

Ciência e Pedagogia na Obra de Max Weber

Alonso Bezerra de Carvalho

Resumo

Weber ao pensar a questão da ação pedagógica e da pesquisa científica o faz de maneira que indica a especificidade da cultura moderna ocidental, onde a instauração do processo de racionalização tornou-se um elemento de importância significativa. Assim, o novo significado adquirido pelo professor quanto pela ciência, na modernidade, está assentado na idéia de que o conhecimento estaria destituído da capacidade de instaurar uma 'concepção de mundo' com validade universal. Se aceitamos a idéia de que a ciência e a pedagogia deveria fornecer sentido ao nosso cotidiano, para o nosso bem viver, a descrição de Weber certamente nos contraria. O empreendimento científico e a ação pedagógica, com o objetivo de buscar a verdade e a compreensão dos fatos, estariam distante da possibilidade de instaurar um conhecimento com validade objetiva universal.

1. O problema pedagógico weberiano

É conhecida no âmbito das Ciências Sociais a distinção entre vocação científica e vocação política, isto é, a heterogeneidade entre os enunciados descritivos e os enunciados prescritivos, entre os julgamentos de fato e os julgamentos de valor. Essa questão é particularmente encontrada no pensamento de Weber, em que, para ele, a validade de um imperativo prático, entendido como norma, e, de outro lado, a validade da verdade de uma constatação empírica de um fato revelam níveis de problemática absolutamente heterogêneos, de modo que seria danoso à dignidade de uma e de outra dessas duas esferas, se desconhecêssemos suas distinções e procurássemos reuni-las à força.

Esse tema está diretamente articulado com uma das questões centrais do pensamento weberiano - o processo de racionalização, de desencantamento, que acompanha a formação do Ocidente moderno. O "desencantamento do mundo" significa, por um lado, que houve uma eliminação da magia como técnica de salvação e, por outro, a instauração de uma concepção que considera tudo no mundo como regido pelas leis que a ciência pode conhecer e a técnica científica dominar. É um mundo que exclui toda intervenção do supra-sensível; mas é também, e Weber insiste nisso, um mundo desprovido de *sentido*. À medida que avança a racionalização o mundo se desencanta, perde o seu sentido mágico, de modo que ele apenas 'é' e 'se passa' unicamente, mas não *significa* mais.

A reflexão sobre a ação pedagógica que aqui queremos fazer tem como objetivo situá-la neste contexto da vida cultural moderna. Essa reflexão é decorrente da pergunta que fizera Weber, que fundamentalmente seria o se-

guinte: teria o professor o poder de impor, propor ou até mesmo sugerir, do alto de sua cátedra, seus pontos de vista, suas opiniões, suas convicções pessoais e partidárias, como regras para a vida cotidiana dos seus alunos? No meu entendimento, ao responder a essa questão, Weber teria formulado o seu problema pedagógico. A posição que Weber considera como apropriada é aquela encontrada entre os jovens americanos. O jovem americano tem a seguinte visão do professor: "ele me vende seu conhecimento e seus métodos em troca do dinheiro do meu pai, tal como o verdureiro vende repolhos à minha mãe"¹. Isto quer dizer que o professor não poderia se colocar como um líder, fornecendo uma concepção de mundo ou código de conduta para a vida prático-moral das pessoas.

O verdadeiro professor, se quiser manter a sua "integridade intelectual", há de separar duas situações. Por um lado, "apresentar os fatos, determinar as suas relações matemáticas e lógicas, ou a estrutura interna dos valores culturais", ou seja, as conexões causais concretas dos fatos [compreender o sentido das ações sociais] e, por outro, "responder a perguntas sobre o valor da cultura e seus conteúdos individuais e à questão de como devemos agir na comunidade cultural e nas associações políticas"². Isto é, distinguir com o máximo rigor conhecimento empírico e juízo de valor, pois sempre que o homem de ciência introduz seu julgamento pessoal de valor, cessa a plena compreensão e exposição dos fatos. Eis os limites a que um professor deveria obedecer enquanto ministra uma aula.

