

**A FORMAÇÃO INTEGRAL DO SER HUMANO: UMA PERSPECTIVA SEGUNDO
KERSCHENSTEINER**

**LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL SER HUMANO: UNA PERSPECTIVA SEGÚN
KERSCHENSTEINER**

**THE INTEGRAL FORMATION OF THE HUMAN: A PERSPECTIVE ACCORDING TO
KERSCHENSTEINER**



Vitor Nicolau Palomo GARCIA¹
e-mail: vitor.palomo31@usp.br



Juliana de Souza SILVA²
e-mail: juped@usp.br

Como referenciar este artigo:

GARCIA, V. N. P.; SILVA, J. S. A formação integral do ser humano: Uma perspectiva segundo Kerschensteiner. **Rev. Sem Aspás**, Araraquara, v. 12, n. 00, e023013, 2023. e-ISSN: 2358-4238. DOI: <https://doi.org/10.29373/sas.v12i00.17645>



| Submetido em: 23/01/2023
| Revisões requeridas em: 25/09/2023
| Aprovado em: 10/10/2023
| Publicado em: 30/11/2023

Editor: Prof. Dr. Carlos Henrique Gileno
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo – SP – Brasil. Graduando de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP).

² Universidade de São Paulo (USP), São Paulo – SP – Brasil. Doutora e docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP).

RESUMO: Georg Kerschensteiner defendeu a criação de Escolas do Trabalho e da reforma educacional para o estabelecimento de uma educação ativa e prática. Visando analisar estes conceitos gerais, este artigo recorre a um caminho cronológico da formação de Kerschensteiner e explora as influências que recebeu de Johann Pestalozzi, John Dewey e Eduard Spranger, essenciais para compreender o pensamento kerschensteineriano. Deste modo, ainda que sucintamente, mostra a recepção inferencial de seus escritos no Brasil por Fernando de Azevedo e, em forma de estudo de caso, pela reforma educacional ocorrida em Pelotas – RS, em 1924. Diante de tal análise, é possível compreender os motivos da defesa kerschensteineriana da educação prática e sua necessidade para a formação de indivíduos integrais, capazes de produzir e conviver em sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Kerschensteiner. Escola do trabalho. Formação. Práxis. Educação ativa.

***RESUMEN:** Georg Kerschensteiner defendió la creación de Escuelas del Trabajo y la reforma educativa para establecer una educación activa y práctica. Con el objetivo de analizar estos conceptos generales, este artículo sigue un camino cronológico de la formación de Kerschensteiner y explora las influencias que recibió de Johann Pestalozzi, John Dewey y Eduard Spranger, esenciales para comprender el pensamiento de Kerschensteiner. De esta manera, aunque de manera sucinta, muestra la recepción inferencial de sus escritos en Brasil por parte de Fernando de Azevedo y, a modo de estudio de caso, por la reforma educativa que tuvo lugar en Pelotas – RS, en 1924. Ante tal análisis, es posible comprender las razones de la defensa que hace Kerschensteiner de la educación práctica y su necesidad de la formación de individuos integrales, capaces de producir y vivir en sociedad.*

PALABRAS CLAVE: Kerschensteiner. Escuela del trabajo. Formación. Práctica. Educación activa.

***ABSTRACT:** Georg Kerschensteiner advocated creating labor schools and educational reform to establish an active and practical education system. To analyze these general concepts, this article follows a chronological path of Kerschensteiner's formation and explores the influences he received from Johann Pestalozzi, John Dewey, and Eduard Spranger, which are essential to understanding Kerschensteiner's thought. Thus, albeit briefly, it demonstrates the inferential reception of his writings in Brazil by Fernando de Azevedo and, in a case study, by the educational reform that took place in Pelotas – RS, in 1924. Through such analysis, it is possible to understand the reasons behind Kerschensteiner's advocacy for practical education and its necessity for forming well-rounded individuals capable of producing and living in society.*

KEYWORDS: Kerschensteiner. Work school. Formation. Praxis. Active education.

Introdução

O embate entre os conceitos de educação prática e educação formalista e teórica, apesar de antigos, não estão superados e mostram-se relevantes ainda hoje. Para tanto, propomo-nos apresentar um pouco dos conceitos e concepções de Georg Kerschensteiner, objetivando demonstrar que para a vivência em sociedade, segundo o próprio Kerschensteiner, é necessário recebermos, na escola, uma educação voltada para a práxis, ou seja, uma educação prática. Haja vista sermos indivíduos produtores e consumidores.

Para justificar a teoria kerschensteineriana, percorremos um caminho cronológico de seu desenvolvimento acadêmico e intelectual, abordando sucintamente as influências que recebeu de Pestalozzi, Dewey e Spranger. Ainda tentamos, a grosso modo, mostrar como esse pensamento, a partir de inferência, pode ser concatenado às obras de Fernando de Azevedo e, em um estudo de caso, à reforma educacional ocorrida em Pelotas – RS, em 1924.

Vale ressaltar que nosso objetivo não é tomar a educação formalista como algo excludente – um pouco como faz Kerschensteiner –, mas, antes de tudo, frisar a relevância que esse autor deu ao desenvolvimento prático de cada ser humano, considerando, tão somente, cada indivíduo como voltado para o trabalho e a produção dentro da sociedade, isto é, a formação integral como capacidade de produção futura.

