

Adeus à *Bildung*? A universidade e a formação pela ciência em Max Weber

Farewell to Bildung? *Max Weber on University* *and Scientific Education*

Resumo

As reflexões de Max Weber sobre a universidade e a formação pela ciência, desenvolvidas especialmente em sua clássica conferência “A ciência como vocação” (1919), integram uma tradição cuja origem remonta à Aufklärung. Weber se confronta particularmente com o legado das experiências de Schiller, Fichte e Schelling em Jena, por sua vez assimilado por Wilhelm von Humboldt no projeto da Universidade de Berlim, fundada em 1810 sob o ideal da Bildung durch Wissenschaft. O presente artigo procura mostrar de que modo as reflexões de Weber podem ser entendidas como uma despedida desse ideal.

Palavras-chave: Max Weber; Universidade; Ciência como vocação; Bildung durch Wissenschaft.

Abstract

Max Weber's reflections on university and scientific education, specially developed in his classical lecture “Science as a Vocation” (1919), integrate a tradition whose origin dates back to the Aufklärung. Weber confronts particularly with the legacy of the experience of Schiller, Fichte and Schelling in Jena, on its turn assimilated by Wilhelm von Humboldt in the project of the University of Berlin, founded in 1810 under the ideal of the Bildung durch Wissenschaft. This article aims to show how Weber's reflections can be understood as a farewell to that ideal.

Keywords: Max Weber; University; Science as a Vocation; Bildung durch Wissenschaft.

* Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Contato: ricjcb@gmail.com.

Recebido em: 26/06/2020 Aceito em: 20/12/2020

*A ciência é, atualmente, uma “vocação” alicerçada na especialização e posta ao serviço de uma tomada de consciência de nós mesmos e do conhecimento das relações objetivas. A ciência não é produto de revelações, nem é graça que um profeta ou um visionário houvesse recebido para assegurar a salvação das almas; não é também porção integrante da meditação de sábios e filósofos que se dedicam a refletir sobre o sentido do mundo. Tal é o dado inelutável de nossa situação histórica, a que não podemos escapar, se desejarmos permanecer fiéis a nós mesmos.*¹

A conferência “Ciência como vocação” não é apenas uma das obras mais importantes e impressionantes de Max Weber; ela é também um dos clássicos de uma tradição de textos cuja origem remonta à época da *Aufklärung*. No centro dessa tradição, um problema recorrente: a universidade e o seu papel na formação (*Bildung*) dos indivíduos. Max Weber proferiu sua famosa conferência em Munique, em 7 de novembro de 1917, a convite da “Liga dos estudantes livres”. Seus membros eram jovens republicanos e liberais que se opunham ao conservadorismo e ao corporativismo da velha tradição alemã das ordens estudantis; ao mesmo tempo, estavam empenhados em restituir aos estudos superiores o já arrefecido espírito da *Bildung*.² A conferência de Weber seria a primeira de uma série, anunciada sob o título “O trabalho espiritual como vocação”. Além da ciência, a educação, a arte e a política estavam na pauta dos organizadores. Como lemos nas memórias de um dos seus ouvintes, Karl Löwith, à época um *Freistudent*, as conferências tiveram lugar no salão de uma conhecida livraria, no qual os estudantes costumavam se reunir semanalmente para seminários e discussões noturnas sobre temas filosóficos, políticos e sociais.³

O problema da natureza e da função da universidade se apresentou para os precursores e criadores da universidade *moderna* como um autêntico problema *prático-filosófico*. Que se pense em Kant, quando, na primeira dissertação de *O Conflito das faculdades* (1798), estendeu as exigências da *Aufklärung*

1 Weber, M. A Ciência como vocação. In: _____. *Ciência e política. Duas vocações*. Trad. Leonidas Hegenberg e Octany S. da Mota. São Paulo: Cultrix, 1972, p. 47.

2 Cf. Schluchter, W. Einleitung e Mommsen, W. e Morgenbrod, B. Editorischer Bericht. In: *Max Weber Gesamtausgabe I/17: Wissenschaft als Beruf 1917/1919 – Politik als Beruf 1919*. Ed. Wolfgang J. Mommsen e Wolfgang Schluchter, com Birgit Morgenbrod. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 1992, p. 1 segs. e p. 49 segs.

3 Löwith, K. *Mein Leben in Deutschland vor und nach 1933. Ein Bericht*. Frankfurt am Main: Fischer, 1979, p. 16-7.

à estrutura da universidade, defendendo as prerrogativas que a “faculdade inferior”, a Faculdade de Filosofia, deveria passar a possuir num momento em que, por força da crítica da razão, a filosofia deixava para trás séculos de um desgastante “tatear” às cegas no âmbito do conhecimento metafísico para encontrar, pela primeira vez, sua *via regia*, o “caminho seguro de uma ciência” (*KrV*, B VI), comparável ao que já havia sido percorrido pela lógica, a matemática e a física matemática. Que se pense também na aula inaugural de Schiller da Universidade de Jena, “O que significa e com que fim se estuda a história universal?” (1789). Diante do imenso público que fora recebê-lo no novo posto, Schiller deplorou o “erudito ganha-pão” (*Brodgelehrte*), mediocrememente afeito a uma “ciência ganha-pão” (*Brodwissenschaft*), como se os estudos superiores fossem simples “estudos ganha-pão” (*Brodstudien*) e a universidade uma mera escola profissionalizante, e não uma instituição destinada a formar o indivíduo como uma “cabeça filosófica”, capaz de mover-se com autonomia e discernimento não só no âmbito das ciências, como também no das mais altas exigências da vida prática.⁴ Esse mesmo motivo foi brilhantemente retomado por Fichte no semestre de verão de 1794, quando deu início à sua atividade docente em Jena, num famoso ciclo de preleções públicas sobre a *Bestimmung des Gelehrten*, a “destinação do erudito”.⁵ Outro marco histórico foi o *Kolleg* de Schelling no semestre de verão de 1802, também em Jena, logo editado sob o título *Preleções sobre o método do estudo acadêmico* (1803). Elas são a formulação mais abrangente de um motivo que, desde então, acompanharia todas as discussões em torno da essência e da destinação da universidade moderna: a ideia da *formação pela ciência* (*Bildung durch Wissenschaft*).⁶

Recolhida por Wilhelm von Humboldt, essa ideia tornar-se-ia a diretriz de um modelo ao qual associamos o seu nome: o da Universidade de Berlim (1810). Num esboço inacabado de um projeto para a nova universidade, lê-se logo nas primeiras linhas:

4 Schiller, F. Was heisst und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte? Eine akademische Antrittsrede. In: *Schillers Werke. Nationalausgabe. Bd. 17: Historische Schriften. Erster Teil*. Ed. Karl-Heinz Hahn. Weimar: Hermann Böhlau Nachfolger, 1970, p. 359-76.