¹ WEBER, M. A ciência como vocação In: WEBER, M. *Ensaios de Sociologia*. Trad. de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982, p. 176.

² Idem, *ibidem*, p. 172-3.

Com isso, podemos perguntar: quais as razões que fazem com que o verdadeiro professor devesse se comportar menos como líder, e mais como verdureiro? Weber responde: o mundo foi desencantado, racionalizado. Nele não encontramos mais aquele princípio universal justificador e *significativo* das escolhas valorativas. O banimento dos valores supremos, os mais sublimes da vida pública, é a característica peculiar do mundo racionalizado. Nele encontramos a incompatibilidade entre os valores últimos da ação que determina a situação existencial do homem moderno. Encontramos no mundo uma diversidade de opiniões, visões de mundo pessoais, tornando-se impossível unilas num todo absoluto. Enfim, um *antagonismo de valores*; paradoxalmente, uma *'irracionalidade ética no mundo'*³. A capacidade integradora anteriormente existente teria sido posta em questão, restando apenas a cada um de nós, segundo o nosso ponto de vista último, com virilidade e sem *'sacrifício do intelecto'*, decidir qual é o deus ou qual o demônio que devemos e queremos seguir⁴.

Diante de tal realidade o professor só poderia fornecer os *meios* para se agir politicamente na vida, porém jamais estabelecer qualquer *fim*, situação que não encontramos entre os *"antigos"*, principalmente Platão, que considerava que o conhecimento e o ensino do Belo, do Bem, da Coragem, deveria abrir o caminho para se agir acertadamente na vida e, acima de tudo, como cidadão do Estado. Nos tempos *"modernos"*, em contrapartida, nenhuma teoria ética teria condições de definir, entre dois valores, qual é o melhor ou superior ao outro. Portanto, aquele professor que queira ser *"reformador cultural"* deveria escolher o lugar apropriado, o espaço público, que não está protegido da discussão e das contradições, e não uma sala de aula. Na visão de Weber, cabe ao professor cumprir com propriedade sua tarefa, subtraindo sua pessoa, para servir apenas à causa do ensino e não aproveitar da *'lição'* para fazer *'discurso'*⁵. Essa posição de Weber torna-se melhor compreendida quando ele analisa o significado que a ciência adquiriu no mundo moderno. É na esteira dessa discussão que proponho que pensemos o significado do professor moderno, principalmente no que se refere à sua ação pedagógica.

³ Cf. FREUND, J. *Sociologia de Max Weber*. Trad. de Luís Cláudio de Castro e Costa. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1980, p. 25.

⁴ Cf. WEBER, M. op., cit., p. 183.

⁵ Cf. WEBER, M. O Sentido da 'Neutralidade Axiológica' nas ciências Sociológicas e Econômicas In: *Sobre a Teoria das Ciências Sociais*. Trad. de Carlos Grifo Babo. Lisboa: Presença, 1974, pp. 118-9.

2. O significado da ciência moderna e a perda de sentido

Na interpretação de Perry Anderson *"o cientista é um professor e seu trabalho é necessariamente impessoal. O político é um líder, cuja autoridade só pode ser pessoal (...)* A ciência é a principal força para aquela racionalização do mundo que o desnudou de valores subjetivos e deve ela mesma, portanto, abster-se da expressão de preferências subjetivas. A política moderna opera no interior do mundo desencantado criado pela ciência, mas necessariamente opõe as causas subjetivas umas com as outras. O erro cardeal para o cientista é desviar-se por esta linha para julgamentos de valor sobre a vida pública. 'A política não tem lugar na sala de aula'"⁶.