Georg Kerschensteiner foi um filósofo da educação, educador, bem como pioneiro e defensor direto da educação popular. Segundo sua teoria, é necessária uma escola, onde as crianças e os jovens possam exercer a intelectualidade a partir do viés prático e somente por ele. Para Kerschensteiner, o trabalho manual na escola demonstra a verdade circumspecta e tangente do trabalho profissional no cotidiano; a verdade é um trabalho concreto e não proporciona prerrogativas para o erro. Assim, para ele, o trabalho não é posterior à formação intelectual, mas deve ser exclusivamente a certeza que tal formação traz. “A fim de promover um espírito de responsabilidade através da atividade autossuficiente” (RÖHRS, 2010, p. 23).

Conforme Röhrs (2010, p. 28), Kerschensteiner possui certo ceticismo quanto ao conhecimento geral como um fim em si mesmo porque “o indivíduo ideal só pode derivar-se do indivíduo útil”. O que significa que o conhecimento geral deve ser um mecanismo de formação da personalidade e do indivíduo na comunidade, mas só alça este parâmetro dentro do contexto de atividade profissional. Se assim fosse, para Kerschensteiner, haveria garantia de maturidade para os sujeitos da educação, ou seja, os alunos – crianças e jovens.

Entretanto, para evitar discrepâncias filosóficas fundamentais em outras teorias da educação nas quais o ensino deve ser a formação do homem civil e completo de todos os

conhecimentos [metafísicos e físicos], Kerschensteiner propõe um prolongamento do período educacional em escolas específicas de formação profissional; apesar de não comprometer um período de estudo fixo.

Kerschensteiner elabora este caminho de ensino para assegurar maturidade profissional para o desenvolvimento de uma sociedade e comunidade trabalhadora que “promova constantemente os valores do companheirismo ativo e do afeto aos demais, assim como a subordinação dos interesses ao bem comum” (RÖHRS, 2010, p. 28). Tudo isto seria, em sua teoria, algo mais importante do que o conhecimento pelo conhecimento, a saber, o conhecimento teórico em si mesmo. Ao esmiuçar suas proposições, temos ainda que tal educação é um mecanismo para ensinar os deveres do cidadão, ao invés de seus direitos, pois é nisso que está baseado a prática e exercício cotidiano. Portanto, a escola funcionaria como um microcosmo do Estado, um organismo que vive independente, mas pertence a um todo.

Kerschensteiner Histórico

Georg Kerschensteiner (1854-1932) é fruto da geração pós-idealismo alemão marcado pela unificação do império alemão que se torna monarquia constitucional com forte industrialização, pelos ideários nacionalistas, pela guerra Franco-prussiana, enquanto, ao mesmo tempo, tinha alto nível cultural, sendo contemporâneo de Marx, Weber, Hegel e outros. Também vivencia o fim do império alemão pós-Primeira Guerra Mundial e, com isso, o nascimento da República Democrática de Weimar que une a social-democracia e o liberalismo; contudo, houve pouco depois a quebra da bolsa de Nova York e o colapso do liberalismo econômico, bem como a ascensão do socialismo e do nazismo.

Recebeu educação formal desde jovem e ao longo de sua vida exerceu todos os níveis da atividade docente. Primeiramente, foi mestre da escola elementar e, após estudar matemática e física, tornou-se professor do *Gymnasium* (escola secundária seletiva). Depois de ter atuado como professor, se tornou, entre 1895 e 1919, diretor das escolas públicas de Munique, dessa mesma época data algumas de suas obras que lhe legaram, senão renome mundial, ao menos renome entre os grandes educadores da virada do século XIX para o século XX.

Neste período ainda foi nomeado membro do Parlamento Político de Munique, o que o permitiu ter contato direto com o debate político. No mesmo ano de 1919, devido ao reconhecimento do desenvolvimento das escolas de aperfeiçoamento (*Fortbildungsschule*)

segundo a ideia de escola do trabalho (*Arbeitsschule*), passa a ser professor de Pedagogia na Universidade de Munique (RÖHRS, 2010).

Kerschensteiner foi um pioneiro da educação popular alemã, principalmente no que tange a seus princípios de formação profissional, o ensino de trabalhos manuais e a função do ensino na conscientização cívica, marca do processo histórico da época. Recebeu influência direta da filosofia educativa de Johann Heinrich Pestalozzi e, por parte dos neokantianos, da visão sociológica de John Dewey e da perspectiva cultural-histórica de Eduard Spranger. Além disso, opôs todos os seus escritos ao intelectualismo e ao enciclopedismo de Johann Friedrich Herbart, que Kerschensteiner preferiu chamar de “formalismo” (RÖHRS, 2010).

Acerca dos neokantianos, enquanto foi diretor das escolas públicas de Munique, Kerschensteiner foi convidado como palestrante para uma série de conferências nos Estados Unidos para o Fomento da Educação Industrial, onde conheceu rapidamente John Dewey. Em 1910, com a ideia expressa de conhecer Dewey, se dirige ao Centro Acadêmico da Universidade de Columbia, em Nova York (RÖHRS, 2010, p. 17). A partir de então, os dois começam a trocar correspondências em um intercâmbio de teorias, mas foi a visão demasiada sociológica de Dewey que atraiu Kerschensteiner para sua própria crítica que surgiria anos mais tarde.