5 Fichte, J. G. *O destino do erudito*. Trad., notas e posfácio Ricardo Barbosa. São Paulo: Hedra, 2014; _____. *Moral para eruditos. Preleções públicas na Universidade de Jena 1794-95*. Org., trad., introd. e notas Ricardo Barbosa. São Paulo: LiberArs, 2019.

6 Barbosa, R. *A formação pela ciência. Schelling e a ideia de universidade*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2010; _____. Schellings Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums. Historisch-kritische Bemerkungen zur Überlieferung. *Berliner Schelling Studien*, 8, 2011, p. 11-25.

*O conceito das instituições científicas superiores, enquanto o cume no qual se reúne tudo o que advém imediatamente para a cultura moral da nação, baseia-se em que estas estão destinadas a elaborar a ciência no sentido mais profundo e amplo da palavra, e em oferecer à formação espiritual e ética um material que, embora não intencionalmente preparado para isso, é por si mesmo adequado para a sua utilização. Por isso, sua essência consiste em, internamente, vincular a ciência objetiva com a formação subjetiva e, externamente, em vincular o ensino escolar já concluído com o estudo que se inicia sob orientação própria, ou antes em realizar a transição de um ao outro. Mas somente a ciência permanece como o ponto de vista principal. Pois na medida em que essa se encontra aí em sua pureza, é apreendida corretamente por si mesma e em sua totalidade, por mais que ocorram desvios isolados.*⁷

Pouco mais de um século separa a fundação da Universidade de Berlim das reflexões de Weber sobre a ciência como vocação. Elas se deixam ler como uma sóbria avaliação do que, afinal, foi o maior legado prático-institucional do idealismo alemão: um modelo universitário destinado a transformar, pela força de sua irradiação, o legado medieval do *Studium Generale*. Para Weber, esse modelo, do qual Jena fora o casulo espiritual, tornara-se quase irreconhecível. Sob muitos aspectos, as universidades alemãs já se assemelhavam às norte-americanas, apesar do monopólio estatal e da influência eclesiástica. Sua estrutura já era, em boa medida, a de uma “grande empresa universitária capitalista”.⁸ Embora nas humanidades o acadêmico ainda fosse em geral “proprietário pessoal de seus meios de trabalho (essencialmente, de sua biblioteca)”, produzindo suas obras “à semelhança do artesão de outrora”, nas demais faculdades e institutos já se impunha o “fenômeno específico do capitalismo, que é o de ‘privar o trabalhador dos meios de produção’”.⁹ Uma vez monopolizados pelo Estado e administrados com certo despotismo pelos dirigentes das faculdades e institutos, o professor em início de carreira, o *Privatdozent*, como o assistente nas universidades norte-americanas, ver-se-ia agora numa posição “tão precária quanto a de qualquer outra existência

7 Humboldt, W. von. Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: Weischedel, W. (org.), *Idee und Wirklichkeit. Dokumente zur Geschichte der Friedrich-Wilhelm-Universität zu Berlin*. Berlim: Walter de Gruyter, 1960, p. 193.

8 Weber, M. A Ciência como vocação, p. 20.

9 Ibidem, p. 19-20.

‘proletaróide’” – uma tendência que, para Weber, logo arrastaria consigo as humanidades, fazendo desaparecer o erudito “artesão”.¹⁰ “A antiga organização universitária tornou-se uma ficção, tanto no que se refere ao espírito, como no que diz respeito à estrutura.”¹¹

Naturalmente, Weber não foi o primeiro a diagnosticar as crises e as transformações do modelo humboldtiano. As reformas de Helmholtz, quando reitor da Universidade de Berlim (1877-8),¹² foram significativas o bastante para atestar que o modelo originário há muito ultrapassara o seu zênite, se é que um dia chegara a atingi-lo.¹³ E que se pense também no olhar que o jovem Nietzsche, ainda professor de filologia em Basel, já havia lançado sobre o sistema de ensino alemão, particularmente o ginásio, em suas conferências inacabadas *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino* (1872).¹⁴ A luz que emana dos escritos de Nietzsche e de Helmholtz é a do poente da *Bildung*. Na conferência de Weber vemos talvez o seu último raio. Uma despedida da *Bildung*? De certo modo, sim. Mas por que apenas “de certo modo”? – É o que tentarei justificar a seguir.

Desde que passou a ser usada como uma palavra já não mais destinada apenas à caracterização dos seres vivos e de sua organização, embora sua origem remonte à mística medieval, estendendo-se ao homem e à sua configuração espiritual, a palavra *Bildung* adquiriu o sentido de um equivalente moderno e marcadamente germânico do que a *Aufklärung* grega chamara de *paidéia*.¹⁵ Com isso, torna-se clara a distinção entre *Bildung* e *Ausbildung*. A *Ausbildung* é mais restrita. Ela se refere antes de tudo aos procedimentos necessários à capacitação profissional. Embora a *Bildung* também requeira essa capacitação, ela se destina à formação do homem na totalidade de suas forças e na universalidade de sua condição. Sua meta é faustiana: o indivíduo

10 Ibidem, p. 20.

11 Ibidem.

12 Helmholtz, H. *Über die akademische Freiheit der deutschen Universitäten: Rede beim Antritt des Rectorats an der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin am 15. October 1877*. Berlin: August Hirschwald, 1878.