A ciência moderna, organizada em disciplinas especializadas, seria o exemplo mais evidente do processo de racionalização, em que o mundo teria sido despojado daquelas harmonias fictícias - a verdade universal, a Natureza, a divindade e a felicidade - das quais acreditava-se estar outrora constituído. Baseado nas regras da lógica e do método, o trabalho científico moderno não ofereceria um maior conhecimento das condições de vida do homem como tradicionalmente fazia - *"a menos que seja uma físico, quem anda num trem não tem idéia de como o carro se movimentava"*⁷, não sabe como é construído, quais as matérias-primas, o tempo e o espaço de fabricação. Esse conhecimento científico teria se tornado apenas um *meio* indispensável da eficácia técnica, do controle prático da natureza, segundo os propósitos postos pelo homem. O *'selvagem'*, ao contrário, conhece perfeitamente os instrumentos que utiliza, por exemplo, como agir para obter o alimento cotidiano e os meios capazes de favorecê-lo em seu propósito⁸.

O progresso científico e técnico como um dos aspectos do processo de racionalização significa que *"não há forças misteriosas incalculáveis, mas que podemos, em princípio, dominar todas as coisas pelo cálculo, [pela previsão]. Isto significa que o mundo foi desencantado. Já não precisamos recorrer aos meios mágicos para dominar ou implorar aos espíritos, como fazia o selvagem, para quem esses poderes misteriosos existiam [e davam sentido à sua vida]. Os meios técnicos e os cálculos realizam o serviço. Isto, acima de tudo, é o que significa a*

⁶ ANDERSON, P. *Zona de Compromisso*. Trad. de Raul Fiker. São Paulo: UNESP, 1996. p. 112.

⁷ WEBER, M. *A ciência como vocação*, p. 165.

⁸ Cf. idem, *ibidem*, p. 165.

intelectualização”⁹. Penetrando o conjunto *da vida* a racionalização intelectualista torna o mundo cada vez mais a obra artificial do homem, que o governa quase como se comanda uma máquina. Não seria, portanto, incorreto dizer que a ciência moderna estaria constituída de um significado meramente técnico, frio, instrumental e calculista e, por isso mesmo, eminentemente ‘*progressista*’, isto é: “*toda ‘realização’ científica suscita sempre novas ‘perguntas’ - pede para ser ‘ultrapassada’ e superada. Quem deseja servir à ciência tem que resignar-se a tal fato. Não podemos trabalhar sem a esperança de que outros avançarão mais do que nós*”¹⁰. Neste sentido, a vocação da ciência moderna está, segundo Weber, em favorecer os homens a obterem êxito comercial ou técnico e, com isso, “*alimentar, vestir, iluminar e governar melhor*”.

Quando a ciência deseja conceber um *sentido* teleológico, finalístico, ao mundo, surgiria os mais diversos problemas, sobretudo porque não teríamos mais no mundo aquele princípio fundamental e explicativo da existência humana, como encontramos nos postulados metafísico-religiosos. A ciência moderna, desencantada e fator de desencantamento, não poderia estabelecer uma visão de mundo com o caráter de líder. Não caberia a ela dizer o que devemos fazer e como devemos organizar a nossa vida e a qual dos deuses em luta serviremos. Isto é, não haveria lugar no mundo para aquela mistificação esperançosa da ciência, ela teria perdido a possibilidade de dar um sentido universal à conduta das pessoas. A racionalização, vinda no contexto do desencantamento, teria deixado no coração dos homens um grande vazio, tornando a existência humana cada vez mais fútil, menos digna de ser vivida, uma existência em que os homens se enfiam, cansam-se e não se saciam da vida.

3. Modernidade: racionalização do mundo ocidental

A racionalidade, que Weber aponta como uma das características específica do capitalismo ocidental moderno, não é algo exclusivo à Europa, mas sim algo com valor e com significação, por assim dizer, universal. Ela não está ausente em outras civilizações. E se entendermos a racionalidade como uma conduta que ajusta os *meios* disponíveis à *finalidade* desejada, então, ela não está reservada a nenhuma categoria especial de homens. Assim, poderíamos perguntar, então: o que o Ocidente tem de específico e como se desenvolveu essa peculiaridade? Na análise

⁹ Idem, ibidem, p. 165.