Além de Dewey, manteve uma amizade com Eduard Spranger, marcada por uma vasta correspondência de tom humorístico e ternura pelo campo social e pelas relações entre as pessoas. Como Röhrs (2010, p. 15) bem nos conta:

Em certa ocasião, um sobrinho de Kerschensteiner, Nico Wallner, dirigiu-se a ele com a proposta, talvez prematura, de organizar uma *Festschrift* (publicação comemorativa) em honra do quinquagésimo aniversário de Eduard Spranger. Registrou-se uma correspondência entre este último e Kerschensteiner que é um notável exemplo do que dissemos [do caráter humorístico de Kerschensteiner]. Diante de uma descrição humorística das intenções de Wallner, Kerschensteiner escreveu: “Eu não sei o que pensará você de tudo isto, mas não me incomodo em dizer que sou totalmente contrário a esta novidade. Em outros tempos, era preciso completar 70 anos para receber uma homenagem deste tipo; mais tarde, o limite baixou para 60 anos, e hoje em dia basta ter 50. Creio que é uma bobagem, e você sabe que isso não tem nada a ver com minha admiração e meu afeto por você. Todos nós esperamos que complete seus 60 e seus 70 anos com plena saúde, para maior glória de nossa amada pátria. E o que se supõe que temos que fazer, então? Organizar outras duas *Festschrift*, valha-nos Deus!”.

Sem atentarmos ao fato de que a maioria dos pedagogos não é reconhecido pelo seu senso de humor, Kerschensteiner ainda tinha um reconhecimento concreto de sua desenvoltura ao transpassar os campos de estética, educação, política e filosofia, sendo “um

exemplo incomum do modo como diferentes experiências da vida cotidiana podem se juntar para formar uma unidade orgânica” (RÖHRS, 2010, p. 17). Nisto se baseava o seu ensino: nas experiências, nas práticas e no ensino cívico.

A Filosofia educativa de Pestalozzi

Dois aspectos da pedagogia de Johann Pestalozzi fazem-se fundamentais para Kerschensteiner. Primeiramente, como José Maria Quintana Cabanas, em seu estudo e tradução preliminares do texto *Cartas sobre Educação Infantil*, de Pestalozzi, comenta, “toda filosofia leva consigo uma pedagogia; e o inverso, toda pedagogia supõe uma filosofia. Tenho dito às vezes que a pedagogia de Pestalozzi corresponde ao sistema filosófico de Kant” (SOËTARD, 2010, p. 89).

De fato, não é um reflexo fidedigno em todos os aspectos da filosofia kantiana, mas se parece especialmente com o aspecto moral daquela. Haja vista afirmar que “me aperfeiço o mim mesmo quando faço do que devo o que quero”, rememorando os princípios kantianos do dever, no qual Kant (2013) afirma “age como se a máxima de tua ação devesse tornar-se mediante tua vontade a lei universal da natureza”. O que significa que o dever de fazermos algo garantiria que todos o devessem igualmente, tangenciando também a ideia de que a educação, quando faz disso nosso próprio querer, assegura o aperfeiçoamento do homem e, por conseguinte, social. Pestalozzi assimila ainda a educação do ser humano como ser individual, cuja única forma de ser humano é a partir da educação. Este ponto acerca do dever e da moral marca os ideais de Kerschensteiner e o acompanha por toda sua obra.

A segunda concepção pestalozziana que influenciou o alemão é também o seu mais característico, que é sua didática e seu sistema de instrução. Ele se resume a doutrina da “intuição” dos objetos com base em número, forma e linguagem. Segundo esta doutrina, reduzir-se-ia o processo de aprendizagem da criança a elementos mais simples, quase mecanizado e, devido a isso, prático de conclusões satisfatórias. Essa teoria de “práxis infalível”, isto é, comprovadamente possuindo conclusões otimistas sobre a teoria geral do ensino, seria capaz de, com adequações, formar um ser humano integral, formando “o coração, a cabeça e a mão” (SOËTARD, 2010, p. 90–91). Além de coincidirem ao atribuir à educação o papel de formar o caráter e a personalidade dos indivíduos, assumindo como fundamental o papel do sentimento e da presença da mãe antes dos teóricos da psicanálise.

Estas ideias orientam Kerschensteiner, que as compreende como educação cívica. Optando pela educação pelos deveres, na qual a formação para o trabalho e o campo

profissional, ou talvez “o ensino de atividades práticas no próprio lugar de trabalho, paralelamente à sua consolidação teórica no entorno escolar” (RÖHRS, 2010, p. 27), assumiriam o lugar relegado ao formalismo até então.

Assim, seria uma síntese equipolente do ensino das escolas dominicais que agiam, preferencialmente, conforme o modelo do formalismo de Herbart e entre a formação especializada em trabalhos concretos. Vale notar que isto diferia do sistema das *écoles professionnelles d'apprentissage* que existiam na França, porque estas últimas visavam a formação profissional exclusivamente na escola.

