso não quer dizer que se tenha assim resolvido o imenso problema vital que se esconde por detrás desses problemas. Nesse momento entram em jogo poderes outros que não os de uma cátedra universitária. Que homem teria a pretensão de refutar “cientificamente” a ética do Sermão da Montanha? [...] (WEBER, 2002b, p. 42)

Eis nessa passagem reproduzida a concepção do que Weber entende ser o papel do professor universitário, ou seja, o de mostrar aos acadêmicos as interpretações a respeito de determinadas representações, teorias, fatos sociais etc., presentes em cada sociedade ou cultura. Pressupõe-se, pelo dito, que o sociólogo alemão entende as interpretações como distanciadas de seu caráter material, concreto. No exemplo dado pelo próprio autor vemos o caso do divino. Como se pode saber o “significado” do divino para determinada sociedade? Quem é/são o/os responsáveis pela construção desses significados? E dizer o que “significa o divino para determinada sociedade” pode ser considerada uma postura neutra sem a discussão clara do ponto de vista em que é constituída essa representação?

Weber, claramente, procura isentar o professor de discussões mais profundas de caráter real, inclusive discussões de fundo político-ético, pois retira deste a responsabilidade de aprofundar discussões sobre os fundamentos das representações sociais, no caso o “divino”, que, em grande medida, levaria ambos, professor e acadêmicos, a discussões de fundo, que abrangeriam discussões acerca dos poderes inerentes a determinadas sociedades em que o “divino” se apresenta. Ou seria a presença do “divino” algo que não precisaria ser discutido em sala de aula?

O limite imposto por Weber à atuação do professor universitário em sala de aula, referindo-se à possibilidade de que este abuse de seu poder de cátedra, leva, no entanto, a uma atividade mistificadora, visto que aparece, ou

procura aparecer, como uma atividade isenta de valores, uma atividade alicerçada no conhecimento das interpretações sobre fatos sociais as quais devem ser repassadas aos acadêmicos, restando a cada um que construa suas conclusões, bem ao apreço de sua teoria do conhecimento, já analisada anteriormente.

Não se pode esquecer de que a todo o momento o autor convida os leitores a entender a relação entre professor e acadêmicos como uma relação entre o mestre e seus discípulos, cuja única tarefa a ser cumprida é que esses últimos possam embebedar-se da fonte da sabedoria e conhecimentos do primeiro. Este, por ter cumprido muitos anos de experiência em seus estudos, possui a capacidade de estar à frente de uma turma de acadêmicos e trazer-lhes os “fatos” em forma de interpretações já ajuizadas pelo cânone científico. Weber, adentrando o perfil identitário docente, nega-lhe outro papel:

uma parte de nossa juventude comete erro quando, segundo nossa observação, replica: “Seja! Mas se frequentamos os cursos que vocês ministram é para ouvir coisa diversa das análises e determinações de fatos”, consiste esse erro em procurar no professor algo diferente de um mestre diante de seus discípulos. A juventude espera um líder e não um professor. Eis que somente como professor é que se ocupa uma cátedra. É necessário que não se faça confusão entre duas coisas tão diferentes. Assim, facilmente, podemos convencer-nos da necessidade dessa distinção. (WEBER, 2002b, p. 43)

Logo, para a perspectiva weberiana, há que se distinguir entre professor e líder, entre o que se responsabiliza pela transmissão da ciência aos acadêmicos e o líder, que vai além do que é permitido para um professor, segundo sua concepção. Essa posição de Weber é tão polêmica quanto de fácil resolução, segundo se entende aqui.

Por um lado, não há dúvida de que o professor não deve usar diretamente e a todo o momento sua posição como alavanca para discursos políticos, seja de que matriz teórica se trate. Esta posição parece ser consensual e de bom senso, mesmo para a educação superior. No entanto, o que causa estranheza e objeção à posição de Weber é a insistência na posição de neutralidade do professor universitário, sendo esta neutralidade construída a partir da sua atividade focada na transmissão da ciência.

