



GEORG KERSCHENSTEINER



Ministério da Educação | Fundação Joaquim Nabuco

Coordenação executiva
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier e Isabela Cribari

Comissão técnica
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier (presidente)
Antonio Carlos Caruso Ronca, Ataíde Alves, Carmen Lúcia Bueno Valle,
Célio da Cunha, Jane Cristina da Silva, José Carlos Wanderley Dias de Freitas,
Justina Iva de Araújo Silva, Lúcia Lodi, Maria de Lourdes de Albuquerque Fávoro

Revisão de conteúdo
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier, Célio da Cunha, Jäder de Medeiros Britto,
José Eustachio Romão, Larissa Vieira dos Santos, Suely Melo e Walter Garcia

Secretaria executiva
Ana Elizabete Negreiros Barroso
Conceição Silva



Alceu Amoroso Lima | Almeida Júnior | Anísio Teixeira
Aparecida Joly Gouveia | Armanda Álvaro Alberto | Azeredo Coutinho
Bertha Lutz | Cecília Meireles | Celso Suckow da Fonseca | Darcy Ribeiro
Durmeval Trigueiro Mendes | Fernando de Azevedo | Florestan Fernandes
Frota Pessoa | Gilberto Freyre | Gustavo Capanema | Heitor Villa-Lobos
Helena Antipoff | Humberto Mauro | José Mário Pires Azanha
Julio de Mesquita Filho | Lourenço Filho | Manoel Bomfim
Manuel da Nóbrega | Nísia Floresta | Paschoal Lemme | Paulo Freire
Roquette-Pinto | Rui Barbosa | Sampaio Dória | Valnir Chagas

Alfred Binet | Andrés Bello
Anton Makarenko | Antonio Gramsci
Bogdan Suchodolski | Carl Rogers | Célestin Freinet
Domingo Sarmiento | Édouard Claparède | Émile Durkheim
Frederic Skinner | Friedrich Fröbel | Friedrich Hegel
Georg Kerschensteiner | Henri Wallon | Ivan Illich
Jan Amos Comênio | Jean Piaget | Jean-Jacques Rousseau
Jean-Ovide Decroly | Johann Herbart
Johann Pestalozzi | John Dewey | José Martí | Lev Vygotsky
Maria Montessori | Ortega y Gasset
Pedro Varela | Roger Cousinet | Sigmund Freud



GEORG KERSCHENSTEINER

Hermann Röhrs

Tradução e organização
Danilo Di Manno de Almeida
Maria Leila Alves



ISBN 978-85-7019-550-0
© 2010 Coleção Educadores
MEC | Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO no âmbito do Acordo de Cooperação Técnica MEC/UNESCO, o qual tem o objetivo a contribuição para a formulação e implementação de políticas integradas de melhoria da equidade e qualidade da educação em todos os níveis de ensino formal e não formal. Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo desta publicação não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

A reprodução deste volume, em qualquer meio, sem autorização prévia, estará sujeita às penalidades da Lei nº 9.610 de 19/02/98.

Editora Massangana
Avenida 17 de Agosto, 2187 | Casa Forte | Recife | PE | CEP 52061-540
www.fundaj.gov.br

Coleção Educadores
Edição-geral
Sidney Rocha
Coordenação editorial
Selma Corrêa
Assessoria editorial
Antonio Laurentino
Patrícia Lima
Revisão
Sygya Comunicação
Revisão técnica
Pedro Demo
Ilustrações
Miguel Falcão

Foi feito depósito legal
Impresso no Brasil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Fundação Joaquim Nabuco. Biblioteca)

Röhrs, Hermann.