13 Cf. Barbosa, R. e Videira, A. A. Autonomia e liberdade na vida universitária. In: *Ciência hoje*, 36, 2005, p. 32-35.

14 Nietzsche, F. *Über die Zukunft unserer Bildungs-Anstalten*. In: _____. *Werke*, vol. 3. Munique: Hanser, 1982.

15 Jaeger, W. *Paidéia. A formação do homem grego*. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1986, p. 10.

harmonioso, a personalidade¹⁶ multifacetada, à qual tudo que é humano não pode nem deve ser estranho. Que a *ciência* fosse capaz de promover tal formação é uma convicção que só se torna compreensível quando a palavra “ciência” não é tomada no sentido das disciplinas empíricas e das técnicas delas derivadas; pois assim como a *Bildung* não se confunde com a *Ausbildung*, a ciência de que se trata aqui se distingue como a ciência – *die Wissenschaft* – por excelência: a *filosofia*. Formação pela ciência significa, em última instância, formação pela filosofia. Pouco importa se a formação é a do teólogo, do jurista ou do médico; se se trata de *formação*, isso implica não só que o estudante compreenda a mediação do particular pelo universal no seu saber como também que se eleve do particular ao universal no seu próprio ser. A unidade das ciências, da qual a universidade deveria ser a forma viva, é indissociável da unidade da personalidade, meta de toda a formação. Não se forma o especialista sem que se forme o homem; mas quando se forma o homem, forma-se mais que o especialista.

Essa convicção era comum a Schiller e Fichte, Schelling e Hegel. Ainda que não a expressassem ingenuamente, ela soa como um grito numa batalha perdida quando nos lembramos das advertências de quem, já àquela época, era visto como uma personificação do ideal da *Bildung*: Goethe. Afinal, não fora ele a perceber que a hora da despedida do “homem universal” havia soado? Não fora ele a mostrar aos seus contemporâneos que toda escolha é uma renúncia, que eleger um caminho para a própria vida é abdicar dos demais? Reencontramos esses motivos justamente ao final de *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Weber observa que

a conduta de vida racional baseada na ideia de vocação nasceu (...) do espírito da ascese cristã. (...) Que a limitação ao trabalho especializado, com a renúncia à faustiana universalidade da humanidade que a condiciona, é em geral, no mundo de hoje, pressuposto do agir pleno de valor; que, portanto, a “ação” e a “renúncia” hoje inevitavelmente se condicionam uma à outra: esse motivo ascético fundamental do estilo de vida burguês – se ele quer ser justamente um estilo e não falta de estilo – também Goethe

16 Lichtenstein, E. *Bildung*. In: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Ed. Joaquim Ritter. Basel e Stuttgart: Schwabe & Co., 1971, vol. 1, col. 921-37, esp. col. 924; cf. tb. Menze, C. *Humanismus, Humanität*. In: op. cit., vol. 3, 1974, col. 1217-9; Gadamer, H.-G. *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: J. C. B. Mohr, 1990, p. 15-24; Ringer, F. *O declínio dos mandarins alemães. A comunidade acadêmica alemã, 1890-1933*. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Edusp, 2000, p. 108-17.

*quis nos ensinar, do alto de sua sabedoria, nos Wanderjahren e no final de vida que deu ao seu Fausto. Para ele, esse reconhecimento significava uma renunciadora despedida de uma época plena e bela da humanidade, que no curso do nosso desenvolvimento cultural não se repetirá, assim como não se repetiu a época do florescimento de Atenas na Antiguidade.*¹⁷

Em face desse desenvolvimento, o ideal da *Bildung* soa como algo tornado temporâneo. O que pode então significar a ciência como *Beruf*, ou seja, como vocação e como profissão?¹⁸ O que pode significar *ser chamado* pela ciência e para a ciência? Os *Freistudenten* esperavam ouvir de Weber uma resposta a essa pergunta – uma pergunta que também poderia ser formulada do seguinte modo: qual o legado da *Bildung* para uma universidade que já não só teve a Faculdade de Filosofia deslocada do seu centro como também não mais possui um centro em parte alguma? Sob tais condições, que espécie de *formação* ainda é lícito esperar da e para a *ciência* como um *Beruf* substancialmente transformado?

Quando Humboldt aceitou a missão de criar uma universidade em Berlim, Fichte e Schleiermacher foram seus colaboradores imediatos. Ambos apresentaram planos detalhados.¹⁹ Em linhas gerais, o de Schleiermacher prevaleceu. Ele também escreveu os primeiros estatutos, mas Fichte foi o primeiro reitor eleito. Apesar das muitas divergências entre eles, havia um sólido consenso de fundo, a começar pela ideia da unidade da ciência – uma unidade filosófica, sistematicamente articulada como uma unidade enciclopédica. Já à época de Helmholtz nada restava dessa ideia. A totalidade do saber se mostrava antes cindida entre as ciências do espírito e as ciências naturais, exitosas

17 Weber, M. *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*. In: _____. *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I*. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 1988, p. 202-3.

18 A palavra *Beruf*, que significa tanto *vocação* (do latim *vocare*: chamar) quanto *profissão*, remete ao verbo *rufen* (chamar) e ao substantivo *Ruf* (chamado). No mundo germânico, quando um professor é convidado a lecionar numa universidade, diz-se que ele recebeu um *Ruf* dessa universidade. Sobre as raízes religiosas de *Beruf*, consulte-se o início do capítulo 3 de *A ética protestante e o espírito do capitalismo*: “O conceito de vocação em Lutero”.

19 Fichte, J. G. *Deducirter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt* (1807). In: _____. *Sämmtliche Werke*, vol. 8. Berlim: Walter de Gruyter, 1971; Schleiermacher, F. D. *Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschen Sinn* (1808). In: _____. *Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe. Bd 1*. Ed. M. Winkler e J. Brachmann. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2000. Cf. tb. Müller E. (org.). *Gelegentliche Gedanken über Universitäten*. J. J. Engel, J. B. Erhard, F. A. Wolf, J. G. Fichte, F. D. E. Schleiermacher, K. F. Savigny, W. v. Humboldt, G. W. F. Hegel. Leipzig: Reclam, 1990; VVAA. *La idea de la universidad en Alemania*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1959; Ferry, L., Pesron, J.-P. e Renaut, A. (org.). *Philosophies de l'Université. L'idéalisme allemand et la question de l'Université. Textes de Schelling, Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Hegel*. Paris: Payot, 1979.

e independentes. Do mesmo modo, a velha arquitetônica da universidade, com suas quatro faculdades – a inferior (a Faculdade de Filosofia) e as três superiores (Teologia, Direito e Medicina), uma herança da *universitas studiorum* medieval – já havia caído por terra. A estrutura universitária tornara-se muito mais complexa, com novos institutos, faculdades, cursos. A vocação científica, como apontou Weber, já se transformara.