Esta posição de neutralidade somente poderia ser aceita *se pari passu* aceitássemos a neutralidade histórica da ciência. Mas quem há de defender tal posicionamento? Vázquez (1968), por exemplo, em sua *Filosofia da práxis*, ao tratar o desenvolvimento da consciência da práxis na história, chega ao Renascimento e à ascensão da classe burguesa, que, juntamente, trouxe uma nova “interpretação” e uma nova prática social para o papel do trabalho e da ciência. Nas suas palavras,

a consciência filosófica da práxis sofre uma mudança radical no Renascimento, associando-se essa mudança aos nomes de, entre outros, Leonardo, Giordano Bruno e Francis Bacon. Nessa nova perspectiva filosófica, o homem deixa de ser um mero animal teórico para ser também sujeito ativo, construtor e criador do mundo. Reivindica-se a dignidade humana não só pela contemplação, como também pela ação; o homem, ente de razão, é também ente de vontade. A razão permite-lhe compreender a natureza; sua vontade – iluminada pela razão – permite dominar e modificar a natureza. Principia-se a avaliar o conhecimento e a transformação da natureza de acordo com os interesses econômicos da burguesia e do incipiente modo capitalista de produção. O poder e o futuro dessa classe social estão ligados à transformação prático-material do mundo e ao progresso da ciência e da técnica, que estão condicionados, por sua vez, pela citada transformação. O conhecimento científico deixa de ser uma atividade válida por si mesma, que se degrada ao ser aplicada aos problemas prático-mecânicos, para colocar-se a serviço da produção capitalista e, por sua vez, ser impulsionada por esta. Desse modo, as nascentes relações capitalistas contribuem para o desenvolvimento da ciência e da técnica, e estas, a seu turno, fortalecem o novo modo de produção. (VÁZQUEZ, 1968, p. 25)

Apesar de longo, o trecho acima é necessário para a argumentação que aqui se vem desenvolvendo, contrária à neutralidade científica pretendida como cerne da atividade do professor universitário em Weber. Como afirma Vázquez, não é possível pensar a ciência desvinculada da realidade concreta em que é produzida, no seio das relações de produção capitalistas. No interior das contradições inerentes a uma sociedade classista, como é o caso do capitalismo, a ciência por ela produzida, tanto por seus resultados quanto pela apropriação desses resultados, e também de seus métodos etc., não se constitui como atividade neutra.

Mas não é somente esse aspecto que ressalta da leitura de Weber. A sua forma de argumentar também é interessante, pois coloca ao leitor uma posição quase irrefutável, ao comparar, sarcasticamente, o professor ao líder, dizendo ser fácil convencer-se da diferença entre ambos.

Ao diferenciar professor e líder, de certa forma o autor separa teoria e prática social, ou seja, cabe à universidade transmitir conhecimentos e aos acadêmicos, a cada um deles, o livre-arbítrio de usar estes conhecimentos como melhor lhes aprouver. Ao líder, e aos estudantes que assim o queiram, cabe escolher outros lugares de manifestação política, como já tratado anteriormente.

Essa ruptura no espaço universitário em tudo é contrária ao espírito acadêmico que se pretende na formação dos futuros profissionais. Reduzir a sala de aula a um *locus* de “aprender com o mestre” significa retirar uma boa

parte da vida do espaço dos debates e direcionamentos teórico-práticos que cabem ao professor dirigir enquanto motivador de experiências significativas. Dirigir os debates em sala de aula, relacionar os conteúdos à prática profissional e aos embates na sociedade nada mais é que o ofício por excelência do professor universitário. Um bom profissional de nível superior não pode ser formado à parte do que acontece na sociedade nem pode deixar de posicionar-se perante essa realidade.

Mais adiante no texto, Weber, ao comparar os estudantes norte-americanos aos alemães em relação às expectativas sobre os professores, diz:

O jovem norte-americano faz de seu professor uma idéia simples: é aquele que lhe vende conhecimentos e métodos em troca de dinheiro pago pelo pai, exatamente como o quitandeiro vende repolhos à mãe. Nada mais que isso [...] Jamais ocorreria a um jovem norte-americano que seu professor pudesse vender-lhe “concepções de mundo” ou regras válidas para a conduta na vida. (WEBER, 2002b, p. 44)

Entende-se, nesse trecho, ainda mais se levarmos em conta o impacto que a civilização americana teve sobre Weber na sua passagem pelos Estados Unidos em 1904 (idem), que para Weber o modelo de postura acadêmica deve ser o adotado pelos estudantes americanos. Esse modelo deve servir, portanto, de exemplo aos acadêmicos alemães, ainda muito acostumados a ver no professor um líder ou um guia a quem devem seguir.

O autor, portanto, posiciona-se em relação ao professor como se este fosse um “vendedor” de conhecimentos, tal qual um vendedor de verduras. Essa concepção do professor como vendedor de conhecimentos em nada se contradiz com o até aqui exposto sobre o perfil do professor universitário em Weber; ao contrário, vaticina sua posição de neutralidade. Mas como seria essa neutralidade a partir desse exemplo comparativo entre os jovens americanos e os alemães?

