

A CIÊNCIA COMO VOCAÇÃO:

# [RE]LEER MAX WEBER

Ema Cláudia Pires

Maria da Saude Baltazar

Maria Manuel Serrano

(Coords.)

Discute-se, neste livro, as relações entre ciência e sociedade, os processos de construção social de ciência e os seus interfaces contemporâneos, dentro e fora do campo disciplinar da Sociologia. O ponto de partida foi uma proposta de (re)leitura da conferência de Max Weber “A ciência como Vocação”. Problematizar e discutir a actualidade de reflexão de Weber – passado um século sobre a existência, enquanto produto do pensamento do autor, foi o mote lançado às/ aos autoras/ autores dos textos que compõem este livro. ¶ Max Weber (1864-1920) é um académico polidríco: perpassa a condição de historiador, economista, sociólogo, jurista e político. Conceptualiza a sociologia como uma ciência que pretende compreender, interpretando-a, a acção social e, deste modo, explicá-la casualmente no seu decurso e nos seus efeitos.

## Índice

- 7 Introdução: (Re)ler Max Weber, 100 anos depois  
*Ema Cláudia Pires, Maria da Saude Baltazar & Maria Manuel Serrano*
- 13 A problemática weberiana e a "História da Ciência"  
*Augusto Fitas*
- 35 Contributo para a compreensão de *A Ciência como Vocação*  
*João Carlos Graça*
- 59 O tempo e o modo de fazer ciência em Portugal:  
a ciência carece hoje de sentido?  
*José Manuel Resende*
- 77 Três considerações aporéticas em torno da  
"jaula de ferro" weberiana  
*Silvério da Rocha-Cunha*
- 87 Sábios e professores. Da ciência como vocação e da  
docência sem paixão  
*Rosalina Pisco Costa & Adriana Dias de Oliveira*
- 113 Racionalidade e vocação em Weber: uma releitura  
*Ricardo Luiz Sapia de Campos & Ema Cláudia Pires*
- 129 *A Ciência como vocação* no contexto da Sociologia de Max Weber  
*António Pedro Sousa Marques*
- 151 Max Weber, a ciência, a educação e a profissão. Cem anos depois,  
os mesmos problemas e os desafios para o futuro  
*Maria Manuel Serrano & Paulo Neto*
- 171 Sobre a ciência como vocação 100 anos depois das reflexões  
de Max Weber: o lugar de uma Sociologia da Ação  
*Maria da Saude Baltazar & Marcos Olímpio dos Santos*

### A CIÊNCIA COMO VOCAÇÃO: (RE)LER MAX WEBER

Coordenação: Ema Cláudia Pires  
/ Maria da Saude Baltazar  
/ Maria Manuel Serrano

Capa: Sal Design Studio  
© 2019, Autores e Edições Húmus  
Edições Húmus, Lda., 2019  
End. Postal: Apartado 7081  
4764-908 Ribeirão – V. N. Famalicão  
Tel. 926 375 305  
humus@humus.com.pt

Impressão: Papelimunde – V. N. Famalicão  
1.ª edição: Abril de 2019  
Depósito Legal n.º: 454974/19  
ISBN: 978-989-755-404-9

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a  
Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto UID/CPO/00758/2013

As ideias expressas no presente livro, e em cada um dos capítulos, são da responsabilidade  
dos/as seus/suas autores/as. As coordenadoras declinam qualquer responsabilidade pela  
utilização não autorizada de conteúdos que violem ou deixem de observar os direitos  
de autor.

# Sábios e professores. Da ciência como vocação e da docência sem paixão

Rosalina Pisco Costa

Adriana Dias de Oliveira

Todo o jovem que se sente chamado à profissão académica deve ter uma consciência clara de que a tarefa que o espera apresenta uma dupla vertente. Deve qualificar-se não só como sábio, mas também como professor. E estas duas facetas estão muito longe de coincidir. Pode alguém ser um sábio excepcional e, ao mesmo tempo, um professor horrivelmente mau.

Max Weber (1917), *A Ciência como Vocação*, p. 6.

Como podem as reflexões de Max Weber (1864-1920), cogitadas no contexto da academia alemã de início do século XX, contribuir para a reflexão sobre o ensino universitário no Portugal de 2017? Cem anos volvidos, constituirão essas (ainda) as inquietações de alguns dos professores universitários? E qual a perspetiva dos estudantes? Que aspectos uns e outros valorizam na relação e no fazer docente? De lá para cá, no tempo e no espaço que nos separa, haverá também um espaço que nos une? Este texto procura uma

resposta a estas questões. Inspirado nas palavras de Max Weber em torno de *A Ciência como Vocação* (Weber, 1917)<sup>11</sup>, interroga o papel e o lugar do professor universitário e as (novas) exigências do ‘fazer docente’, hoje.

Como atestam vários estudiosos (Bottomore e Nisbett, 1980; Ritzer, 1992; Whimster, 2001), Max Weber   uma figura central na teoria sociológica, com tanto de conhecido quanto de influente sobre uma miri de de pensadores de várias áreas do saber que não apenas sociólogos. Com Karl Marx e Émile Durkheim, a obra de Weber   considerada um dos pilares em que assenta a arquitectura da sociologia moderna (Tiryakian, 1975). Orientada para a compreensão da sociedade no dealbar do século XX, constitui ainda hoje uma referência inolvidável, provoca questões e objecções e, sobretudo, continua a fornecer contribuições actuais que cada nova geração l e, interroga e interpreta (Aron, 1994). *A Ciência como Vocação* não constitui excepção. Este clássico do pensamento social (Lassman, Velody & Martins, 1989)   continuamente (re)apropriado, não apenas por economistas e sociólogos, mas também por historiadores, filósofos, antropólogos, pol tologos e pedagogos. Em contextos sócio-culturais e geopolíticos diversos da Europa de 1917, o texto inicialmente proferido aos jovens estudantes alemães da Universidade de Munique tem vindo a servir propósitos múltiplos e a possibilitar interpretações diversas, de ora exaltação da liberdade e neutralidade axiológica; ora sujeição da ciência aos ditames dos vários poderes instalados, nomeadamente de natureza política.