¹⁰ Idem, ibidem, p. 164.

weberiana, somente na civilização ocidental é que encontramos uma ciência no sentido de um conhecimento racional, com base matemática e com experimentação precisa, levada a efeito em laboratórios equipados com instrumentos de medida precisos. O Estado racional com suas instituições especializadas, sua Constituição escrita, regulamentando a atividade política, é desconhecido em outras partes. Também não existe equivalente à burocracia européia formada de especialistas, de juristas e de técnicos. A racionalização da arte em geral, operada pela Renascença, não tem paralelo. Uma economia racional, sob a forma do capitalismo, com suas indústrias, sua contabilidade, que permite calcular exatamente os gastos e o lucro, também é peculiar ao Ocidente.

A racionalização consiste, portanto, na organização da vida, por divisão e coordenação das diversas atividades, com base em um estudo preciso das relações entre os homens, com seus instrumentos e meios, com vistas à maior eficácia e rendimento. Trata-se, pois, de um puro desenvolvimento prático operado pelo gênio técnico do homem. Esse processo está ligado a uma das questões mais discutidas do pensamento de Weber - a *autonomização* das esferas de atuação e valoração dos homens em relação às imagens metafísico-religiosas do mundo que, anteriormente, davam à vida humana um caráter de tranqüilidade, de encantamento.

Esse desenvolvimento da cultura moderna teria sofrido, na visão de Weber, uma influência causal significativa do *ethos* racional da conduta da vida existente nas concepções protestantes, que trouxe os rigores da ascese, presente no mundo católico, para os costumes do mundo - a Reforma Protestante¹¹. Para os protestantes, a vocação humana estaria em cumprir as tarefas seculares, impostas ao indivíduo pela sua posição no mundo. A certeza da graça, da salvação, viria por meio de uma dedicação exclusiva ao trabalho, em que o homem estivesse condenado a seguir sozinho ao encontro de um destino que lhe fora designado na eternidade. Ninguém poderia ajudá-lo - “*nenhuma Igreja, nenhum sacerdote, nenhum sacramento e, finalmente, nenhum Deus*”¹² -, o que significa a elimina-

¹¹ WEBER, M. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Trad. de Maria Irene de Q. F. Szmrecsányi e Tamás J. M. K. Szmrecsányi. São Paulo: Pioneira, 1967

¹² Idem, ibidem, p. 72. O desencantamento não é apenas essa negação da interferência do sobrenatural sobre este mundo, mas também a ausência do sentido. Assim, ele não pode ser tomado exclusivamente como resultante da ética protestante. Ainda que orientada na direção deste mundo, a ética puritana era ainda um caminho de salvação, e para isso dependente de uma declaração do sentido do mundo.

ção da magia do mundo, isto é, o mundo foi desencantado. A fé tinha de ser provada por seus resultados objetivos, a *fides efficax*, em que uma intensa atividade profissional era recomendada como o meio mais adequado para se ter a certeza da graça - a *certitudo salutis*. Fundamentada num método consistente e consciente, a vida do homem protestante passa a ser completamente racionalizada e dominada pela finalidade de aumentar a glória de Deus na terra. Essa conduta ética sistematizada, metodicamente racionalizada, teria influenciado o planejamento racional da vida moderna.

O ascetismo secular protestante exigia do homem uma infatigável dedicação ao trabalho, impedindo-o, inclusive, de usufruir espontânea e irracionalmente as riquezas. Essa situação teria contribuído para a constituição de um sistema em que os homens estivessem como que presos numa “gaiola de aço”, que provavelmente levaria a uma futura perda de liberdade. A regulação administrativa e a burocratização, adquiriram um peso tão grande que os indivíduos poderiam perder a liberdade de escolha de suas ações, na qual, paradoxalmente, não haveria mais lugar para os ideais éticos que embalsamaram o berço do capitalismo nascente. Nesse caso, diz Weber, “os ‘últimos homens’ desse desenvolvimento cultural poderiam ser designados como ‘especialistas sem espírito’, hedonistas sem coração, nulidades que imaginam ter atingido um nível de civilização nunca antes alcançado”¹³. Deste modo, é com a instauração da lógica da economia capitalista que o desencantamento pode ser considerado cumprido.