Georg Kerschensteiner / Hermann Röhrs; Danilo Di Manno de Almeida e Maria Leila Alves (orgs.). – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

142 p.: il. – (Coleção Educadores)

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7019-550-0

1. Kerschensteiner, Georg, 1852-1932. 2. Educação – Pensadores – História. I. Almeida, Danilo Di Manno de. II. Alves, Maria Leila. III. Título. CDU 37

SUMÁRIO

Apresentação por Fernando Haddad, 7

Ensaio, por Hermann Röhrs, 11

Um pioneiro da educação popular, 11

A renovação do sistema educativo, 19

Métodos de ensino da competência profissional, 23

Educação cívica, 27

A formação da personalidade, 33

A recepção da “escola do trabalho” no contexto brasileiro,
por Danilo Di Manno de Almeida e Maria Leila Alves, 39

Alguns traços do modelo pedagógico de Kerschensteiner, 41

Em direção ao Brasil, 46

a. Uma aplicação da metodologia no Brasil, em 1927, 47

b. O ideário do escolanovismo – Fernando de

Azevedo, 48

Kerschensteiner atual, 51

Textos selecionados, 53

Introdução, 53

Essência e valor do ensino científico-natural, 54

1. Ensino, 54

A alma do educador e o problema da formação do professor, 84

2. Formação de educadores, 84

História da pedagogia, de F. Cambi, 123

3. Escola do trabalho: educação pela ação, 123

Pedagogia geral pelo estudo das doutrinas pedagógicas, de J. Leif e G. Rustin, 128

3. Escola do trabalho: educação pela ação, 128

História geral da pedagogia, de F. Larroyo, 131

3. Escola do trabalho: educação pela ação, 131

História da pedagogia, de R. Hubert, 133

3. Escola do trabalho: educação pela ação, 133

Cronologia, 135

Bibliografia, 139

Obras de Kerschensteiner, 139

Obras sobre Kerschensteiner, , 139

Obras de Kerschensteiner em português, 140

Outras obras e referências

sobre Kerschensteiner em português , 140

APRESENTAÇÃO

O propósito de organizar uma coleção de livros sobre educadores e pensadores da educação surgiu da necessidade de se colocar à disposição dos professores e dirigentes da educação de todo o país obras de qualidade para mostrar o que pensaram e fizeram alguns dos principais expoentes da história educacional, nos planos nacional e internacional. A disseminação de conhecimentos nessa área, seguida de debates públicos, constitui passo importante para o amadurecimento de ideias e de alternativas com vistas ao objetivo republicano de melhorar a qualidade das escolas e da prática pedagógica em nosso país.

Para concretizar esse propósito, o Ministério da Educação instituiu Comissão Técnica em 2006, composta por representantes do MEC, de instituições educacionais, de universidades e da Unesco que, após longas reuniões, chegou a uma lista de trinta brasileiros e trinta estrangeiros, cuja escolha teve por critérios o reconhecimento histórico e o alcance de suas reflexões e contribuições para o avanço da educação. No plano internacional, optou-se por aproveitar a coleção *Penseurs de l'éducation*, organizada pelo *International Bureau of Education* (IBE) da Unesco em Genebra, que reúne alguns dos maiores pensadores da educação de todos os tempos e culturas.

Para garantir o êxito e a qualidade deste ambicioso projeto editorial, o MEC recorreu aos pesquisadores do Instituto Paulo Freire e de diversas universidades, em condições de cumprir os objetivos previstos pelo projeto.

Ao se iniciar a publicação da Coleção Educadores*, o MEC, em parceria com a Unesco e a Fundação Joaquim Nabuco, favorece o aprofundamento das políticas educacionais no Brasil, como também contribui para a união indissociável entre a teoria e a prática, que é o de que mais necessitamos nestes tempos de transição para cenários mais promissores.