Em nossos dias e referida à organização científica, essa vocação é determinada, antes de tudo, pelo fato de que a ciência atingiu um estágio de especialização que ela outrora não conhecia e no qual, ao que nos é dado julgar, se manterá para sempre. A afirmação tem sentido não apenas em relação às condições externas do trabalho científico, mas também em relação às disposições interiores do próprio cientista, pois jamais um indivíduo poderá ter a certeza de alcançar qualquer coisa de verdadeiramente valioso no domínio da ciência, sem possuir uma rigorosa especialização.²⁰

No momento em que Weber se dirige aos estudantes de Munique, os efeitos da especialização já são de tal modo irreversíveis, que se alguma unidade das ciências é ainda possível, ela parece resultar da perspectiva aberta por uma clara distinção entre fatos e valores. Sem dúvida, a filosofia terá aqui o seu lugar: um lugar *ao lado* – nunca acima, mas também nunca abaixo – das ciências. O modelo universitário clássico-moderno era, de certo modo, a materialização da unidade do saber como a unidade da razão sob um princípio incondicionado, como podemos ler no famoso documento de Humboldt.²¹ Já a universidade que Weber tem diante dos olhos é, por assim dizer, uma universidade pós-metafísica. O que resta da unidade da razão e da própria instituição universitária se o teórico e o prático parecem agora eternamente cindidos em duas esferas: a dos juízos propriamente científicos sobre fatos e a dos juízos de valor, cientificamente incontroláveis?

À semelhança de Kant, que admitiu ter limitado a razão para abrir espaço à crença, Weber distinguiu rigorosamente entre a esfera dos juízos científicos e a dos juízos de valor, mas com esta diferença fundamental: ele tornou a esfera dos valores e das valorações de certo modo impermeável à racionalidade científica. Sua premissa era muito clara: “a tarefa de uma ciência empírica”, e também de uma ciência racional, “jamais pode ser procurar

20 Weber, M. A Ciência como vocação, p. 24.

21 Humboldt, W. von. op. cit., p. 195.

(*ermitteln*) normas e ideais de caráter obrigatório para deles poder deduzir receitas para a práxis.”²² Como Tolstói, Weber pergunta: o que é lícito esperar da ciência, já que ela não nos diz nem pode nos dizer como devemos viver e o que devemos fazer?

Weber estava convencido de que, apesar disso, o conhecimento científico era capaz de nos oferecer três contribuições fundamentais. A primeira delas seria o domínio técnico da natureza.

*Todas as ciências da natureza nos dão uma resposta à pergunta: que devemos fazer, se quisermos ser tecnicamente senhores da vida. Quanto a indagações como ‘isso tem, no fundo e afinal de contas, algum sentido’, ‘devemos e queremos ser tecnicamente senhores da vida?’ aquelas ciências nos deixam em suspenso ou aceitam pressupostos, em função do fim que perseguem.*²³

Esse argumento deixa claro que a racionalidade própria às ciências naturais é essencialmente técnica ou, melhor, instrumental. Excluir da esfera da racionalidade instrumental todas as questões práticas que transcendem os limites da pura técnica significa afirmar que as ciências naturais são capazes apenas de determinar os meios mais eficazes para a realização de fins previamente dados. Portanto, liberar a esfera prática da tutela da razão significa afirmar, contra boa parte da tradição filosófica, que o reino dos fins está entregue a si mesmo. A ciência ocupa-se agora apenas da racionalidade dos meios.

A segunda contribuição fundamental da ciência seria a de que ela nos oferece “métodos de pensamento, isto é, os instrumentos e uma disciplina.”²⁴ Isso, porém, depende da aceitação de alguns pressupostos. “Todo trabalho científico pressupõe a validade das regras da lógica e da metodologia, que constituem os fundamentos gerais de nossa orientação no mundo.”²⁵ Ocorre que, por outro lado, “ciência alguma tem condição de provar seu valor a quem lhe rejeita os pressupostos.”²⁶ Assim, aquele que rejeita a validade das

22 Weber, M. Die “Objektivität” sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: _____. *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 1988, p. 149.

23 Idem, A Ciência como vocação, p. 37.

24 Ibidem, p. 45.

25 Ibidem, p. 36.

26 Ibidem, p. 49.

regras da lógica e da metodologia – ou seja, precisamente aquelas condições em que o conhecimento é produzido e criticado, garantindo-lhe alguma “objetividade” – rejeita um determinado valor: o valor da verdade.

Para quem essa verdade não é valiosa – e a crença no valor da verdade científica é produto de determinadas culturas, e não um dado da natureza – nada temos a oferecer com os meios da nossa ciência. Mas decerto buscará em vão uma outra verdade que substitua a ciência naquilo que somente ela pode fornecer: conceitos e juízos que não são a realidade empírica e nem a reproduzem, mas permitem ordená-la pelo pensamento de um modo válido.²⁷

Entretanto, a ciência ainda é capaz de nos oferecer algo mais que o ordenamento conceitual do mundo empírico: ela pode iluminá-lo, pode proporcionar uma certa *clareza* sobre as coisas e nossas escolhas. Ela se revela aqui como um precioso instrumento crítico; porque através da crítica técnica da racionalidade meios-fins, a ciência pode nos dar indicações valiosas acerca das consequências possíveis e prováveis, desejáveis e inevitáveis das nossas ações. O valor dessa crítica técnica está em que ela nos ajuda a perceber o significado objetivo das nossas ações, ou seja, aquilo que em geral ultrapassa e frequentemente até contraria nossas intenções e os motivos que nos determinam a agir ou a deixar de agir de um certo modo.