4. Ação pedagógica e modernidade

Apesar desse certo pessimismo de Weber em relação ao processo de racionalização do mundo, em que “os bens materiais assumiram uma crescente e inexorável força sobre os homens, como nunca antes na história”¹⁴ e de sua posição, que considera uma exigência da vida moderna a necessidade da distinção entre conhecimento e juízo de valor, entre conhecimento e ação, entre a vocação científica e a vocação política, à ciência e ao professor ainda caberia um significado, positivo, que pudesse ajudar os homens. Qual seria essa contribuição? Ambos poderiam se colocar “a serviço do auto-esclarecimento e conhecimento de fatos inter-relacionados”¹⁵, possibilitando a seu público uma tomada de consciência dos resultados de suas próprias ações individuais e sociais, dando-lhe a conhecer

as relações entre os fatos e mostrando o significado que a tomada de uma posição prática pode proporcionar, ajudando e levando os indivíduos a enfrentar a lógica de suas escolhas valorativas, isto é, “a prestar contas do significado decisivo de suas ações”. Assim agindo, declara Weber, serviriam às forças morais-sociais do “*dever, clareza e responsabilidade*”¹⁶.

No caso específico do professor podemos pensar com Weber que para preservar a sua integridade intelectual, num mundo apoiado numa base mecânica, técnica, “*despido de sua roupagem ético-religiosa*”, teria que ser como um verdureiro que vende suas verduras, despreocupado em apontar caminhos, escolhas, para a vida de seus clientes. Aquele professor que queira permanecer fiel aos tempos modernos deveria contribuir apenas para desmistificar, desencantar, educar, cultivar o espírito, de maneira que o *logos* possa numerar, classificar e dominar as coisas e os fatos¹⁷. Seria apenas possível ajudar os homens a *compreender* intelectualmente os *padrões de valores últimos* pelos quais lutaram e continuam lutando. Juntamente com o cientista se proporia ensinar os homens “a ‘ajuizar’ de modo crítico”, isto é, a formular “*um juízo lógico-formal do material existente nos juízos de valor e nas idéias historicamente dadas; uma verificação dos ideais, segundo o postulado da ausência de contradição interna do proposto*”¹⁸. Ao professor caberia fornecer os “*meios*” intelectuais para se compreender os valores que regem a nossa vida e não um “*fim*” às nossas ações a partir de tais valores, pois “*a questão de ‘dever’ o sujeito que ajuíza aceitar estes padrões últimos, é muito pessoal e apenas depende do seu querer e da sua consciência, e de modo algum do saber empírico*”¹⁹, que o professor é possuidor. Enfim, o professor poderia apenas nos fornecer as condições para uma tomada de consciência das decisões últimas que cada um nós está impelido a escolher, como sentido de nosso agir e de nosso ser.

Essa última questão não está dissociada da sociologia política weberiana, em que ele distingue dois tipos de ética: a ética da convicção e a ética da responsabilidade.

¹⁶ Cf. Idem, *ibidem*, p. 179.

¹⁷ Cf. GHIRALDELLI Jr., P. “Arrancar o véu” - A formação do professor, ciência, ética e cidadania. In: *Anais do Seminário Nacional “Licenciaturas: o desafio da integração entre ensino, pesquisa e extensão”*. Curitiba, SESu/MEC/UFPR, 1995, pp. 22-6.

¹⁸ WEBER, M. A ‘objetividade’ do conhecimento nas ciências e na política sociais In: *Sobre a teoria das ciências sociais*. Trad. Carlos Grifo Babo. Lisboa: Presença, 1974, pp. 16-7.

¹⁹ Idem, *ibidem*, p. 17.

¹³ Idem, *ibidem*, p. 131.

¹⁴ Idem, *ibidem*, p. 130.

¹⁵ WEBER, M. A ciência como vocação, p. 180.