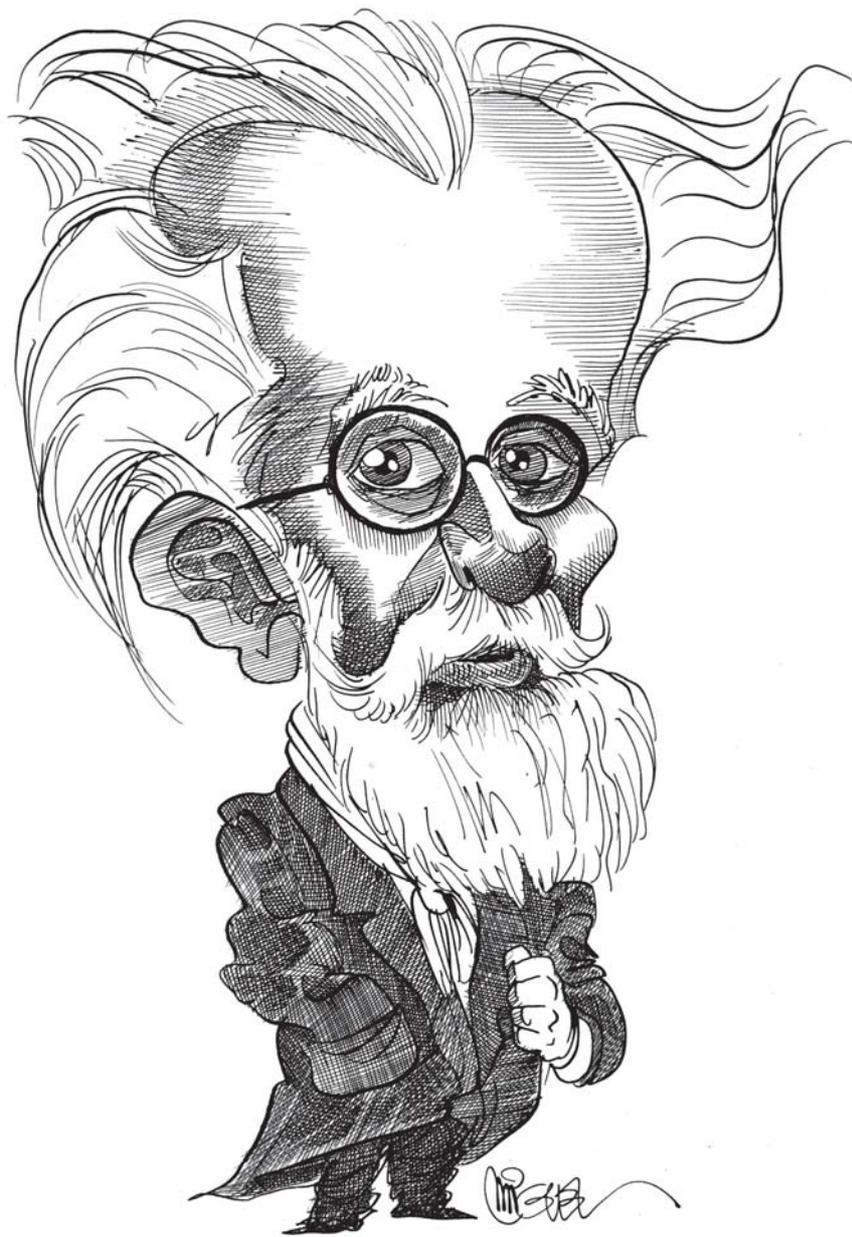
É importante sublinhar que o lançamento desta Coleção coincide com o 80º aniversário de criação do Ministério da Educação e sugere reflexões oportunas. Ao tempo em que ele foi criado, em novembro de 1930, a educação brasileira vivia um clima de esperanças e expectativas alentadoras em decorrência das mudanças que se operavam nos campos político, econômico e cultural. A divulgação do *Manifesto dos pioneiros* em 1932, a fundação, em 1934, da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal, em 1935, são alguns dos exemplos anunciadores de novos tempos tão bem sintetizados por Fernando de Azevedo no *Manifesto dos pioneiros*.

Todavia, a imposição ao país da Constituição de 1937 e do Estado Novo, haveria de interromper por vários anos a luta auspiciosa do movimento educacional dos anos 1920 e 1930 do século passado, que só seria retomada com a redemocratização do país, em 1945. Os anos que se seguiram, em clima de maior liberdade, possibilitaram alguns avanços definitivos como as várias campanhas educacionais nos anos 1950, a criação da Capes e do CNPq e a aprovação, após muitos embates, da primeira Lei de Diretrizes e Bases no começo da década de 1960. No entanto, as grandes esperanças e aspirações retrabalhadas e reavivadas nessa fase e tão bem sintetizadas pelo *Manifesto dos Educadores de 1959*, também redigido por Fernando de Azevedo, haveriam de ser novamente interrompidas em 1964 por uma nova ditadura de quase dois decênios.