Seu objetivo culmina no segundo ponto da influência que sofreu de Pestalozzi: a formação do homem integral. Para Kerschensteiner, formar o homem de forma completa significa prepara-lo para a vida social a partir do trabalho concreto que irá estimular seu comportamento.

O marco social adequado para a aplicação pedagógica destas ideias é o grupo de trabalho, que é o mais idôneo para infundir e praticar as normas básicas da vida coletiva e as virtudes cívicas principais. É esta combinação de uma autêntica ética do trabalho e de uma responsabilidade cívica, com a correspondente influência recíproca entre o indivíduo e a coletividade, busca de uma maior maturidade moral, o que justifica a persistência de Kerschensteiner de que o objetivo último do processo educativo é o estabelecimento do estado baseado na cultura e no império da lei (RÖHRS, 2010, p. 27).

Neste ponto, observa-se o desejo pela completude que anseia pela completude social, haja vista que está defendendo subliminarmente a reciprocidade e equivalência entre atos morais dentro da sociedade, equiparando indivíduo e coletividade. Ressalta também a influência alemã da época e seus desejos nacionalistas diante da recém-unificação do império alemão em 1871. Tudo isso nos orienta àquilo que Spranger escreveu a Kerschensteiner “[...] depois de seu discurso em Zurique, creio que você é o autêntico herdeiro de Pestalozzi” (RÖHRS, 2010, p. 20).

A visão sociológica de John Dewey

Kerschensteiner conheceu rapidamente John Dewey quando estava em um curso nos Estados Unidos, enquanto era membro do Parlamento e diretor das escolas públicas de Munique. Pouco depois, viajou novamente aos Estados Unidos com o único intuito de um intercâmbio de informações com Dewey no Centro Acadêmico da Universidade de Columbia, em Nova York.

Ambos trocaram conhecimentos mutuamente por um tempo, fato tal que marcou todo o aspecto de Kerschensteiner onde este localizava a escola dentro da sociedade, isto é, influenciou o modo pelo qual o alemão compreendia os alicerces da escola, não o critério de seu método, mas especialmente a função social desempenhada pela instituição. Segundo a concepção deweyana, a educação volta-se para o desenvolvimento democrático da sociedade e ela possui essa obrigação explícita.

Em outras palavras, “o que a nutrição e a reprodução são para a vida fisiológica, a educação é para a vida social” (DEWEY, 1959, p. 11) e, desta forma, a escola se torna o alicerce da transmissão dos conhecimentos necessários para a perpetuidade da sociedade como tal.

Sem essa permanente *transmissão* de valores entre a geração adulta e a geração infantil, os grupos sociais depressa retornariam às mais absolutas condições de primitivismo. [...] Sociedade pressupõe consciência comum desse fim, participação inteligente na atividade coletiva, compreensão comum (TEIXEIRA; WESTBROOK, 2010, p. 40).

Portanto, o que atraiu Kerschensteiner, foi a compreensão de Dewey sobre a escola como perpetuidade da sociedade. Entretanto, para além disso, Kerschensteiner ainda concordou com Dewey no âmbito do ensino simultâneo para todos e na necessidade de explicitamente haver uma educação de viés político democrático para a continuidade desta espécie de sociedade.

Ademais, “as escolas, por sua vez, são também meios organizados intencionalmente para o fim expresso de influir moral e mentalmente sobre os seus membros” (TEIXEIRA; WESTBROOK, 2010, p. 46). Deste modo, Dewey ainda marca três características práticas da escola que influenciaram a obra de Kerschensteiner, são elas a compreensão do ambiente como simplificado, purificado e de integração social. Ambos os autores concordam que diante da complexidade da existência de inúmeras artes, ciências e instituições e, por conta disso, as escolas devem simplificar seu ambiente reduzindo os conhecimentos correntes para o essencial para a vida social futura.

O desejo para perpetuar a vida social deriva de querer perpetuar aquilo que é bom dentro do social, a saber, principalmente o aspecto democrático na visão de Dewey, eliminando concepções reconhecidamente malélicas para proporcionar uma moral mais feliz às futuras gerações. Por fim, a escola como ambiente de integração social para uma harmonização entre os fatores desiguais dos indivíduos que estão na sociedade, instigando

tolerância e confraternização de todas as influências que, em gênese, são antagônicas – como condições sociais, religião, hábitos culturais, partidos políticos e outros.

Partindo desta base, Kerschensteiner analisa a sociedade industrial alemã e para a perpetuação social no qual a meditação e a contemplação são momentos de ócio, o mais fundamental e essencial é, então, o trabalho prático. “Kerschensteiner insiste que o indivíduo ideal só pode derivar-se do indivíduo útil” (RÖHRS, 2010, p. 27). Culmina, assim, que somente através do conhecimento prático para influência social o conhecimento teórico e ideal alcança seu verdadeiro significado, retomando-se a concepção de Pestalozzi, na qual é o instrumento para a formação da personalidade e, por conseguinte, do indivíduo na comunidade social. Logo, a compreensão que Kerschensteiner faz acerca de Pestalozzi e Dewey se complementam em sua teoria cujo desenvolvimento total não pode ser isolado da sociedade alemã de sua época e da influência cultural de Spranger.