Desafiando a contemporaneidade do texto, recupera-se aqui um conjunto de reflexões-chave que atravessam *A Ciência como Vocação*, especificamente as que respeitam   docência universitária,   relação entre valores e ensino e   distinção operada entre a figura do ‘sábio’ e do ‘professor’.<sup>12</sup> Segundo Ritzer, ‘Weber viu a vida social como um politeísmo de valores em combate mútuo, sendo possível a opção entre esses valores.’ (Ritzer, 1992, p. 90). Já para Raymond Aron, ‘[n] o   certo que a prática de Max Weber corresponda sempre   sua teoria.   duvidoso que ele próprio se tenha absterido de qualquer juízo de valor, e mais duvidoso ainda que referências aos valores e juízos de valor sejam radicalmente separáveis.’ (Aron, 1994, p. 539-540). Justamente porque o trabalho de Weber permanece rico e provocador (Ritzer, 1992), as suas reflexões servirão de fio condutor para discutir questões de autoridade, legalidade e legitimidade nas salas de aula em contexto de ensino universitário, hoje. Empiricamente analisar-se- o dados recolhidos por meio de entrevistas aplicadas a professores e estudantes, a fim de compreender as representações sociais que os sujeitos da pesquisa têm em torno da figura do professor universitário, bem como os desafios e limites da docência na contemporaneidade. Com anos depois dos escritos de Max Weber, reflecte-se, por fim, no modo como o contexto (ainda) marcado pela racionalização, especialização, intelectualização e desencantamento do mundo concorre para a (re)reconstrução do papel do professor.

2 O título do artigo inspira-se na distinção entre a figura do ‘sábio’ e do ‘professor’, termos utilizados em vários momentos por Artur Morão, nomeadamente no excerto que reproduzimos em epígrafe. A pesquisa efectuada revelou traduções distintas e alternativas   expressão ‘sábio’, mais concretamente a de ‘scholar’ (trad. do alemão por Gerth e Mills, publicado pela primeira vez em língua inglesa em 1948) e ‘erudito’ (trad. do inglês para português do Brasil por Waltensin Dutra, 1982), aspecto que necessariamente levou as autoras a reflectir não apenas sobre o cont do da tradução mas também sobre as armadilhas para que remete o provérbio italiano ‘*Traduttore, traditore*’ e, principalmente, para a tradução enquanto construção sócio-histórica-cultural do saber (científico).

1 Orig. *Wissenschaft als Beruf*. Socorremo-nos ao longo deste texto da tradução do alemão para língua portuguesa por Artur Morão, disponível a partir de *LusoSofia – Biblioteca On-line de Filosofia e Cultura* (url: [www.lusosofia.net](http://www.lusosofia.net)). Apesar de alguma controvérsia sobre a data efectiva de realização da conferência ‘*Wissenschaft als Beruf*’ na Universidade de Munique, parece agora consensual que a mesma terá ocorrido não em 1918, como algumas obras de referência indiciam (Gerth e Mills, 1991; Aron, 1994), mas a 7 de Novembro de 1917 (Roth e Schluchter, 1984; Mommsen, 2004; Radkau, 2009).

## 1. Ontem, ordem e distin o na profissão docente As condi es exteriores da profissão acad mica: sábios e professores

“[C]omo se configura, hoje, a ciência enquanto profissão, no sentido mais material do termo?” (p. 1). Na resposta a esta questão seminal, Weber dedica as primeiras páginas de *A Ciência como Voca o* a discutir o modo como as universidades respondem   dupla exigência da investiga o e do ensino, visível na distin o que faz entre “sábios” e “professores”.

Weber prossegue, indagando como se sabe se alguém   bom ou mau professor. A resposta vem “através da assiduidade com que alguém se v  honrado pelos senhores estudantes.” (p. 6). Enquanto o número de ouvintes   apontado como “um sinal de êxito, apreensível em termos quantitativos”; já a qualidade científica “  imponderável e, muitas vezes (e de modo inteiramente natural),   contestada aos inovadores audazes [estudantes].” (p. 6). Max Weber vem, assim, ironizar sobre os critérios por det rs da classifica o de um docente como “bom professor”. Como refere,

“[...]   um facto que a circunstância de os estudantes acorrerem em chusma a um professor   determinada, em ampla medida, por factores puramente extrínsecos: o temperamento, e até o timbre da voz – num grau que se não consideraria possível.” (p. 6-7)

Por esta razão acrescenta ter “uma profunda desconfiança frente aos cursos muito concorridos, por inevitáveis que eles sejam.” (p. 7). Serão outros, portanto, os indicadores que permitem aferir sobre a qualidade de um “bom professor”. Os indícios chegam-nos pouco a pouco e de modo nem sempre di fano ao longo do texto. Desde logo, através da eleva o da profissão docente. Os docentes encarregues da educa o científica, a qual segundo Max Weber deve ser cultivada nas universidades, fazem

parte de uma “aristocracia espiritual” (p. 7), encarregue de uma “difícil” tarefa:

a exposi o dos problemas científicos de modo que eles sejam compreensíveis para uma cabeça não educada, mas receptiva, e que chegue – para nós   única coisa decisiva – a ter sobre eles ideias aut nomas,   talvez a mais difícil de todas as tarefas pedagógicas. Não  , todavia, o número de ouvintes que decide do seu êxito. E – para voltarmos de novo ao nosso tema – esta arte   um dom pessoal, que de nenhum modo coincide com as qualidades científicas de um sábio. (p. 7)

Para Weber, a exposi o de problemas científicos   “a mais difícil de todas as tarefas pedagógicas”, uma “arte”, “um dom pessoal” que, acrescenta, “de nenhum modo coincide com as qualidades científicas de um sábio”. Como já tinha advertido antes, “[s]e as capacidades para estas duas fun es confluem num só e mesmo indivíduo   puro acaso.” (p. 7).