Essa contribuição positiva da ciência, no entanto, não resulta apenas da crítica técnica nem se esgota nela. A *filosofia* também pode desempenhar um papel importante em proveito da clareza. Weber seguia vendo a filosofia como ciência, embora não mais como a ciência. Ele distinguia entre, por um lado, as ciências empíricas, subdivididas em ciências da natureza e ciências da cultura, e, por outro lado, as ciências racionais, ou seja, a filosofia e suas disciplinas fundamentais, a começar pela lógica e a teoria do conhecimento (responsáveis pelo estabelecimento das normas e dos critérios a partir dos quais é possível determinar as condições de validade do conhecimento), além da ética e da estética. Concentrada nos nexos entre meios, fins e consequências, a crítica técnica pode nos ajudar a estimar os custos das nossas ações, decorrentes de determinadas avaliações práticas.

27 Idem, Die “Objektivität” sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis, p. 213.

As disciplinas filosóficas podem, para além disso, com os seus meios de pensamento, descobrir o “sentido” das avaliações, sua estrutura significativa última e suas consequências significativas, portanto, indicar o seu “lugar” no interior do conjunto dos valores “últimos” em geral possíveis e delimitar sua esfera de validade significativa. Porém, já questões tão simples como esta: ‘em que medida um fim deve consagrar os meios inevitáveis?’, ou esta: ‘em que medida os efeitos colaterais (Nebenerfolge) não desejados devem ser aceitos?’, ou sobretudo esta: ‘como devem ser mediados os conflitos entre vários fins, desejados ou impostos (gesollten), colidentes in concreto?’ – tais questões são inteiramente matéria de escolha ou compromisso. Não há procedimento científico (racional ou empírico) de nenhuma espécie que pudesse oferecer uma decisão aqui.²⁸

Em suma, a ciência pode levar o sujeito a “*dar-se conta do sentido último de seus próprios atos*” ou, quando menos, ajudá-lo em tal sentido.²⁹ É precisamente nisso que Weber identifica a única e autêntica contribuição *moral* da ciência: pois enquanto instrumento valioso para aquela tomada de consciência do significado último das nossas ações, ela pode suscitar em nós o “sentido da responsabilidade”.³⁰ Nessa contribuição moral encontra-se o efeito propriamente *formativo* da ciência, pois o “sentido da responsabilidade” consiste na capacidade de o sujeito imputar as consequências de suas ações ao significado objetivo de suas próprias escolhas. Torna-se assim evidente a correlação entre a racionalidade científica e a “ética de responsabilidade”, uma correlação que se estende das mais estritas escolhas pessoais à dimensão bem mais ampla de uma responsabilidade *política* perante o futuro e a história.³¹

Estamos assim de volta à premissa inicial. De acordo com ela, ciência alguma estaria em condições de descobrir valores ou ideais universalmente válidos e obrigatoriamente vinculantes, dos quais se pudessem deduzir “receitas para a práxis”. Em face de um reino dos fins entregue a si mesmo, a ciência pode nos socorrer apenas sob o aspecto da adequação dos meios e da antecipação de consequências fáticas, assim como para a compreensão

28 Idem, Der Sinn der “Wertfreiheit” der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften. In: _____. *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, p. 509.

29 Idem, A Ciência como vocação, p. 46.

30 Ibid.

31 Idem, A Política como vocação. In: _____. *Ciência e política. Duas vocações*, p. 109 segs.

da estrutura e das consequências significativas das nossas escolhas. Mas se enquanto restringe a razão teórica Weber também liquida com as aspirações da razão prática, então para o que ele abre espaço? À premissa conforme a qual ele traça os limites da razão teórica corresponde outra, relativa à esfera da práxis e dos fins:

*a vida, enquanto encera em si mesma um sentido e enquanto se compreende por si mesma, só conhece o combate eterno que os deuses travam entre si ou – evitando a metáfora – só conhece a incompatibilidade das atitudes últimas possíveis, a impossibilidade de dirimir seus conflitos e, consequentemente, a necessidade de se decidir em prol de um ou de outro.*³²

Não existe critério racional capaz de determinar essas escolhas. A esfera da práxis e dos fins é constituída por legalidades axiológicas múltiplas e irreductíveis entre si. O “politeísmo dos valores” se deixa ver então como uma poliarquia: a esfera da práxis e dos fins concentra toda a “irracionalidade ética do mundo”.³³ Ela é tanto mais eloquente quanto mais evidente é o ocaso da autoridade milenar do cristianismo e do poder da crença num único Deus. O que fora reprimido por essas crenças, retorna transformado.

*Os deuses antigos abandonam suas tumbas e, sob a forma de poderes impessoais, porque desencantados, esforçam-se por ganhar poder sobre nossas vidas, reiniciando suas lutas eternas. (...) Tal é o destino de nossa civilização: impõe-se que, de novo, tomemos claramente consciência desses choques que a orientação de nossa vida em função exclusiva do pathos grandioso da ética do cristianismo conseguiu mascarar por mil anos.*³⁴

A modernidade se distingue justamente por esse politeísmo secularizado e pela exigência de coragem para enfrentá-lo, “pois é fraqueza não ser capaz de encarar de frente o severo destino do tempo que se vive.”³⁵ Mesmo “uma consideração interpretativa do sentido (*sinndeutende Betrachtung*), portanto uma autêntica filosofia dos valores”, com sua inestimável utilidade, “também

32 Ibidem, A Ciência como vocação, p. 47.

33 Ibidem, A Política como vocação, p. 115.

34 Id., A Ciência como vocação, p. 42-3.

35 Ibidem, p. 43.

não poderia ignorar que inclusive um bem ordenado esquema conceitual dos ‘valores’ estaria aquém justamente do ponto mais decisivo desse estado de coisas”;³⁶ porque num mundo eticamente “irracional” – e para homens cujo “destino é o de viver numa época indiferente a Deus e aos profetas”³⁷ –, toda escolha de valores é um *ato de fé*, uma decisão rigorosamente *pessoal e irreductível*. Por isso Raymond Aron identificou um *pathos* “existencialista” no pensamento de Weber.³⁸ Melhor seria dizer que se trata de um “decisionismo”, o qual, aliás, foi secundado por Karl Popper e Hans Albert, mas também convincentemente criticado por Habermas e Apel.³⁹