Segundo Weber, a única ética possível é a ética da responsabilidade, em que os fins a serem alcançados resulta de uma ponderação entre *meios* e *fins*²⁰. Somente isto pode levar o professor a fazer com que o aluno se dê conta do sentido último de sua conduta, esclarecendo-o e tornando-o responsável por suas ações, avaliando suas conseqüências. A exigência de um senso de responsabilidade do professor e do aluno se coloca devido à existência de uma pluralidade de valores no mundo, impossibilitando uma única interpretação da realidade humana, o que torna difícil adotar uma posição, seja a sua ou de outrem, com validade para todos os homens.

Apesar dos conflitos de valores, dos vários pontos de vista, dos vários deuses que lutam constantemente no mundo - circunstância que nos dificulta escolher um como o único e decisivo - é indubitável que escolhemos um valor, o nosso, que nos fará recorrer aos meios científicos para conduzir o projeto - embutido em tal valor -, a bom termo. Muitas vezes, no entanto, poderá ocorrer que tais meios escolhidos apresentem um caráter que nos obrigue a recusá-los, fato esse que nos impulsionará a escolher entre o fim (o projeto) e os meios: *“justificará o ‘fim’ os meios? Ou não? O professor pode apresentar-vos a necessidade de tal escolha. Não pode fazer mais do que isso, enquanto quiser continuar como professor, e não tornar-se um demagogo”*²¹, resguardando a sua integridade intelectual. Quando muito, poderia dizer as *conseqüências* que adviriam de tal escolha, e nada mais, mostrando que a posição escolhida e adotada deriva, *“logicamente e com toda certeza, quanto ao significado, de tal ou qual visão última e básica do mundo”* presente em nós, *esclarecendo* que *“servimos a este deus e ofendemos ao outro deus quando resolvemos adotar uma ou outra posição. E se continuarmos fiéis a nós mesmos, chegaremos necessariamente a certas conclusões finais que, subjetivamente, têm sentido”*²². Eis o que a ciência e o professor podem proporcionar, ao menos em princípio, papel que *“a Filosofia [Social], como disciplina especial, e as discussões filosóficas de princípios nas outras Ciências, procuram realizar”*, forçando o indivíduo, ou pelo menos ajudando-o, *“a prestar a si mesmo contas do significado último de sua própria conduta”*²³.

5. Considerações finais

O professor, ao alcançar e cumprir essa incumbência, não só se colocaria a serviço de forças *‘morais’*, mas, por conseguinte, cumpriria o dever de levar a brotar, nas almas alheias, a clareza (*Aufklärung*) e o senso de responsabilidade, e seria feliz nessa empreitada na medida em que evitasse de impor ou sugerir suas convicções pessoais. Enquanto o mundo moderno for compreendido como constituído pelas lutas incessantes dos diversos deuses entre si, ou seja, as atitudes últimas possíveis para com a vida serem inconciliáveis, o professor não poderá estabelecer um valor que seja o decisivo e único, com validade universal para a existência, não apenas do jovem americano mas de toda a humanidade. Mas nem por isso podemos deixar de decidirmos por um ou por outro desses deuses ou demônios. *“Se desejarmos haver-nos com esse diabo teremos de não fugir [dele], como gostam de fazer tantas pessoas hoje. Temos de perceber-lhe os processos, para compreender seu poder e suas limitações”*²⁴, para o que o professor poderia contribuir - essa seria a sua *‘vocação’*.

O caráter e o destino da modernidade é que vivemos numa indiferença em relação a Deus e aos profetas, e não prestaríamos nenhum serviço quando dissimulamos essa situação por meio de profecias feitas do alto de uma cátedra. *“O destino de nossos tempos é caracterizado pela racionalização e, acima de tudo, pelo ‘desencantamento do mundo’, [em que] os valores últimos e mais sublimes retiraram-se da vida pública, seja para o reino transcendental da vida mística, seja para a fraternidade das relações humanas, diretas e pessoais”*²⁵. Não seria mais possível encontrar aquele *pneuma* profético que arastava as comunidades antigas e as mantinha unidas, pois ao tentarmos fabricar novas religiões e comunidades, com caráter profético, teremos os resultados mais desastrosos. E no caso da profecia professoral criaríamos seitas fanáticas, mas nunca uma comunidade autêntica.