*A postura interior em face da prática científica como voca o: paixão e inspira o*

Vários são os aspectos que, segundo Weber, condicionam a postura interior em face da prática científica como voca o. Desde logo, o facto de a ciência ter entrado num est dio de especializa o, antes desconhecido. Para Weber, a especializa o   condi o *sine qua non* de qualidade no campo científico: “o indivíduo pode adquirir a consciência segura de realizar algo de efectivamente perfeito no campo científico só no caso da mais rigorosa especializa o.” (p. 8). Impõe-se de tal modo que quem não for especialista “ficará sempre longe da ciência”:

Sem esta estranha embriaguez, r dcula para todos os que a contemplan de fora, sem esta paixão, sem este sentimento de que “tiveram de passar

mil nios, antes de teres nascido, e outros mil nios aguardaram em silêncio” – que confirmasses tal conjectura, *não* se tem voca o para a ciência; que faça outra coisa. Pois nada tem valor para o homem enquanto homem, se o não puder fazer com *paixão*.<sup>[3]</sup> (p. 8)

Segundo Weber, a “paixão” surge como condi o prévia de outra condi o fundamental   ciência como voca o, a inspira o. A inspira o parece no entanto depender do árduo trabalho, método e rigor. Como afirma, “[s] o no terreno de um duro trabalho se prepara normalmente a inspira o.” (p. 9).

Decerto, nem sempre. [...] Esta [inspira o] não substitui o trabalho. E este, por seu turno, não pode substituir nem forçar a inspira o, como também o não consegue fazer a paixão. Trabalho e paixão podem – sobretudo quando *unidos* – provoc -la, mas ela surge quando quer, e não quando nos apraz. [...] Claro que nunca surgiriam, se alguém não tivesse atrás de si esse matutar   secret ria e a demanda apaixonada. De qualquer modo, o trabalhador científico tem de ter em conta este acaso, subjacente a todo o trabalho científico: virá, ou não, a inspira o? (p. 9-10)

A paixão de que fala Weber   também sin nimo de uma entrega total   Ciência. Neste campo, afirma, “só tem “personalidade” quem está pura e *simplesmente ao serviço da causa*. E não   são no âmbito científico que tal acontece.” (p. 11). Carece assim de “personalidade” quem por outras vias e com outros propósitos se aproxima da ciência:

No campo científico,   absolutamente certo que carece de “personalidade” quem entra em cena como “empresário” da causa a que se deveria consagrar, ou tenta legitimar-se mediante a sua “vivência” e continuamente pergunta: Como demonstrarei que sou algo mais do que um simples

3 Os itálicos no corpo das cita es acompanham o destaque efectuada pelo tradutor ao texto original de Weber, tal qual tradu o de Artur Morão.

“especialista”? Como fazer para dizer algo que, na forma ou no fundo, ninguém ainda, como eu, tenha dito? – eis um fen meno hoje muito generalizado, que indefectivelmente minora e rebaixa aquele que tal pergunta faz, ao passo que, pelo contrário, a devo o interior   tarefa, e são a ela, o eleva   altura e   dignidade da causa. (p. 11)

*A política no ensino e o ensino da política: docentes, profetas e demagogos*

Detido sobre as disciplinas que lhe são mais afins – a sociologia, a história, a economia, a teoria do Estado e a filosofia da cultura – Max Weber afasta peremptoriamente política e ensino: “a política não tem cabimento nos auditórios universitários” (p. 21), assim como “a política também não incumbe ao professor.” (p. 21). Este exercício parece tanto mais desafiante quando, do ponto de vista científico, o professor tem de se ocupar dos temas próprios da política. A este propósito, escreve Weber:

A tomada de posi o político-prática e a análise científica das estruturas e dos partidos políticos são duas coisas muito distintas. Se, numa assembleia popular, se fala de democracia, não se faz então nenhum segredo da posi o pessoal: pois tomar partido de uma forma clara   al o maldito dever e a obriga o. As palavras que nessa altura se utilizam não são instrumento de análise científica, mas de propaganda política em vista da tomada de posi o dos outros. Não são relhas de arado para abrir o campo do pensamento contemplativo, mas espadas contra o inimigo: meios de luta. Em contrapartida, utilizar assim a palavra numa aula ou numa conferência seria um sacrilégio. Quando então se fala de “democracia”, haverá que apresentar as suas distintas formas, analisar o modo do seu funcionamento, indicar que consequências tem, para as condi es de vida, cada uma delas, contrapô-las às formas não democráticas de ordenamento político e tentar que, na medida do possível, o ouvinte seja capaz de poder tomar posi o a tal respeito, a partir dos *seus* postremos ideais. Mas o genuíno docente

coibir-se-  de forçar, do alto da cátedra, a qualquer tomada de posi o, quer de expressamente, quer por sugestão – pois esta seria, sem d vida, a forma mais desleal, se   que se trata de “deixar falar os factos”. (p. 21)

Perante a constata o de que “  impossível, em geral, levar a cabo esta autolimita o” (p. 21), Weber insiste na necessidade de exigir aos docentes a propriedade intelectual de discernir os vários tipos de problema que enformam a distin o entre a tomada de posi o político-prática e a análise científica das estruturas e dos partidos políticos:

Ora a ninguém se pode demonstrar cientificamente qual deve ser o seu dever enquanto professor universitário. Apenas se lhe pode exigir a propriedade intelectual de discernir que há dois tipos de problemas de todo *heterog neos*: por um lado, a constata o dos factos, a determina o de conteúdos lógicos ou matemáticos ou da estrutura interna dos bens culturais; por outro, a resposta   questão do *valor* da cultura e dos seus conteúdos singulares e de como se deve *agir* no seio da comunidade cultural e das associa es políticas. (p. 21-22)

O “genuíno docente” distingue-se assim do “profeta” e do “demagogo”, tornando-se mais clara a importância do evitamento dos juízos de valor próprios na compreensão dos factos.