Uma vez admitida a “impossibilidade de alguém se fazer campeão de convicções práticas ‘em nome da ciência’”,⁴⁰ é compreensível que, para Weber, a exigência da *Wertfreiheit*, ou seja, de que a investigação científica e a comunicação dos seus resultados fossem “neutras”, “livre de valores”, devesse repercutir imediatamente na prática do professor universitário, tornando-se mesmo no “pressuposto do ensino”.⁴¹ Daí o seu repúdio ao uso do pódio do auditório acadêmico como altar ou palanque:

*o profeta e o demagogo estão deslocados em uma cátedra universitária. Tanto ao profeta como ao demagogo cabe dizer: “Vá à rua e fale em público”, o que vale dizer que ele fale em lugar onde possa ser criticado. Numa sala de aula, enfrenta-se o auditório de maneira inteiramente diversa: o professor tem a palavra, mas os estudantes estão condenados ao silêncio.*⁴²

36 Idem, Der Sinn der “Wertfreiheit” der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften, p. 508.

37 Idem, A Ciência como vocação, p. 48.

38 Aron, R. *As etapas do pensamento sociológico*. Trad. Sérgio Bath. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 448 e 456.

39 Habermas, J. Teoria analítica da ciência e dialética. Contribuição à polêmica entre Popper e Adorno. In: Benjamin, W. et al. *Textos escolhidos*. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril, 1980, p. 286 segs.; Apel, K.-O. Types of Rationality Today: The Continuum of Reason between Science and Ethics. In: _____. *Ethics and the Theory of Rationality. Selected Essays of K.-O. Apel*, vol. II. Atlantic Highlands: Humanities Press, 1996, p. 140-1.

40 Weber, M. A Ciência como vocação, p. 41.

41 Ibidem, p. 47.

42 Ibidem.

Weber exalta o uso público da razão, mas não em respeito a um uso privado qualquer; pois aqui não se trata de obedecer, no sentido em que Kant fixou a diferença entre esses dois usos da razão, e sim de uma questão de consciência, pois “numa sala de aula, nenhuma virtude excede, em valor, a da probidade intelectual.”⁴³ Contrariando as expectativas dos estudantes que esperavam encontrar no professor antes um “líder no domínio da conduta prática da vida”,⁴⁴ Weber advertia:

*O professor que sente a vocação de conselheiro da juventude e que frui da confiança dos moços deve desempenhar esse papel no contato pessoal de homem para homem. Se ele se julga 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, ou seja, através da imprensa, em reuniões, em associações, onde queira. É, com efeito, demasiado cômodo exibir coragem num local em que os assistentes e, talvez, os oponentes, estão condenados ao silêncio.*⁴⁵

Evidentemente, Weber não questionava a tradicional relação assimétrica entre o professor e os estudantes nas preleções – até porque essa assimetria sempre foi razoavelmente quebrada no ambiente dos seminários. O seminário é uma outra herança da atividade de Fichte em Jena. No verão de 1794, quando começou a lecionar, Fichte instituiu um *Conversatorium* semanal justamente para que se pudesse discutir livremente sobre questões direta ou indiretamente ligadas às preleções e mesmo trabalhos apresentados pelos próprios estudantes, no que foi imediatamente seguido por professores de todas as faculdades. Aquela assimetria, ainda intacta à época de Weber, persistiu por algumas décadas. Foi preciso que surgissem figuras como Gadamer: já idoso, serenamente convicto de que não se tem a última palavra, ele começou a reservar os minutos finais de suas preleções para perguntas da audiência. O fato de que essa assimetria não tenha desaparecido por completo é irrelevante. O gesto anti-autoritário de Fichte ao instituir o *Conversatorium* foi testemunhado por Humboldt, que à época vivia em Jena para fruir de perto da amizade de Schiller e Goethe. O êxito de uma iniciativa tão simples fez com que se sedimentasse a convicção de que, numa universidade moderna, a investigação

43 Ibidem, p. 51.

44 Ibidem, p. 44.

45 Ibidem, p. 44-5.

livre e a comunicação irrestrita deveriam ser praticadas à base de um certo equilíbrio entre as preleções, sempre assimétricas e em geral destinadas a um grande público, e a mesa-redonda do seminário, quando a palavra se estende igualmente a todos. Weber formou-se nessa tradição, mas afinou seu instrumento dois tons acima, avesso que era a qualquer espécie de homilia filosófica, coisa em que Reinhold e Fichte haviam sido mestres, superlotando auditórios em Jena. Sob esse aspecto, Weber foi antes um mestre da decepção. Assim se sentiram Max Horkheimer e seus colegas quando deixaram um auditório (lotado) da Universidade de Munique, em 1919, após ouvirem Weber discorrer durante “duas ou três horas” sobre um tema candente: o sistema dos conselhos e a Rússia revolucionária. “Era tudo tão preciso, tão cientificamente rigoroso, tão livre de valorações, que fomos para casa totalmente tristes.”⁴⁶

A unidade dos usos teórico e prático da razão estava à base da concepção clássica da *Bildung*. Para Humboldt, como vimos, a essência mesma da formação universitária estaria em “vincular a ciência objetiva com a formação subjetiva” enquanto uma “formação espiritual e ética”. Schelling formulou essa exigência com toda clareza:

*A formação (Bildung) para o pensar conforme a razão, pelo que sem dúvida não entendo um mero hábito superficial, e sim uma formação que se transforma na essência do próprio homem, e que é também a única autenticamente científica, é também a única para o agir conforme a razão; os fins que se encontram fora dessa esfera absoluta da educação científica (szientifischer Ausbildung) já estão excluídos dela pela destinação primeira das academias.*⁴⁷

Para Weber, as universidades já não mais poderiam assumir essa missão com boa consciência. No entanto, creio que ele aceitaria cada palavra do que disse Schelling sobre a essência da comunidade universitária e da vida acadêmica:

O reino das ciências não é uma democracia e, muito menos, uma oclocracia, e sim uma aristocracia no seu mais nobre sentido. Os melhores devem dominar. (...) O talento não carece de proteção, contanto que o contrário

46 Horkheimer, M., Wiese, L. v., Albert, H., Habermas, J., Henrich, D., Rossi, P., Parsons, T. Diskussion zum Thema: Wertfreiheit und Objektivität. In: Stammer, O. (org.). *Max Weber und die Soziologie heute: Verhandlungen des 15. Deutschen Soziologentages in Heidelberg 1964*. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 1965, p. 66.