A perspectiva cultural-histórica de Eduard Spranger

O fundamento teórico de Spranger é o de que o mundo cultural, como portador de sentido, fornece ao jovem categorias de compreensão e orientação. O que significa que o jovem aparece como ser individual em sua cultura ou, de outra forma, aparece restrito dentro da cultura no qual está inserido. Ele é capaz de desenvolver conhecimento acerca daquilo que o rodeia culturalmente (RÖHRS, 2010).

Assim, Spranger afirmava que o princípio da educação era como círculos concêntricos que começavam na família, profissão, religião, nação, assumindo como essencial todas essas concepções para a noção de educação. Sinteticamente, pode-se exemplificar segundo o modelo teórico de Dewey, o qual afirmava que a educação deveria não somente ensinar segundo moldes políticos, mas segundo moldes democráticos e, para Spranger, isso decorreria do fato de que à época de Dewey o movimento da construção de uma democracia era muito relevante para o desenvolvimento nação. O mesmo acontece com Kerschensteiner, que via nos recém-projetos de industrialização alemã a necessidade de uma escola que formasse para essa realidade (RÖHRS, 2010).

Sob este ponto de vista, poder-se-ia argumentar que é um reducionismo a perspectiva pedagógica de Kerschensteiner como apenas um reflexo da necessidade do estado alemão, entretanto ocorre o movimento inverso. Para Kerschensteiner, o único meio de formar o ser humano integralmente era por meio do trabalho concreto que assegurava a verdade concreta

das coisas e o mesmo acontece com seu contrário, pelo ensino teórico aprende-se somente a argumentar e isso pode ser refutado ou, ao menos, contra-argumentado (RÖHRS, 2010).

Em suma, Kerschensteiner conheceu Spranger na Universidade de Munique e se corresponderam por um longo período, sendo, nestas mesmas correspondências, reconhecido o valor satírico do humor de Kerschensteiner. Ao longo dessa correspondência, o ponto mais influente de Spranger sobre o outro foi a questão da cultura e da história do indivíduo, pois é pelo qual ele adquire conhecimento do mundo (RÖHRS, 2010). O ensino parte do particular.

O ensino parte do simples. Logo, segundo as ideias de Dewey, a escola deve simplificar os conteúdos para ofertar uma educação que todos possam, culturalmente, como frisa Spranger, compreender e assimilar para, culminando nos anseios de Pestalozzi, desenvolverem-se como seres humanos ou, então, desenvolverem suas personalidades e caracteres para se inserirem na sociedade.

Escola do trabalho de Kerschensteiner

Após alicerçar sumariamente as três grandes influências que Kerschensteiner sofreu, pode-se prosseguir com uma síntese de sua teoria. Na verdade, só após o próprio Kerschensteiner estudar e aprofundar-se nas obras de Pestalozzi, Spranger e Dewey que foi capaz de sistematizar seu pensamento e sua teoria da filosofia da educação em seu livro *Teoria da Formação (Theorie der Bildung)*, datado de 1926. Primeiramente, para Kerschensteiner, deveria ser combatido o sistema filosófico da pedagogia de Johann Herbart que, satiricamente, chamava de formalismo.

Herbart foi fiel ao rigor de seu mestre Fichte, pertencendo ao idealismo alemão e, por consequência, fez uma filosofia da educação baseada em deduções argumentativas que, para Kerschensteiner, não condizia com a realidade escolar. Herbart teorizou uma psicologia da escola baseada na experiência, na metafísica e na matemática, porém seu intuito de fundamentar uma filosofia prática foi em vão (KERSCHENSTEINER, 1927). Afinal, sua instrução educativa ou pedagógica baseava-se no momento em que,

o homem para quem a instrução terá dotado de um “interesse múltiplo” poderá fazer com facilidade tudo o que “após madura reflexão”, ele “quererá” fazer. Seu ideal moral lhe aparecerá com maior clareza e, para realizá-lo, poderá entregar-se (fiar-se) ao seu desejo de aprender mais e à força de seu caráter (HILGENHEGER, 2010, p. 14).

E Kerschensteiner afirmava em sua crítica que,

Se nos quisermos libertar da *miséria* do ensino científico natural e do próprio engano em que vivemos, é preciso que não nos separemos um ápice deste princípio fundamental. Só um alheamento radical do enciclopedismo que ainda hoje domina em nosso ensino, da epidemia da visão de conjunto de que todas as escolas padecem, permitirá converter o ensino científico natural em um valioso fator educativo (KERSCHENSTEINER, 1927, p. 172-173).

É relevante destacar que Kerschensteiner abordou questões semelhantes às de Dewey e foi influenciado pela maneira como este desenvolveu sua teoria. No entanto, é imperativo salientar que a teoria de Kerschensteiner se diferencia significativamente daquela de Dewey. Nesse sentido, quando se afastou e criticou o formalismo de Herbart juntamente com Dewey para a elaboração de uma educação ativa, optou por frisar aspectos distintos do americano, como a educação cívica e a educação profissional. Seu objetivo era a reforma das escolas alemãs de forma prática cujo significado era ser um elemento produtivo da sociedade e, algumas reformas metodológicas e didáticas deveriam estar concatenadas na realização do trabalho escolar, nesse sentido foi até mesmo considerado um escolanovista.