[...] o profeta e o demagogo não devem ocupar a cátedra de uma sala de aulas. Tanto ao profeta como ao demagogo se diz: “Vai pelas ruas e fala publicamente.” Ou seja, onde a crítica   possível. Num auditório deve o professor falar diante dos seus ouvintes, e estes guardar silêncio; os estudantes, em vista da sua progressão, estão obrigados a frequentar as aulas de um professor e nelas não   permitido fazer críticas. Considero, pois, uma irresponsabilidade que o docente aproveite esta circunstância para estampar nos ouvintes as suas próprias ideias políticas, em vez de se limitar a cumprir a sua tarefa: ser útil com os seus conhecimentos e com as suas

experiências científicas. [...] sempre que o homem de ciência surge com o seu próprio juízo de valor, *cessa* a plena compreensão dos factos.” (p. 22)

Consequentemente, o “professor eficiente” não se coibir  de apresentar os “factos inc modos”, mesmo que o sejam para a sua opinião partidária. Justamente,

[...] se alguém   um professor eficiente, então a sua primeira tarefa   ensinar os seus alunos a reconhecer os factos *inc modos*, ou seja, aqueles factos que são inc modos para a sua opinião partidária; e para todas as opiniões partidárias – inclusive, a minha – há factos extremamente inc modos. Creio que quando o docente universitário obriga os seus ouvintes a habituar-se a si, lhes d  algo mais do que um simples contributo intelectual [...] (p. 23)

Não deverão pois os jovens estudantes procurar nos docentes aquilo que eles não são, nem pretendem ser. O erro, diz Weber, “[...]   buscar no professor algo diverso do que eles encaram – um *chefe*, e não um *docente* [...]” (p. 25). Isto não significa que enquanto homem não possa desempenhar esse papel de orienta o para a vida, inclusive política, mas não enquanto professor.

O professor, que se sente chamado a ser conselheiro da juventude e que goza da sua confiança, pode realizar o seu labor no intercâmbio pessoal de homem a homem. E se sentir em si o apelo para intervir nos conflitos entre as concep es do mundo e as opiniões partidistas, que o faça na praça da vida: na imprensa, em reuniões, em associa es, onde quiser.   demasiado c modo mostrar a fortaleza das suas opiniões onde os presentes e, porventura, os que pensam de outro modo, estão condenados ao silêncio. (p. 26-27)

Segundo Weber, a voca o da ciência assume visibilidade a partir de quatro contributos principais (pp. 27-28): (i) fornece

conhecimentos sobre a técnica que, mediante a previsão, serve para dominar a vida, as coisas externas e a ac o dos homens; (ii) fornece métodos de pensamento, instrumentos e a forma o; (iii) possibilita a clari ade dos problemas; (iv) identifica as causas dos fen menos, ajudando os indivíduos a dar conta do sentido último das suas ac es.   precisamente neste domínio que Weber liga de modo inextricável o papel do cientista com o do professor, ao mesmo tempo que o distingue do demagogo. Recorre para isso a um cenário:

[...]   possível, frente ao problema axiológico abordado – peço-vos que, para simplificar, penseis no exemplo dos fen menos sociais – tomar praticamente tais e tais posi o diversas. Se tal posi o se adoptar, a experiência científica ensina que se hão-de utilizar tais e tais *m tos* para a pôr em execu o. Se, por acaso, esses m tos são de índole tal que vos sentis obrigados a rejeitá-los, então sereis obrigados a escolher entre o fim e os inevitáveis meios. São, ou não, “santificados” os meios pelo fim? O professor pode postar-vos perante a necessidade desta escolha, mas nada mais pode fazer enquanto permanecer mestre e se não converter em demagogo. Pode, além disso, dizer: se desejardes tal ou tal fim, deveis contar com estas ou aquelas consequências secundárias que, segundo a nossa experiência, não deixarão de se produzir – de novo, a mesma situa o (p. 27-28).

Justamente, esta voca o da ciência – a de ajudar o indivíduo a que, por si mesmo, se d  conta do sentido último das suas ac es – surge como o resultado da especializa o a que a ciência se v  votada.

O facto de a ciência ser, hoje, uma “profissão” que se realiza através da *especializa o* em prol da tomada de consciência de si mesmo e do conhecimento de determinadas conexões reais, e não um dom gratuito, fonte de b n os e de revela es, na mão de visionários e de profetas, nem também uma parte integrante da reflexão de sábios e de filósofos sobre o *sentido*

do mundo – constitui um dado inelutável da nossa situa o histórica, a que não podemos escapar, se quisermos ser fi s a nós próprios.” (p. 29)

## 2. Hoje, crise e reinven o do ‘fazer docente’

*As condi es exteriores da profissão acad mica: psicologiza o e proletarianiza o do ‘fazer docente’*

Considerando a abordagem histórica de Charle e Verger (1996), podemos afirmar que a razão de ser da universidade tem vindo a ser modificada ao longo do tempo e lugar em que   empregada. Assim, desde o seu surgimento na Idade Média europeia, passando pelo estágio de desenvolvimento do capitalismo no início do século XIX descrito por Weber, até aos dias de hoje, a universidade sobreviveu a inúmeras altera es.

O processo histórico actual de transforma o das universidades   influenciado, entre outros, por factores econ micos, novas concep es da fun o do Estado e recomenda es e financiamentos de organismos multinacionais que (de)marcam as diversas perspectivas de sua fun o, caracterizadas pelo conflito entre o modelo de universidade implantado e o modelo emergente. Tais mudanças fazem com que as universidades deixem de ser percebidas apenas como institui es sociais e passem a ser organiza es sociais profissionais, operacionais e competitivas (Santos, 1995).