47 Schelling, F. W. J. *Vorlesungen über die Methode (Lehrart) des akademischen Studiums*. Hamburgo: F. Meiner, 1990, p. 31 (SW I/5, p. 237).

*não seja favorecido; a faculdade das ideias produz por si mesma o efeito supremo e mais decisivo. Essa é a única política que tem lugar no que toca a todas as instituições científicas para que floresçam, para dar-lhes tanta dignidade quanto possível no interior e autoridade no exterior.*⁴⁸

Lê-se algo muito semelhante em “Ciência como vocação”: “A democracia deve ser praticada onde convém. A educação científica, tal como, por tradição, deve ser ministrada nas universidades alemãs constitui-se numa tarefa de aristocracia espiritual. É inútil querer dissimulá-lo.”⁴⁹ Seria igualmente inútil querer insistir ingenuamente na unidade de ensino e pesquisa, quando se sabe que, sob um aspecto nada desprezível, ela, como tantas outras coisas na vida universitária, depende de acasos felizes.

*Todo jovem que acredite possuir a vocação científica deve dar-se conta de que a tarefa que o espera reveste duplo aspecto. Deve ele possuir não apenas as qualificações do cientista, mas também as do professor. Ora, essas duas características não são absolutamente coincidentes. É possível ser, ao mesmo tempo, eminente cientista e péssimo professor. Penso na atividade docente de homens tais como Helmholtz ou Ranke que, por certo, não são exceções. (...) Ora, 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. (...) Aquela capacidade depende (...) de um dom pessoal e de maneira alguma se confunde com os conhecimentos científicos de que seja possuidora uma pessoa. Contrariamente ao que se dá em França, a Alemanha não tem uma corporação de imortais da ciência, mas são as universidades que devem, por tradição, responder às exigências da pesquisa e do ensino. Será mera coincidência o fato de essas duas aptidões se encontrarem no mesmo homem.*⁵⁰

Evidentemente, Weber não era simplesmente contrário à unidade de ensino e pesquisa, um dos traços característicos do modelo de Humboldt. Ele apenas

48 Ibidem.

49 Weber, M. A Ciência como vocação, p. 23.

50 Ibidem, p. 22-3.

insistia no quanto essa unidade estava à mercê do acaso. Weber também nunca deixou de sair em defesa de um outro traço marcante do modelo de Humboldt: a *autonomia* da universidade, especialmente em face do Estado e das igrejas, cujo corolário é a *liberdade acadêmica*.⁵¹ Como Schelling, creio que Weber também não hesitaria em dizer que a formação universitária deveria promover antes de tudo a autonomia do juízo, o passo à *Mündigkeit*, mas como a tomada de consciência daquela que seria a única virtude ainda capaz de moldar como um todo a personalidade do homem de ciência: a proibidade intelectual, ou seja, a obrigação de reconhecer a diferença essencial e a irredutibilidade entre fatos e valores, juízos científicos e avaliações práticas, e a sóbria tomada de consciência do significado das escolhas últimas num mundo eticamente irracional, onde “Deus” e o “diabo” se confrontam sem cessar.

*O fruto da árvore do conhecimento, indesejável para toda comodidade humana, mas inevitável, não é outra coisa senão justamente isto: ter de tomar consciência daquelas oposições e, assim, ver que toda ação individual importante e, sobretudo, a vida como um todo, caso não deslize como um acontecimento da natureza, e sim deva ser conduzida conscientemente, significa uma cadeia de decisões últimas, pela qual a alma, como em Platão, escolhe o seu próprio destino, ou seja, o sentido do seu agir e do seu ser.*⁵²

Toda a problemática da *Bildung* e da personalidade, da vocação e da especialização, concentram-se nesse *pathos* da escolha, do *colocar-se a serviço de um “demônio”, de uma causa*. Eis o que, para Weber, significa formar e ser formado em resposta a um chamado como o da ciência; eis também o princípio de individualização da personalidade responsável. Wolfgang Schluchter tocou nesse ponto central ao comentar as conferências de Weber ao estudantado livre de Munique: “Vocação e autolimitação, vocação *como* autolimitação, esta é, pois, a mensagem de Weber à juventude acadêmica.”⁵³ É nesse sentido que o conceito de personalidade – um motivo fundamental da velha *Bildung* e objeto do confuso anelo dos jovens estudantes – emerge do interior de um processo de formação, mas já privado de todos os laivos naturalistas e esteticistas, como observa Schluchter:

51 Cf. a coletânea de artigos e intervenções públicas de Max Weber, *Sobre a universidade*. Trad. Lólio L. de Oliveira. São Paulo: Cortez, 1989.

52 Idem, Der Sinn der “Wertfreiheit” der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften, p. 508-9.

53 Schluchter, W. Einleitung. In: op. cit., p. 41.

A esse conceito de personalidade corresponde antes de tudo um individualismo ascético e humanista: ascético, pois o agir metódico é exigido a serviço de uma causa suprapessoal; humanista, pois essa causa pressupõe a formação (Bildung) constante na perspectiva dos valores últimos; individualismo, pois essa formação constante tem de ser escolhida por cada um através de uma cadeia de decisões últimas. Onde essas condições estão satisfeitas, uma pessoa tornou-se, sem intenção, uma personalidade. Como é dito no final de “Ciência como vocação”, ela encontrou seu demônio e aprendeu a obedecê-lo, enquanto satisfaz a exigência por ele erguida a cada dia.⁵⁴

Se a conferência de Weber é em boa medida uma sóbria avaliação do significado da *Bildung*, não é casual que a figura de Goethe como que paire por toda parte e, com ela, suas reflexões sobre a autolimitação e a perfeição. Do mesmo modo, é significativo que tais reflexões também tenham resultado numa espécie de autorretrato *in negativo* do conferencista. Afinal, poucos “especialistas” deram um testemunho tão eloquente das artes do “demônio”, pois aquele que busca a perfeição nos limites de sua própria esfera termina por superá-los.