Antes de prosseguir explicitando a teorização de Kerschensteiner, é interessante analisar a questão do educador. Para Kerschensteiner, o educador molda o aluno como um escultor a uma escultura e, por conta disso, o educador deveria possuir uma vocação assumindo a profissão como chamado de fé (RÖHRS, 2010).

Essa vocação seria a capacidade para o diagnóstico da personalidade. Intitulou-se como a alma do educador sendo a aspiração de redenção, não de toda a humanidade, mas “sim, [deste] ou [d]aquele homem, isolado e concreto” e o autor continua “esta posição não tende para o geral, e já está dada em seus valores indubitáveis, senão ao especial, e à relação do especial com o geral” (KERSCHENSTEINER, 1934, p. 59–61). Outrossim, cabe ao educador a redenção de cada sujeito individualmente e isso só pode ser feito quando este possui a capacidade de diagnóstico da personalidade que culmina na relação social futura, isto é, no aspecto cívico cujo papel social a escola desempenha. Tudo isso é verificado, nas palavras de Kerschensteiner, quando este afirma:

Trata-se de um objeto especialíssimo que deve ser formado, uma alma humana que vai se formando – quer dizer – que se modifica, sendo objeto de uma constante evolução; da observação e compreensão de um fenômeno psíquico total, que apresenta continuamente novas facetas, na sua particularidade concreta, e da relação incessantemente modificada desta manifestação especial com o ideal típico de formação de um aluno

determinado. Nele radica a personalidade mais sutil do educador; uma particularidade que nunca poderá existir em forma perfeita e total em um homem; quero aplicar-lhe o nome de capacidade para o *diagnóstico da personalidade*.

[...]

O interesse pelo homem futuro, a tendência mencionada a manter contato com a juventude, uma grande sensibilidade, o tato pedagógico: todas essas peculiaridades reunidas, não fingem nenhuma garantia de cumprir a última condição, embora por meio das mesmas se facilita extraordinariamente (KERSCHENSTEINER, 1927, p. 59-61).

O educador precisa de um dom inato de observação, intuição e acuidade para a formação completa dos indivíduos. Acerca desta formação retomamos o aspecto cívico e profissional. O conhecimento teórico só é válido como valor formativo ligado ao ensino prático e manual, fazia isso defendendo métodos de educação popular e buscava educar as grandes massas que sofriam com o fenômeno da industrialização. Para Kerschensteiner, a escola deveria ser a oficina da mente, fazendo apologia de que a escola do livro deveria ser a escola da atividade, com oficinas, cozinhas, hortas, estábulos, parques de pesca, entre outros (KERSCHENSTEINER, 1912, p. 106, apud RÖHRS, 2010, p. 21). Seu objetivo era um conjunto orgânico entre teoria e prática, ou seja, retoma a defesa da formação do humano completo.

Em síntese do exposto, essa perspectiva, inovadora para a época, representava uma reformulação dos fundamentos da escola, visando a adoção de um critério que a tornasse simultaneamente profissional, voltada para o trabalho, propedêutica e cívica. Assim, a escola como oficina da mente seria o âmbito profissional que se conjugaria pelo papel do educador ao estatuto do cívico, mas para o sucesso disso, a formação requeria um esforço, uma compenetração pedagógica por parte dos jovens. Um esforço pelo ensino, para aprender a se relacionar e disso deriva que a

essência da simpatia e o fundamento emocional de todo ato pedagógico é a compenetração. Compenetrar-se quer dizer viver em outro. Portanto, não é possível conseguir a realização de valores nos demais, sem haver logrado realizá-los, de antemão, em nós mesmos, e, em troca, quando queremos levar a cabo a realização, em nossa própria pessoa, não será preciso chamar a uma atividade pedagógica aos outros (KERSCHENSTEINER, 1927, p. 16-18).

O ensino demanda uma abordagem prática para explorar as realidades concretas do mundo, com o propósito de contribuir para a formação do caráter e da personalidade de um indivíduo integrado à sociedade. Para essa formação requer esforço para aprender, esforço para atuar em hortas, em campos de pesca e com isso adquirir conhecimentos teóricos

simultaneamente. Porventura, para o pleno desenvolvimento, era necessário junto ao esforço a compenetração, tal como uma alteridade social ou um tato pedagógico o qual os professores já deveriam possuir de antemão (KERSCHENSTEINER, 1927). Isto é, uma derivação – do esforço para a compenetração – de um catálogo de deveres cívicos – o esforço para o âmbito profissional para a futura adequação social – a virtudes sociais – a própria compenetração e alteridade empática, fator idiossincrático em Kerschensteiner.