Para Boaventura de Sousa Santos (1995), a universidade deixou de estar voltada para a transmissão da cultura, o ensino da profissão e o desenvolvimento da ciência para focar no atendimento das exigências imediatas do mercado, perdendo assim a centralidade e o privilégio de outrora na produ o do conhecimento. Como afirma, “[a] pesar da inflexão ser, em si mesma, significativa e de se ter dado no sentido do atrofiamto da dimensão cultural da universidade, foi sobretudo em nível das políticas universitárias concretas que a unicidade dos fins abstratos explodiu

numa multiplicidade de funções por vezes contraditórias entre si” (Santos, 1995, p. 188). Condizente com a lógica mercantil de eficácia da educação, acentua-se uma certa proletarização do trabalho docente, isto é, concomitantemente com o achatamento dos salários e as precárias condições de trabalho, observa-se uma burocratização das tarefas docentes, limitando-se muito do ‘fazer docente’ à resolução instrumental de problemas.

É o mesmo Boaventura de Sousa Santos (1995) quem afirma que para além das transformações sociopolíticas e culturais há uma crise do saber, isto é, com o advento da internet, a qual permite a circulação de informações em quantidade e velocidade jamais vistas, o acesso e a produção do conhecimento deixa de ser exclusivo do campo universitário, provocando uma crise de legitimidade desta enquanto espaço do saber e, conseqüentemente, da própria figura do sábio que o professor universitário possuía enquanto seu representante.

Este conjunto de transformações dá-se ao mesmo tempo que ocorre a psicologização da educação, isto é, a introdução de técnicas e teorias do campo da psicologia, as quais reduzem a prática docente à aplicabilidade de metodologias e técnicas de ensino advindas de outros campos de conhecimento com os quais os professores não se identificam (Lajonquière, 2000). Progressivamente, o saber especializado do professor é substituído por atributos comportamentais, cabendo-lhe o papel de motivar e incentivar os alunos a aprender. Segundo Saviani (2012), estes novos paradigmas educacionais voltados a competências e habilidades individuais e direccionados à obtenção de resultados são condizentes com as exigências de uma sociedade globalizada centrada na concepção produtivista de educação.

O deslocamento da educação do ‘ensinar’, no qual o professor era figura central, para o ‘aprender’, no qual o protagonismo é do alunato, traz para o quotidiano universitário, entre outros aspectos, o mal-estar e questionamento da autoridade docente.

Diante do cenário exposto de enfraquecimento progressivo da figura do sábio e das mudanças no fazer profissional, de que modo os professores, enquanto sujeitos do processo educativo, mantêm a paixão e a inspiração como elementos constitutivos da vida académica, tal como postulado por Weber? A seguir analisamos a postura interna docente face a tais transformações.

#### *A postura interior dos professores em face as transformações do ‘fazer docente’: mal-estar e autoridade docente*

Embora seja importante ressaltar que a identidade colectiva dos professores, isto é, a postura frente às transformações profissionais, não é homogénea, pois no interior do grupo há diversidades significativas a serem consideradas, podemos afirmar com Dubar (1998) que no conjunto há a integração de interesses e princípios sociais. Após esta ressalva inicial, seguimos analisando as transformações da universidade na contemporaneidade.

A multiplicidade de funções que a universidade assume na atualidade é indissociável da expansão do ensino, nomeadamente com o aumento significativo do corpo discente e docente que a compõe. Trata-se não somente de um número maior de indivíduos que integram o sistema educacional, mas sobretudo de uma maior diversidade de públicos, principalmente de alunos com exigências e necessidades múltiplas, as quais os professores desconhecem e/ou não sabem como trabalhar no espaço da sala de aula.

Esteve (1999) cunhou o termo “mal-estar docente” e argumenta que a expressão “aparece como um conceito da literatura pedagógica que pretende resumir o conjunto de reacções dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social” (p. 97), o que afecta as suas condições sociais e psicológicas. Para o autor, o mal-estar docente estaria relacionado com a entrada de um público escolar que lhe parece estranho e as

precárias condi es de trabalho, mas adv m sobretudo da retirada do professor do centro do processo educativo e, consequentemente, o questionamento da sua autoridade.

Forquin (1993), por sua vez, sugere que há uma incompatibilidade estrutural entre uma educa o pautada na tradi o e na transmissão cultural, na qual era delegada   figura do professor a autoridade de quem sabia mais e podia mais, pois era o representante de um mundo no qual o aluno estava a ser introduzido e pelo qual o professor se sentia responsável e a contemporaneidade, na qual a autoridade   interpelada. Deste modo, “a inten o educativa encontra-se assim como que paralisada, esvaziada antecipadamente de toda pertinência e de toda legitimidade (Forquin, 1993, p. 20).

Segundo os autores, podemos compreender que a perda da autoridade tradicional do professor dá origem ao mal-estar de se sentir perdido, isolado e sem respaldo dos pares ou da sociedade para realizar a sua fun o. Como esforço social no enfrentamento do mal-estar docente e de modo a recuperar a paixão e a inspira o tão necessárias ao professor, Tardif e Raymond (2000) apresentam como caminhos a percorrer, a valoriza o das experiências de vida que os professores têm com familiares e escolares, construídas ao longo do processo do seu ‘saber-fazer-pessoal’ e que podem dar origem ao novo ‘saber-ensinar’.

A obra de Max Weber tem sido particularmente inspiradora para a Sociologia da Educa o (Rao & Singh, 2018) e o espaço lusófono não constitui exce o (Melo, 2010). Com o objetivo de compreender as vicissitudes do papel social do professor universitário na contemporaneidade foi realizado um estudo empírico, na seq ncia de investiga o anterior (Oliveira, 2015), cujos resultados são agora interpelados a partir dos contributos weberianos.

### 3. O ser e o fazer docente na perspectiva de professores e alunos

Considerando com Groulx (1997) que o exercício sociológico deve levar em conta os sentidos que os actores sociais d o aos acontecimentos da vida humana foi realizada uma pesquisa de caráter exploratório (Ketele e Roegiers, 1993) com professores e estudantes, a fim de compreender as representa es sociais sobre a autoridade, legalidade e legitimidade docente em contexto de ensino universitário em Portugal<sup>[4]</sup>.