Ao comparar o conhecimento com uma mercadoria comprada pelos acadêmicos por meio de seus pais, Weber destitui desse conhecimento, e da função do professor, qualquer nobreza ou função que não seja pragmática, ou seja, um valor de troca. Na função do professor universitário, portanto, não cabem ideologias a serem propagandeadas, mas apenas o conhecimento necessário para a formação. Esses conhecimentos, reduzidos a mercadoria barata (haja vista que comparados a repolhos), para nada servem além de se constituírem em instrumentos pragmáticos de formação técnica, como se essa formação do técnico prescindisse socialmente de uma base política, ou que a atuação técnica em nada se relacionasse com a política.



Voltando à questão da divisão teoria e prática, Weber coloca o acento do professor na atividade teórica, que verdadeiramente define esta atividade.

De qualquer maneira, o que o faz, o que transforma um homem em sábio eminente ou professor universitário não é, por certo, o que poderia transformá-lo num líder no domínio da conduta prática da vida e, principalmente, no domínio prático [...] Seria desconfortante para todo professor titular de uma cátedra universitária abrigar o sentimento de estar colocado diante da impudente exigência de provar que é um líder [...] De qualquer forma, a sala de aula não será jamais o local em que o professor possa fazer prova de uma aptidão dessas [...] Caso ele se julgue chamado a participar das lutas entre concepções de mundo e entre opiniões de partidos, deve fazê-lo fora da sala de aula, deve fazê-lo em lugar público, isto é, através da imprensa, em reuniões, em associações, onde achar melhor. (2002b, p. 44-5)

Essa concepção weberiana de professor universitário leva a um paralelo com as concepções renascentistas analisadas por Vázquez (1968). Nesse período da história humana, o trabalho já não era visto como divisor de águas entre o escravo e o cidadão livre (a não ser nas colônias da América, a partir do século XVI), e, logo, o trabalho prático não era desprezado como algo inútil. Verifica-se isso, por exemplo, em artistas como Leonardo da Vinci, cuja arte exigia a prática laboral, assim como Michelângelo em suas portentosas esculturas.

No entanto, é interessante retomar o próprio Leonardo da Vinci e sua argumentação contra a identidade do trabalho do pintor com o do artesão, identidade que ele negava veementemente, dizendo, entre outras coisas, que o pintor exerce, na verdade, uma atividade científica relacionada a princípios que são compreendidos pelo intelecto e não implicam em operações manuais (VÁZQUEZ, 1968, p. 27). Leonardo da Vinci, portanto, apesar de reconhecer o trabalho, ainda assim colocava o acento de sua atividade na atividade intelectual, relegando a segundo plano ou menosprezando a atividade laboral nele existente. A essência da atividade do pintor é intelectual, assim como, para Weber, a essência da atividade do professor também é intelectual, apartada da prática em todos os sentidos.

Tal concepção despreza todos os avanços alcançados pela dialética no século XIX, incorporada, por exemplo, nas obras de Marx e Engels, que avançaram no sentido da unidade entre teoria e prática, e retrocede a concepções renascentistas já superadas, de divisão entre essas esferas da teoria e prática humanas.

Tem-se, portanto, que, apesar da concepção de neutralidade de Weber ter vindo à tona na grande imprensa brasileira como modelo de atu-

ação docente, esse modelo, na verdade, não representa avanço significativo no que concerne à identidade e ao perfil do professor; ao contrário, é uma representação superada e fracionada dessa atividade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao terminar essas reflexões preliminares a respeito da construção do professor universitário na concepção do sociólogo alemão Max Weber, podemos apreender a força de seus argumentos se forem levados para a discussão sobre os objetivos da educação superior, ou mesmo para as discussões em geral a respeito do papel do professor em sala de aula nos demais níveis de educação. Não há dúvida de que o alicerce weberiano é adequado para a apreensão do mundo de uma perspectiva conservadora e, no caso exposto acima, elitista.

As idéias são disseminadas na sociedade sem que haja sempre uma apropriação crítica dessas idéias pelas pessoas, nem mesmo pelos profissionais da educação. Há que se considerar necessário, por isso, o embate em torno da discussão sobre a identidade do professor em geral, e do professor universitário em particular, e sobre suas relações com o conhecimento, sua produção e disseminação, assim como sua relação e preocupação com a apropriação dos conhecimentos científicos pelos acadêmicos nessa fase de profissionalização que caracteriza a educação superior.