Recepção de Kerschensteiner no Brasil

Kerschensteiner foi pouco estudado nos currículos básicos do ensino brasileiro e menos ainda nos currículos de licenciatura. Apesar de sua influência ser muito restrita no âmbito brasileiro, Cecília Meireles escreve um longo texto de pesar sobre o falecimento do alemão que outorga àquele o prestígio que não alcançou o Brasil até a hodiernidade. Ela escreve:

Faleceu ontem aqui o professor Georg Kerschensteiner [...]. E nessas poucas linhas vai uma perda imensa para o mundo moderno, que dia a dia vai fazendo mais claro o seu conceito e o seu desejo de uma vida melhor, através da obra indispensável da nova educação. Entre os investigadores das possibilidades pedagógicas, Kerschensteiner sempre se distinguiu por uma sensibilidade particular de coração, um sentido evangélico da obra de educar, e uma aspiração idealista de fazer de cada professor uma personalidade inteiramente integrada no seu destino, certo da sua responsabilidade [...]. [...] encontra-se na obra de Kerschensteiner uma doçura forte de inspiração que era como o sonho depois do pensamento, e o poema, depois da palavra. Seus livros traziam uma seiva de sabedoria, fervorosa e viva, que, como seiva, ia elevando o leitor sempre mais alto, para uma inquietação mais ardente da finalidade humana e uma visão mais límpida da necessidade e da relevância de agir. [...]. Outros [educadores] deixaram, morrendo, um vazio de admiração, decepcionada, a angústia da colaboração perdida, a amargura do trabalho interrompido. Kerschensteiner deixa tudo isso, e deixa mais. *Sua obra era, principalmente uma obra de amor [...]* (MEIRELES, 1932).

Essa epopeia da figura de Kerschensteiner como testemunho laudatório remete ao que tentamos abordar até então, sua figura que ultrapassa o saber livresco e enciclopédico de Herbart, seus anseios pestalozzianos baseados nos contextos dos pós-kantianos Spranger e Dewey. Entretanto, essa visão de Meireles não foi compartilhada pelos estudiosos brasileiros e ficou restrito a alguns eventos. Dentre estes, vale mencionar a reforma educacional na cidade de Pelotas no Rio Grande do Sul e o pedagogo brasileiro Fernando de Azevedo.

Contam-nos Cardoso e Peres (2012, p. 55–59) que, em 1926, a Associação Brasileira de Educação, fundada em 1924, reunida em Pelotas, recebe a proposta da criação da

Associação Pelotense de Educação, que seria como uma ABE local. Seu projeto era inserir os ideários do movimento Escola Nova no Brasil a partir de reformas educacionais.

No mesmo ano, a Associação Pelotense é efetivada e foi estruturada em níveis de conselhos e comissões, entretanto, o relevante foi o estabelecimento de um conjunto de procedimentos que iniciavam a reforma escolanovista que garantiram o recolhimento de dados estatísticos municipais, manutenção do Museu e Biblioteca Escolares, elaboração de material didático, cooperação com iniciativas de educação física (boa alimentação, higiene pessoal, promovendo exames de saúde obrigatórios para o ingresso na escola, exercícios e ginástica), de moral (censura de filmes para algumas idades, indicação de livros e gêneros para crianças, proibição de crianças em casas de jogos e de prostituição) e cívica (adotando escotismo – marca de atividades práticas como acampamento, pesca, horticultura – e promovendo incentivos a comemorações nacionais), resgate de crianças abandonadas para sua educação e o incentivo à educação popular por parte de empresas, indústria e comércio em geral, assistência e inspeção médico-hospitalar e dentária.

Deste movimento que trazia os ideais escolanovistas, especificamente a iniciativa moral e cívica, como o interesse pelo desenvolvimento ativo incentivado pelo aspecto econômico da sociedade e a assistência de saúde nas escolas são marcas da herança kerschensteineriana. E, seria possível, inclusive, defender que esses objetivos apareceram no Brasil pela primeira vez em Pelotas e que seus projetos baseados no movimento Escola Nova derivaram de toda a discussão filosófica de metapedagogia, mas que suas ações foram quase que exclusivamente de acordo com os projetos e escritos de Kerschensteiner.

Pode-se afirmar, ainda, que a perspectiva de Kerschensteiner tangencia em certa medida a teoria de Fernando de Azevedo quando, este, cria, em 1933, a Escola Superior de Sociologia e Política. Esta é uma escola que até hoje está em vigor no centro de São Paulo, mas que foi uma escola voltada para formar uma elite de segunda categoria, isto é, uma elite do trabalho. Esse movimento pode ter origem na teoria de Kerschensteiner, afinal a concepção azevediana desta escola que fundou, segundo Penna (2010, p. 46–47), é que seu objetivo parece, senão idêntico, ao menos extremamente verossimilhante com a Escola do Trabalho:

Ter sido o de possibilitar, através de uma escola igualitária e única, baseada no trabalho em comum, a entrada de contingentes de operários e técnicos, dotados de preparação profissional séria, no universo industrial brasileiro. O impacto do crescente processo de industrialização no mundo, em países capitalistas ou socialistas, e dentro do Brasil, embora ainda em sua fase inicial foi considerável e influenciou de modo evidente seu pensamento com relação especificamente ao processo educacional.

A educação, não é, na concepção azevediana, apenas fornecedora de conhecimentos. Sua finalidade é eminentemente social no sentido de preparar para a vida, na qual o trabalho tem lugar importante, mas também porque concorre para a formação do sentido social do trabalho: a conscientização de sua importância.