* A relação completa dos educadores que integram a coleção encontra-se no início deste volume.

Assim, pode-se dizer que, em certo sentido, o atual estágio da educação brasileira representa uma retomada dos ideais dos manifestos de 1932 e de 1959, devidamente contextualizados com o tempo presente. Estou certo de que o lançamento, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como mecanismo de estado para a implementação do Plano Nacional da Educação começou a resgatar muitos dos objetivos da política educacional presentes em ambos os manifestos. Acredito que não será demais afirmar que o grande argumento do *Manifesto de 1932*, cuja reedição consta da presente Coleção, juntamente com o *Manifesto de 1959*, é de impressionante atualidade: “Na hierarquia dos problemas de uma nação, nenhum sobreleva em importância, ao da educação”. Esse lema inspira e dá forças ao movimento de ideias e de ações a que hoje assistimos em todo o país para fazer da educação uma prioridade de estado.

Fernando Haddad
Ministro de Estado da Educação



GEORG KERSCHENSTEINER¹

(1852-1932)

Hermann Röhrs²

Um pioneiro da educação popular

Da mesma forma que Comenio, Pestalozzi e Grundtvig, Georg Kerschensteiner foi um educador popular no verdadeiro sentido da palavra. Em todas as variadas atividades de professor, diretor de escolas públicas, político e professor universitário que desempenhou, este educador deu provas de um constante interesse em levar à prática suas crenças teóricas. Em que pese sua originalidade e singularidade como indivíduo e como pedagogo, era profundamente consciente de suas raízes históricas, das quais se originavam sua reflexão e suas aspirações. Seus principais pontos de referência foram a filosofia educativa de Johann Heinrich Pestalozzi, a ampla visão sociológica da educação de John Dewey e a perspectiva cultural-histórica de Eduard Spranger. Suas conquistas baseiam-se em três importantes objetivos interdependentes: o ensino profissional e a responsabilidade cívica como elementos primordiais da educação geral; daí derivando um conceito que fortalece os vínculos

¹ Este perfil foi publicado em *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*. Paris, Unesco: Escritório Internacional de Educação, v. 23, n. 3-4, pp. 831-848, 1993.

² Hermann Röhrs (Alemanha) é historiador e especialista em educação comparada. Foi diretor do Departamento de Educação da Universidade de Manheim, diretor do Instituto de Educação da Universidade de Heidelberg e do Centro de Pesquisas em Educação Comparada de Heidelberg. Autor de várias obras de história e educação comparada, dentre as quais *Tradition and reform of the university under an international perspective* (Tradição e reforma da universidade em uma perspectiva internacional, 1987) e *Vocational and general education in Western industrial societies* (A educação vocacional e geral nas sociedades industrializadas ocidentais, 1988). Seus livros foram traduzidos em inglês, grego, italiano, japonês e coreano.

entre educação e vida; e a tentativa de firmar este conceito no contexto mais amplo de uma filosofia da cultura.

Quando qualificamos de clássico o trabalho de toda a vida de um homem, o que queremos dizer, provavelmente, é que conseguiu dar forma e representar de modo coerente um conjunto de ideias consideradas, ao mesmo tempo, uma resposta aos problemas emergentes e uma manifestação da constante preocupação com os problemas fundamentais, não limitados ao presente. Se aceitarmos esta definição, podemos considerar que as obras de Kerschensteiner fazem parte do cânone clássico dos escritos sobre a educação (Röhrs,1991).