Ao mesmo tempo, as idéias de Weber levam-nos ao debate acerca dos conhecimentos e de seu estatuto epistemológico e social, ou seja, de como se constroem estes conhecimentos, de como deve dar-se sua apropriação pelos acadêmicos, e, ao mesmo tempo, sobre a validade dos conhecimentos no âmbito de nossa sociedade. Afinal de contas não é de se desprezar o papel da relação empreendida em sala de aula nas universidades para a formação do futuro profissional, e essa relação depende fortemente da postura do professor perante seus alunos e perante o conhecimento.

No entanto, é evidente que a universidade atualmente não pode ser compreendida como *locus* neutro, no qual a ciência existe para além das determinações sociais, e muito menos que estas determinações sociais devam ficar para fora dos muros, como se a universidade fosse um mundo a parte.

Em tempos de esvaziamento cultural, de exacerbação das relações alienadas, prover o professor universitário de um papel eminentemente neutro, desresponsabilizando-o de realizar uma síntese superior da realidade social, ou mesmo das implicações sociais da ciência, de modo que possa articular em suas aulas as discussões advindas destas reflexões, é alijar desse personagem a sua própria alma. E não significa que defendamos um professor

líder, um ator de palanques, mas que, devido à sua especificidade, ao aprofundamento que possui o professor universitário sobre sua área, não pode ele deixar de contribuir para uma formação abrangente dos acadêmicos, ainda mais sob o argumento de que “cada um que tire suas próprias conclusões”, fórmula essa bem aos moldes do irracionalismo pós-moderno ou, então, o que é o mesmo, propugnada por grupos neoconservadores como o que se organiza em torno da discussão da doutrinação ideológica das escolas, na iniciativa denominada “Escola sem partido”, à qual nos referimos no início deste artigo.

Claro está que aqui a discussão está apenas posta em seus parâmetros iniciais. Cabe aprofundarmos essas discussões, e, mais, enfrentar publicamente os ataques enviesados de setores conservadores que veem na neutralidade do professor a solução para a educação.

---

#### ON MAX WEBER: THOUGHTS FOR A DISCUSSION ON THE NEUTRALITY OF TEACHING IN THIRD LEVEL EDUCATION

**ABSTRACT:** This article aims to discuss the characteristics of teaching practice in third level education and the possibility of neutral action. To do so, it presents two concepts from the work of the German sociologist Max Weber (1864-1920): his general sociology, based on the concept of “interpretive understanding”, and his “methodological individualism”. Based on this, Weber’s text “Science as a Vocation” is analyzed. In this text the author dialogues with the reality of the Germany of that time and outlines the profile of learning in general and that of university teachers, comparing Germany with the United States. This study goes on to state that knowledge of Weber’s principles could be of help in a critique of neutrality in teaching.

**KEYWORDS:** Max Weber. Neutrality. University Professor. Teacher-Student Relationship.

---

#### REFERÊNCIAS

- ARON, R. *As etapas do pensamento sociológico*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- COHN, G. *Crítica e resignação – fundamentos da sociologia de Max Weber*. 1. ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1979.
- FREUND, J. *Sociologia de Max Weber*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1987.
- MINAYO, M. C. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo; Rio de Janeiro: Hucitec, 1996.
- SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (Orgs.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TRAGTENBERG, M. Burocracia e ideologia. São Paulo: Ática, 1992.

\_\_\_\_\_. Relações de poder na escola. *Educação e Sociedade*, ano VII, n. 20, jan/abril. 1985. p. 40-45.

\_\_\_\_\_. *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo: EDUNESP, 2004.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

WEBER, M. *Metodologia das ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002a.

\_\_\_\_\_. *Ciência e política: duas vocações*. São Paulo: Cultrix, 2002b.

\_\_\_\_\_. *Ensaio de Sociologia*. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

\_\_\_\_\_. Ação social e relação social. In: FORACCHI, M. M.; MARTINS, J. S. *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia*. Rio de Janeiro: LTC, 1977. p. 139-144.

[www.escolasempartido.org](http://www.escolasempartido.org). (Acesso em 15/11/2009).

---

ALESSANDRO DE MELO é Professor do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Campus Santa Cruz/Guarapuava-PR.

E-mail: [alessandrodemelo2006@hotmail.com](mailto:alessandrodemelo2006@hotmail.com)

---