Com o objectivo de interrogar o papel e o lugar do professor universitário e as (novas) exigências do ‘fazer docente’ hoje, adoptou-se uma metodologia de tipo qualitativa (Bogdan e Biklen, 2007; Groulx, 1997). No âmbito desta pesquisa foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas (Flick, 2005) a quatro professores universitários, dois do sexo f minino e dois do sexo masculino<sup>[5]</sup>. A selec o dos professores foi efectuada de modo intencional, procurando-se assegurar, por um lado, a homogeneiza o dos perfis no que diz respeito   forma o acad mica e vínculo contratual (e.g. doutorados na área das ciências sociais e professores de carreira); por outro, o contraste entre professores com mais e menos anos de carreira docente.

  semelhança do que ocorreu com os professores, procurou-se manter uma certa homogeneiza o na escolha dos alunos a serem inquiridos (e.g. op o por percursos “lineares”, sem historial de insucesso severo ou abandono escolar). Ao mesmo tempo, for u-se a diversifica o de perfis em fun o do sexo

- 4 A recolha de dados foi realizada numa universidade pública portuguesa no ano de 2017. A fim de não comprometer o anonimato dos participantes do estudo, professores e alunos foram codificados alfabeticamente pela seq ncia de realiza o da entrevista, sem que o seu nome ou características identificativas sejam alguma vez apresentadas. Esta op o justifica-se pela dimensão relativamente pequena do universo em estudo e pelas características da pesquisa desenvolvida, eminentemente qualitativa e exploratória.
- 5 Embora as autoras reconheçam a importância da análise de g nero para os estudos sobre a educa o, esta não será abordada neste artigo.

(e.g. assegurando uma reparti o aproximada   encontrada em sala de aula) e em fun o do percurso escolar (e.g. alunos da coorte inicial (1.  e 2.  ano) e da coorte mais avançada (3.  ano ou finalistas), distribuídos igualmente, isto  , seis alunos de cada ano universitário). No conjunto, foram entrevistados 12 estudantes, tarefa concretizada por meio de procedimentos vários de recolha de dados, incluindo entrevistas individuais, em duplas e em grupo. Este número relativamente significativo de estudantes entrevistados para uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória justifica-se pelo facto de muitos alunos se disporem a participar do estudo, sinalizando assim um claro desejo em discutir as rela es educativas, o que nem sempre foi demonstrado pelos professores abordados.

Para a explora o dos dados recorreu-se principalmente   análise qualitativa de conteúdo inter-casos sobre a narrativa de professores e alunos (Miles e Huberman, 1994). A observa o participante dentro e fora da sala de aula foi também tida em considera o aquando da análise do discurso declarado e demonstrado pelos sujeitos da pesquisa, procurando-se identificar convergências e discrepâncias entre ambos. Diante desta breve nota metodológica, e no pressuposto de que a experiência humana   mediada pela interpreta o, apresentamos em seguida o resultado da pesquisa efectuada junto de professores e alunos.

### *Têm a palavra, os professores*

O distinto tempo de docência entre os professores entrevistados revelou ser um elemento influenciador na percep o das rela es educativas entre professores e alunos. Nas palavras dos professores:

*Certo afastamento do aluno não   só saudável, como necessário para a educa o.*

[Professor A, maior tempo de docência]

*O professor tem que ter uma postura, [ser] uma espécie de tutor do aluno.*

[Professor C, menor tempo de docência]

Através destes excertos compreende-se que enquanto os professores com mais tempo de prática docente advogam um distanciamento da figura do aluno, os professores mais jovens na docência, e não necessariamente de idade, parecem mais sensíveis   presença estudantil.

A distin o quanto   rela o que o professor deve ter com o aluno de acordo com o tempo de docência torna-se mais clara quando o docente   indagado sobre a fun o do professor universitário na contemporaneidade.

*Creio que [a] minha fun o   ensinar os alunos a solucionar problemas.   como um jogo: eu apresento problemas e eles têm que resolver.*

[Professor B, maior tempo de docência]

*Hoje, o professor tem que ensinar sim, mas tem que mostrar que   importante o que está a aprender. Falar e ouvir.*

[Professor D, menor tempo de docência]

Embora a ‘queixa’ ao nível dos alunos fosse um elemento comum a todos os professores inquiridos, os modos apresentados para enfrentar este dificultador da aprendizagem são igualmente distintos em fun o da antiguidade na docência:

*Eu, quando era universitário, estava sempre a ir ter com os professores, procurar tirar as d vidas. Acho que eles têm que fazer o mesmo, mas não fazem.*

[Professor A, maior tempo de docência]

*As t rias são importantes. Nelas o aluno mostra a sua dificuldade, mas também o professor as percebe, pois na sala nem sempre   possível.*

[Professor D, menor tempo de docência]

Transversalmente, encontramos nos docentes pesquisados tanto a figura do sábio quanto a do professor, tal como descrito por Weber, pois é notória tanto a disposição dos inquiridos para a aquisição e atualização do conhecimento, bem como o desenvolvimento de publicações científicas. É a preocupação com o ensino, no como transmitir o conhecimento e a relação estabelecida com o aluno aquilo que mais diferencia os professores inquiridos. Note-se, aliás, que o próprio Weber já apontava para a dificuldade encontrada por todos aqueles que se empenham em desenvolver estas duas vertentes da educação na profissão docente.

Neste domínio, podemos perceber que o professor com menor tempo de sala de aula, em contrapartida ao professor com maior tempo de docência, apresenta uma postura mais dialógica com o aluno, percebe o processo educativo como dinâmico e está mais disponível para perceber as exigências dos alunos.

Todavia, parece haver um consenso contraditório entre os professores analisados sobre o exercício da docência. Se é verdade que eles a percebem como uma atividade positiva, quase como uma 'vocação' a seguir; ao serem questionados sobre o cotidiano das condições profissionais, como que o desânimo e a ausência de paixão logo se manifestam.