Gerações sucessivas podem adotar diferentes valores de educação, mas ninguém põe em dúvida que os trabalhos de Kerschensteiner marcam um novo caminho do pensamento educativo. Isto pode ser afirmado tanto sobre o seu zelo transformador em relação ao princípio da educação popular, quanto de suas ideias sobre a formação profissional, o ensino de trabalhos manuais e o papel da educação na promoção da consciência cívica. Os escritos de Kerschensteiner são fonte de inspiração para cada nova geração, enfrentando a eterna tarefa de acompanhar as jovens mentes sem experiência, pelos caminhos que conduzem à maturidade intelectual e à integridade moral.

De modo semelhante ao ocorrido com todos os grandes educadores populares, as ideias de Kerschensteiner não se constituem em propriedade de nenhuma nação em particular, uma vez que adquiriram uma validade universal no mundo da educação. Seus principais trabalhos foram traduzidos em quase todos os grandes idiomas e seguem inspirando um vivo debate nos círculos educacionais. Mesmo nos anos difíceis que se seguiram à Segunda Guerra Mundial, com o ambiente de ressentimento antialemão que prevalecia naquela época, a validade e a importância da obra de Kerschensteiner nunca foram postas em dúvida, como constatou o autor destas linhas nas várias viagens de estudo fora da Alema-

na. Os escritos de Kerschensteiner são considerados, em geral, um exemplo brilhante da vontade pedagógica de renovar a educação na Alemanha, a partir da prática.

No curso de sua carreira, Kerschensteiner passou por todos os níveis da atividade docente. Após um período em que foi mestre de escola elementar, estudou matemática e física, o que lhe permitiu chegar a ser professor de *Gymnasium* (escola secundária seletiva). Entre 1895 e 1919, ocupou o cargo de diretor de escolas públicas de Munique e foi nessa época que adquiriu renome mundial. Em Munique, desenvolveu a *Fortbildungsschule* (literalmente, “escola de aperfeiçoamento”), convertendo-a em uma escola de formação profissional por direito próprio, e estimulou os trabalhos práticos nas escolas, de acordo com sua ideia de *Arbeitschule* (“escola de trabalho”). A partir de 1919, foi professor na Universidade de Munique.

Neste contexto prático, tomou forma sua obra escrita. Em seu primeiro livro, *Betrachtungen zur Theorie des Lehrplans* (*Reflexões sobre uma teoria dos planos de ensino*, 1899), critica o sistema educativo de Herbart pelo que chamou de seu “formalismo”. Kerschensteiner estava plenamente convencido de que as escolas deveriam ver-se a si próprias como elementos produtivos da sociedade, opinião que desenvolveu em seu trabalho *Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend* (*A educação cívica da juventude alemã*, 1901), com o qual participou de um concurso organizado pela Academia de Ciências de Erfurt. A ideia essencial em sua concepção do papel da educação foi ampliada mais tarde em seu tratado *Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung* (*O conceito da educação cívica*, 1907). Neste mesmo ano, Kerschensteiner publicou seu detalhado estudo dos problemas de organização derivados da necessidade de garantir aos jovens que ir à escola significa participar em um âmbito que reflete as necessidades e as realidades da vida. Este estudo foi publicado com o título *Grundfragen der Schulorganisation* (*Questões básicas da organização escolar*). Cinco anos depois, em 1912, publicou seu

estudo *Der Begriff der Arbeitsschule* (O conceito da escola do trabalho), no qual examinava as atividades necessárias para a organização interna das escolas e as reformas metodológicas e didáticas necessárias para que esta organização seja levada a cabo de forma adequada.

Os objetivos e métodos do ensino de disciplinas científicas, questão que particularmente o interessava, foram analisados em *Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts* (Natureza e utilidade do ensino das ciências, 1914). Em sua obra *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung* (A alma do educador e o problema da formação do professor 1921), publicada no momento mais frio do debate que se seguiu à Primeira Guerra Mundial sobre a reforma de ensino do pessoal docente, examinou diversas questões fundamentais da organização interna e externa da escola e da educação dos adolescentes.