O mundo moderno, como descrito por Weber, daria ao homem duas opções: voltar à quietude das velhas igrejas, o que nos compeliaria a fazer o *‘sacrifício do intelecto’*, que seria mais digno do que ficar fazendo profecias nas salas de aula, desvirtuando a integridade intelectual; ou enfrentar o destino com virilidade, consistindo esta na coragem frente às exigências do cotidiano, tanto no campo da vida comum, como no campo da vocação, e

²⁰ WEBER, M. A política como vocação, op. cit. pp. 97-153.

²¹ WEBER, M. A ciência como vocação, p. 178.

²² Idem, ibidem, p. 179.

²³ Idem, ibidem, p. 179.

²⁴ Idem, ibidem, p. 179.

²⁵ Idem, ibidem, p. 182.

não ficar à espera de novos profetas e novos salvadores ou se comportar como tal. Para tanto, seria necessário que cada um de nós encontrasse e obedecesse ao demônio (*'a voz interior'*, *'a consciência'*) que controla os cordões de nossa própria vida ²⁶, e nisto o professor teria algo a contribuir. Porém, não como líder, mas sim como verdadeiro.

A ação pedagógica que proponho aqui como possível, a partir de Weber, estaria situada no contexto de uma pedagogia que proporcionasse a autonomia intelectual e moral dos indivíduos, uma pedagogia que não se baseasse num otimismo esperançoso do seu conhecimento. Isto significa, que a professores e a alunos estivesse facultado o poder de escolher, de decidir, de forma responsável, avaliando as conseqüências, do que *quer* pensar e de como *quer* agir. Assim, é preciso deixar de lado a busca constan-

te do *"verdadeiro Deus"*, da *"verdadeira arte"* (inclusive de *"ensinar tudo a todos"*), da *"verdadeira natureza"*, da *"verdadeira felicidade"*, como se isso fosse possível por meio da ciência. Estão imersos na ilusão tanto aqueles que ainda acreditam que o conhecimento possa indicar aos homens como devem viver ou ensinar às sociedades como devem se organizar, quanto aqueles que acreditam que o conhecimento possa indicar à humanidade a natureza do seu futuro. À primeira, Durkheim, à segunda, Marx. A posição de Weber sobre isso é categórica: aquele que está situado no campo do saber não *"está apto a ensinar a ninguém aquilo que 'deve' fazer, mas sim e apenas o que 'pode' e - em certas circunstâncias - o que 'quer' fazer"*²⁷. Esses seriam os limites para os homens de ciência, para os professores, caso queiram permanecer fiéis, honestos e rigorosos consigo mesmos, homens modernos.

Bibliografia

ANDERSON, P. *Zona de Compromisso*. São Paulo: UNESP, 1996

DESCARTES, R. *Meditações* In: *Descartes*. São Paulo: Nova Cultural, 1987 (Coleção Os Pensadores - Vol. II)

FREUND, J. *Sociologia de Max Weber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária

GHIRALDELLI Jr., P. "Arrancar o véu" - A formação do professor, ciência, ética e cidadania. In: *Anais do Seminário Nacional "Licenciaturas: o desafio da integração entre ensino, pesquisa e extensão"*. Curitiba, SESu/MEC/UFPR, 1995

WEBER, M. A ciência como vocação e A política como vocação In: WEBER, M. *Ensaios de Sociologia*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982

_____. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1967

_____. A 'objetividade' do conhecimento nas ciências e na política sociais In: *Sobre a teoria das ciências sociais*. Lisboa: Presença, 1974

_____. O sentido da "neutralidade axiológica" nas ciências sociais In: *Sobre a teoria das ciências sociais*. Lisboa: Presença, 1974.

Alonso Bezerra de Carvalho, licenciado em Filosofia, Bacharel em Ciências Sociais e Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP-Marília e Professor de Didática no Curso de Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP-Assis.

²⁶ Idem, ibidem, p. 183.

²⁷ A 'objetividade'..., p. 17.