*Percebo a docência universitária hoje como um grande desafio. Há pontos positivos, outros negativos e muito a se fazer.*

[Professor A, maior tempo de docência]

*Está tudo a mudar e a Universidade também. A transformação da prática docente é uma necessidade imperiosa.*

[Professor C, menor tempo de docência]

Mas também,

*Os professores, mesmo nós, universitários, já não há mais respeito. Não é resmungues, é desânimo...*

[Professor B, maior tempo de docência]

*Sim, é assim e pronto. Os alunos não têm interesse. Não estão a valorizar o nosso esforço.*

[Professor D, menor tempo de docência]

*Têm a palavra, os alunos*

No que respeita aos alunos, a análise dos dados recolhidos revelou a existência de aproximações e distinções no interior de cada grupo, mas principalmente entre os grupos de estudantes calouros e finalistas. Questionados sobre a função docente, os alunos da coorte inicial demonstraram valorizar mais o nível de formação específica dos professores, enquanto que para os alunos da coorte avançada, além da elevada formação, outras habilidades devem estar presentes, nomeadamente a experiência profissional e de vida.

*Os professores demonstram conhecer muito do que estão a falar. Tal coisa é importante.*

[Aluno A, coorte inicial]

*O professor conhece bem o conteúdo que ensina, mas é quando está a conversar, a falar da experiência, é que percebe o que está a falar.*

[Aluno G, coorte avançada]

Esta distinção entre os grupos também pode ser perceptível quanto à relação professor-aluno, pois embora exista a busca comum por uma maior proximidade entre ambos é no grupo dos alunos das coortes avançadas que esta é percebida como aspecto significativo e motivador para a aprendizagem.

O aluno não está lá só a ouvir. Também quer falar da sua experiência. Alguns professores chateiam-se quando estou a dar a minha opinião, mas estou a participar a aprender.

[Aluno H, coorte avançada]

Os professores são um e nós somos muitos e era mais fácil todos juntos com certeza, ter diálogo, ouvirmos os lados e tirarmos as conclusões.

[Aluno A, coorte inicial]

Há professores que para trabalhar em sala precisam de ordem e disciplina. Se calhar temem uma confiança excessiva que não faz a distinção entre o papel do professor com o papel do amigo. No entanto, acho que é importante os alunos participarem.

[Aluno D, coorte inicial]

Em síntese, segundo os alunos inquiridos a autoridade do professor, enquanto figura simbólica importante para o processo educativo, está pautada não apenas no domínio do saber científico, no sábio que Weber menciona, embora certamente tal seja imprescindível, pois é o que lhe confere legalidade, mas sobretudo, a sua legitimidade está ancorada na relação que estabelece com os alunos, considerando-os como grupo social válido e credível enquanto fonte de produção de informações empíricas e protagonistas da educação. Nóvoa (1997) sublinhara já esta mudança no campo educacional: “a pedagogia tradicional era baseada nos conhecimentos e na transmissão dos conhecimentos. A grande ruptura provocada pela pedagogia moderna foi colocar os alunos no centro do sistema” (Nóvoa, 1997, p. 37).

Apesar dos desafios ora apontados, é comum entre os alunos inquiridos a percepção positiva sobre estar na universidade, o valor simbólico e social que esta proporciona, percebida como um momento único e esperado para ser vivido. Todavia, como ocorre com o grupo de professores, os alunos são tomados por certo desânimo quando mencionam o futuro.

Quando pensei em entrar na universidade, não pensei que a universidade tivesse estas condições espectaculares. É uma mais-valia. É fixe.

[Aluno E, coorte inicial]

Gosto de cá estar. No que respeita ao emprego, isso já não há garantias.

[Aluno J, coorte avançada]

Pois, depois da universidade há que se ver se há empregos...

[Aluno L, coorte avançada]

Não obstante, parece haver esperança no depoimento abaixo:

*A universidade mostra o caminho para as coisas que quero vir a fazer. Não há outra maneira de fazer o futuro.*

[Aluno B, coorte inicial]

#### 4. Das palavras de ontem e hoje ao sentido do amanhã. Paixão, inspiração e as novas exigências da docência universitária

A partir das reflexões sobre a pertinência do pensamento de Max Weber, mais especificamente do texto *A Ciência como Vocação*, foi realizado o presente estudo que permitiu o conhecimento das representações sociais de professores e alunos sobre a função do professor universitário e as (novas) exigências que a docência contemporânea impõe.

Da Alemanha de 1917 aos dias actuais de modernidade líquida em Portugal, muitas mudanças históricas, sociais e económicas ocorreram, com inevitáveis repercussões no ‘fazer docente’. Apesar disso, as questões colocadas por Weber à realidade alemã do seu tempo, relativas ao papel e lugar que o professor deve ocupar no processo educativo, persistem.

Muito embora os inquiridos deste estudo exploratório, professores e alunos, estejam em consonância com diversos autores

no reconhecimento de uma certa desvaloriza o da figura docente na actualidade, quando comparada com outros momentos históricos (Tardif e Raymond, 2000; Esteve, 1999), a sua presença permanece apontada como imprescindível para a forma o especializada que a universidade objectiva desenvolver.

Aspectos associados ao sábio, tal como proposto por Weber, nomeadamente a sólida forma o acad mica, o desenvolvimento de pesquisas e demais actualiza es profissionais, são quesitos inquestionáveis para uma vida acad mica de sucesso, valorizados tanto pelos professores quanto pelos alunos entrevistados.

Aproximando do mesmo modo que em N voa (1997), a pesquisa aponta para a dupla responsabilidade do professor em, por um lado, transmitir os conhecimentos historicamente cons‐tu dos pela humanidade, assegurando que os alunos deles se apoderem; por outro, incentivar e acolher a reformula o e novas interpreta es de informa es, permitindo deste modo, o próprio renovar do conhecimento. Assim, podemos afirmar que o reconhecimento da imprescindibilidade do professor, isto  , a sua autoridade, embora centrada no domínio do saber disciplinar, s    legitimada pelos alunos se acompanhada de outras habilidades relacionadas com o reconhecimento por parte do professor da figura discente como sujeito activo na constru o do conhecimento. Talvez por isso   que a rela o professor-alunos tenha sido abordada por todos os inquiridos como um dos principais desafios a ser enfrentado na sala de aula. Já o modo de superar o conflito de interesses, a fim de alcançar possíveis consensos,   que se dis‐tingue em cada grupo de professor e aluno.