Referências

- APEL, K.-O. Types of Rationality Today: The Continuum of Reason between Science and Ethics. In: _____. *Ethics and the Theory of Rationality. Selected Essays of K.-O. Apel*, vol. II. Atlantic Highlands: Humanities Press, 1996.
- ARON, R. *As etapas do pensamento sociológico*. Trad. Sérgio Bath. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARBOSA, R. *A formação pela ciência. Schelling e a ideia de universidade*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2010.
- BARBOSA, R. Schellings Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums. Historisch-kritische Bemerkungen zur Überlieferung. *Berliner Schelling Studien*, 8, 2011, p. 11-25.

⁵⁴ Ibidem, p. 42.

BARBOSA, R. e VIDEIRA, A. A. Autonomia e liberdade na vida universitária. In: *Ciência hoje*, 36, 2005, p. 32-35.

FERRY, L., PESRON, J.-P. e RENAUT, A. (org.). *Philosophies de l'Université. L'idéalisme allemand et la question de l'Université. Textes de Schelling, Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Hegel*. Paris: Payot, 1979.

FICHTE, J. G. *O destino do erudito*. Trad., notas e posfácio Ricardo Barbosa. São Paulo: Hedra, 2014.

FICHTE, J. G. *Moral para eruditos. Preleções públicas na Universidade de Jena 1794-95*. Org., trad., introd. e notas Ricardo Barbosa. São Paulo: LiberArs, 2019.

FICHTE, J. G. Deducirter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt (1807). In: _____. *Sämmtliche Werke*, vol. 8. Berlin: Walter de Gruyter, 1971.

GADAMER, H.-G. *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: J. C. B. Mohr, 1990.

HABERMAS, J. Teoria analítica da ciência e dialética. Contribuição à polêmica entre Popper e Adorno. In: Benjamin, W. et al. *Textos escolhidos*. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril, 1980.

HELMHOLTZ, H. *Über die akademische Freiheit der deutschen Universitäten: Rede beim Antritt des Rectorats an der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin am 15. October 1877*. Berlin: August Hirschwald, 1878.

HORKHEIMER, M., WIESE, L. v., ALBERT, H., HABERMAS, J., HENRICH, D., ROSSI, P., PARSONS, T. Diskussion zum Thema: Wertfreiheit und Objektivität. In: Stammer, O. (org.). *Max Weber und die Soziologie heute: Verhandlungen des 15. Deutschen Soziologentages in Heidelberg 1964*. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 1965.

HUMBOLDT, W. von. Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: Weischedel, W. (org.), *Idee und Wirklichkeit. Dokumente zur Geschichte der Friedrich-Wilhelm-Universität zu Berlin*. Berlin: Walter de Gruyter, 1960.

JAEGER, W. *Paidéia. A formação do homem grego*. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

LICHTENSTEIN, E. Bildung. In: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Ed. Joaquim Ritter. Basel e Stuttgart: Schwabe & Co., 1971, vol. 1, col. 921-37.

LÖWITH, K. *Mein Leben in Deutschland vor und nach 1933. Ein Bericht*. Frankfurt am Main: Fischer, 1979.

MENZE, C. Humanismus, Humanität. In: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Ed. Joaquim Ritter. Basel e Stuttgart: Schwabe & Co., 1971, vol. 3, 1974, col. 1217-9.

MOMMSEN, W. e MORGENBROD, B. Editorischer Bericht. In: *Max Weber Gesamtausgabe I/17: Wissenschaft als Beruf 1917/1919 – Politik als Beruf 1919*. Ed. Wolfgang J. Mommsen e Wolfgang Schluchter, com Birgitt Morgenbrod. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 1992.

MÜLLER, E. (org.). *Gelegentliche Gedanken über Universitäten*. J. J. Engel, J. B. Erhard, F. A. Wolf, J. G. Fichte, F. D. E. Schleiermacher, K. F. Savigny, W. v. Humboldt, G. W. F. Hegel. Leipzig: Reclam, 1990.

- NIETZSCHE, F. *Über die Zukunft unserer Bildungs-Anstalten*. In: _____. *Werke*, vol. 3. Munique: Hanser, 1982.
- RINGER, F. *O declínio dos mandarins alemães. A comunidade acadêmica alemã, 1890-1933*. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Edusp, 2000.
- SCHELLING, F. W. J. *Vorlesungen über die Methode (Lehrart) des akademischen Studiums*. Hamburgo: F. Meiner, 1990, p. 31 (SW I/5, p. 237).
- SCHILLER, F. Was heisst und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte? Eine akademische Antrittsrede. In: *Schillers Werke. Nationalausgabe. Bd. 17: Historische Schriften. Erster Teil*. Ed. Karl-Heinz Hahn. Weimar: Hermann Böhlau Nachfolger, 1970.
- SCHLEIERMACHER, F. D. Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschen Sinn (1808). In: _____. *Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe. Bd 1*. Ed. M. Winkler e J. Brachmann. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2000.
- SCHLUCHTER, W. Einleitung. In: *Max Weber Gesamtausgabe I/17: Wissenschaft als Beruf 1917/1919 – Politik als Beruf 1919*. Ed. Wolfgang J. Mommsen e Wolfgang Schluchter, com Birgitt Morgenbrod. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 1992.
- VVAA. *La idea de la universidad en Alemania*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1959.
- WEBER, M. *Ciência e política. Duas vocações*. Trad. Leonidas Hegenberg e Octany S. da Mota. São Paulo: Cultrix, 1972.
- WEBER, M. *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*. In: _____. *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I*. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 1988.
- WEBER, M. Die “Objektivität” sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: _____. *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 1988.
- WEBER, M. Der Sinn der “Wertfreiheit” der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften. In: _____. *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 1988.
- WEBER, M. *Sobre a universidade*. Trad. Lólio L. de Oliveira. São Paulo: Cortez, 1989.