Dessarte, Kerschensteiner propôs como reforma para o ensino alemão a escola igualitária e popular, a conjugação orgânica de prática e teoria, apesar de sua efetividade ocorrer no campo do trabalho escolar, a escola como um desenvolvimento pestalozziano de personalidade e caráter para a formação social do indivíduo e, por fim, o aspecto profissionalizante do ensino, no modo pelo qual as indústrias e empresas deveriam se preocupar com a educação de seus contingentes de operários para o bom exercício de sua função social.

Ademais, tanto a teoria de Kerschensteiner quanto a de Fernando de Azevedo se baseiam em “adaptar o sistema escolar à nova concepção social baseada no desenvolvimento crescente das ciências, das indústrias e na expansão correlata das classes operárias” (PENNA, 2010, p. 47).

Considerações finais

Em suma, Kerschensteiner assume uma posição oriunda do contexto de Alemanha do início do século XX, acrescidos ao aparato intelectual recebido de Pestalozzi, Dewey e Spranger. Retomando, para ele, o educador surge na sociedade tal como um escultor surge para arte, seu objetivo é formar o caráter dos cidadãos quando estes ainda são chamados de alunos – crianças e adolescentes. Isto, defende Kerschensteiner (RÖHRS, 2010), se dá pelo fato de a escola ser o ambiente propício para elucidar os deveres do cidadão como uma moral universal, conforme aprende de Pestalozzi. Ainda está de acordo com a ideia de que o método didático deve ser fundamentado no ensino de matérias básicas antes de abordar conteúdos mais complexos. Em outras palavras, o ensino cívico kerschensteineriano é uma interpretação dos anseios de Pestalozzi, visando uma formação para a sociedade, não uma formação para o sujeito, isto é, característica de ensino formalista.

Ainda vale lembrar que quando falamos do futuro da sociedade precisamos pensar a política daquela determinada sociedade. Para Kerschensteiner, em conformidade com os ensinamentos de Dewey, cabe à escola, ao formar o caráter dos sujeitos, inculcar o conhecimento político aos estudantes, principalmente, de modo democrático. Ressaltando que a continuidade ou evolução de uma sociedade depende idiossincraticamente da continuidade e

evolução do ensino, sendo um reflexo de tais decisões, daquilo que será ensinado e como o fará.

Ao todo, pensando primeiro a escola como tal, depois a escola na sociedade, falta pensar a respeito de quem são esses sujeitos que aprendem. Kerschensteiner assimilou as mesmas concepções de seu conterrâneo alemão, alegando que todo sujeito é fruto primordial da cultura ao qual está inserido, sendo, conforme sua época, um ente histórico, fruto de seu contexto (RÖHRS, 2010).

Ainda no século XX, vimos o surgimento de reformas educacionais no Brasil que se guiavam pelos ideais escolanovistas. Entretanto, nem Fernando de Azevedo, nem a Associação Pelotense mencionam Kerschensteiner. Então, somente diante de pontos de convergência de seus pensamentos nos permite, mesmo que de modo inferencial, conectá-los ao mesmo período e corrente de pensamento.

De fato, esta similaridade, conjugada pelo destaque da necessidade de escolas do trabalho, ou melhor, a necessidade de uma educação prática, alega que para o indivíduo viver na sociedade, tal como se desenvolveu em meados do século XX, é necessário educá-lo para produzir, para agir, para trabalhar. Em suas concepções, um ser humano integral seria aquele que mescla os conhecimentos humanos, capaz de arguir filosoficamente, produzir e trabalhar, criar arte, tudo isto conhecendo seus deveres obrigatórios dentro da sociedade e, sem jamais desrespeitá-los, molda seu caráter (RÖHRS, 2010).

REFERÊNCIAS

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

HILGENHEGER, N. **Johann Herbart**. Tradução: José Eustáquio Romão. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

KANT, I. **Metafísica dos Costumes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

KERSCHENSTEINER, G. **Alma do educador e o problema da formação do professor**. Angra dos Reis, RJ: Atlântida, 1934.

KERSCHENSTEINER, G. **Essência e valor do ensino científico-natural**. Rio de Janeiro: Athena, 1927.

MEIRELES, C. Kerschensteiner. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 17 jan. 1932.

PENNA, M. L. **Fernando de Azevedo**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PERES, E. T.; CARDOSO, A. A. A criação da seção Pelotense da Associação Brasileira de Educação (ABE) e suas primeiras ações no campo educacional. **Revista História da Educação**, v. 9, n. 17, p. 51–68, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29200>. Acesso em: 26 set. 2023.

RÖHRS, H. **Georg Kerschensteiner**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SOËTARD, M. **Johann Pestalozzi**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

TEIXEIRA, A.; WESTBROOK, R. B. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Agradecemos à professora Carlota Boto pelo apoio à publicação.

Financiamento: Não aplicável.

Conflitos de interesse: Não há conflito de interesses.

Aprovação ética: Não aplicável.

Disponibilidade de dados e material: Não aplicável.

Contribuições dos autores: Vitor Nicolau Palomo GARCIA, autor, é responsável pela pesquisa, análise e redação do manuscrito. Juliana de Souza SILVA, coautora, é responsável pela revisão gramatical e conteudista.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