Enquanto há certa resistência ou indisposi o por parte dos professores com maior tempo de docência e dos alunos das coortes mais jovens em construir outros modelos de rela o entre professor-aluno que não sejam baseados em hierarquias, os docentes mais novos na carreira e os estudantes da coorte avançada parecem estar mais propensos a cultivar uma maior proximidade e

maior participa o nas aulas, interessando-se por metodologias pedagógicas dialógicas e actividades educativas dinâmicas. Tal como discutido por Esteve (1999), quando questionados sobre os objectivos pretendidos pelos professores e as expectativas dos alunos frente ao processo de ensino e aprendizagem, bem como os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, a pesquisa apontou as dificuldades que os professores têm em acolher a multiplicidade de actores que ali se encontram, a abrir-se para a diversidade e o cruzamento de culturas na universidade e através dos alunos conhecer tal diversidade (Hughes, 1970).

Trata-se de uma resignifica o da universidade e do papel do professor, na qual não há espaço para profetas e demagogos, mas sim de docentes conscientes da sua frágil autoridade, legitimada pelas rela es que mant m com o saber e com os alunos, mas fundamental para superar os dilemas que a convivência com o aluno, o outro, impõe na universidade contemporânea. Esta disposi o   alteridade baseada na a o reflexiva e que retrata o modo dos professores compreenderem a profissão e como agem no interior desta,   perceptível entre os docentes analisados com menor tempo de docência, bem como na postura dialógica dos alunos da coorte avançada.

Soma-se às disposi es para enfrentar os desafios acima apontados, a possibilidade da inspira o enquanto ‘dom natural’ e juntamente com o trabalho árduo, ser elemento facilitador para que o professor tenha maior disposi o para o novo, auxiliando-o a compreender melhor os desafios que a profissão lhe apresenta e a buscar, conjuntamente com os demais actores educacionais, possíveis caminhos que possam (re)construir a docência com paixão.

## 5. Referências

Aron, R. (1994). *As Etapas do Pensamento Sociológico*. Lisboa: Publica es Dom Quixote.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and practice* (5th ed.). New York: Pearson Education.
- Bottomore, T., & Nisbet, R. (Org.) (1980). *História da Análise Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Charle, C., & Verger, J. (1996). *Histórias das Universidades*. São Paulo: UNESP.
- Dubar, C. (1998). *Socialisation et construction identitaire*. In J.C. Ruano-Borbalan (Coord.) *L'identité – L'individu, le group, la société* (135-143). Auxerre: Édition Sciences Humaines.
- Esteve, J. M. (1999). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org.) *Profissão Professor* (95-108). Porto: Porto Editora.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Forquin, J.-C. (1993). *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Gerth, H. H., & Mills, C. Wright (Ed.) (1991). *From Max Weber: Essays in Sociology*. Edited (With an Introduction by H. H. Gerth and C. Wright Mills and a new Preface by Brian S. Turner). London: Routledge.
- Gerth, H. H., & Mills, C. Wright (Org.) (1982). *Max Weber: Ensaios de Sociologia*. (Organização e Introdução de H. H. Gerth e C. Wright Mills). 5.ª ed. Trad. Waltesin Dutra. Revisão Técnica de Fernando Henriques Cardoso. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Groulx, L.-H. (1997). Contribution de la recherche qualitative à la recherche sociale. In J. Poupart et al. *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (95-124). Montreal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Hughes, E. C. (1970). Teaching as Fieldwork. *The American Sociologist*, 5(1), 13-18. <http://www.jstor.org/stable/27701570>
- Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados – Fundamentos dos Métodos, de Observações, de Questionários, de Entrevistas, e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lajonquière, L. (2000). *Infância e Ilusão (Psico)Pedagógica*. Petrópolis: Vozes.
- Lassman, P., Vélody, I., & Martins, H. (Eds.) (1989). *Max Weber's "Science as a Vocation"*. London: Unwin Hyman.
- Melo, A. (2010). Em torno de Max Weber. Subsídios para uma discussão sobre a neutralidade da atuação docente no ensino superior. *Revista Inter-Ação*. Revista da Faculdade de Educação da UFG. 35(1), 19-38. doi: <https://doi.org/10.5216/ia.v35i1.13147>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mommsen, W. (2004). *Max Weber und die deutsche Politik 1890-1920*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Nóvoa, A. (1997). *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira, A. D. de (2015). *Autoridade docente no ensino médio: compassos e descompassos no contexto contemporâneo*. Tese de doutoramento em Sociologia. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica.
- Radkau, J. (2009). *Max Weber: A Biography*. Malden: Polity.
- Rao, S. S., & Singh, S. (2018). Max Weber's Contribution to the Sociology of Education. *A Critical Appreciation*. *Contemporary Education Dialogue*. 15(1), 73-92. doi: <https://doi.org/10.1177/0973184917744964>
- Ritzer, G. (1992). *Sociological Theory*. 3rd ed. New York: McGraw-Hill.
- Roth, G., & Schluchter, W. (1984). *Max Weber's Vision of History: Ethics and Methods*. Berkeley: University of California Press.
- Santos, B. de S. (1995). *Pela mão de Alice. O social e o político na Pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.
- Saviani, D. (2012). *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados.
- Tardif, M., & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Revista Educação e Sociedade*, 21(73), 209-244.
- Tiryakian, E. A. (1975). Neither Marx nor Durkheim ... perhaps Weber. *American Journal of Sociology*, 81(1), 1-33. doi: <https://doi.org/10.1086/226032>
- Weber, M. (1917). *A Ciência como Vocação*. Trad. de Artur Morão. Disponível em [www.lusosofia.net](http://www.lusosofia.net)
- Whimster, S. (2001). Max Weber: Work and Interpretation. In G. Ritzer e B. Smart (Ed.) *Handbook of Social Theory* (54-65). London: Sage Publications.