Os escritos posteriores de Kerschensteiner, que constituem sua contribuição à filosofia da educação, foram invariavelmente produto da reflexão sobre sua própria atividade pedagógica e suas consequências pragmáticas. O primeiro deles intitulou-se *Das Grundaxiom des Bildungsprozesses* (O axioma básico do processo educativo, 1917). Kerschensteiner sistematizou seu pensamento, de modo mais completo, em seu importante livro *Theorie der Bildung* (Teoria da formação, 1926), fruto de um profundo estudo das obras e das ideias principais da teoria e da filosofia da educação e, em particular, das de Pestalozzi e dos neokantianos Spranger e Dewey.

A obra completa de Kerschensteiner é a expressão de uma ideia da educação que, depois de demonstrar suas possibilidades na própria atividade educativa do autor, alcançou um grau supremo de coerência crítica e autocrítica, com sua profunda reflexão sobre a filosofia da educação. A influência internacional da obra de Kerschensteiner tem sua origem no considerável êxito de sua experiência prática como educador.

A sugestiva imagem de Herder, segundo a qual os ramos de uma árvore dão mais sombra se suas raízes estão em solo nativo, é

uma ilustração eloquente de um aspecto essencial da natureza do trabalho desse estudioso. Kerschesteiner era bávaro, e a natureza dotou os bávaros de um forte sentido de humor e de uma atitude positiva ante a vida, o que ajudou nosso autor a superar os tormentos e os contratempos, muito frequentes, que conheceu no curso de sua carreira. Uma de suas virtudes (infelizmente muito escassa em geral) era a capacidade de resolver uma situação aparentemente sem saída com uma observação humorística, que, com seu sólido sentido comum, conseguia reconciliar os adversários mais ferrenhos. Esta virtude lhe foi especialmente útil para negociar situações delicadas nas quais se corria o grande perigo de defender as partes. Em certa ocasião, um sobrinho de Kerschesteiner, 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 Kerschesteiner que é um notável exemplo do que dissemos. Diante de uma descrição humorística das intenções de Wallner, Kerschesteiner 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 *Festschriften*; valha-nos Deus!”

A reação de Spranger, que era de natureza sensível – e, por que não dizer?, suscetível – foi surpreendentemente imparcial: “Quanto à *Festschrift* planejada, penso exatamente o mesmo que você. E mais, me desgostaria muito que não pudéssemos abortar esta iniciativa antes que seja posta em prática. Meu quinquagésimo aniversário não merece

mais que uma boa ceia, ou talvez, no máximo, uma excursão no campo com os amigos, se fizer bom tempo. Sendo assim, faça-me o favor de dizer-lhes que, tendo me sondado sobre o assunto, a moção foi rechaçada sem mais discussões” (Englert, 1966).

A amizade entre estes dois célebres especialistas da educação e a repercussão na vasta correspondência que trocaram é um exemplo excepcional do modo como a teoria educacional pode amadurecer e alcançar uma dimensão verdadeiramente humana no curso de uma relação pessoal deste tipo. Deste ponto de vista, esta correspondência ilustra mais que algumas das teorias educativas impostas em termos puramente abstratos.

Um fato significativo do conceito de educação de Kerschensteiner é que, para ele, o aspecto humanizador da educação é, pelo menos, tão importante como a teoria. Não duvidou em nenhum momento que sua contribuição às relações humanas é o que confirma ou refuta uma teoria. O valor de toda reflexão pedagógica depende da medida em que promove os valores autênticos da humanidade, e sua consolidação. Esta concepção reflete-se tanto na faculdade de pensar, como na realização vocacional ou na expressão criativa nos diversos campos das artes e ofícios.

Seu amor pelas artes e seus critérios universalistas fizeram com que Kerschensteiner se interessasse profundamente pela vida intelectual de sua época. Sua sensibilidade estética se expressa no estudo *Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung* (*O desenvolvimento do talento do desenho*, 1905) que, mesmo metodologicamente superado, contém tantas comparações e interpretações acertadas dos desenhos de milhares de crianças, que se constitui, efetivamente, em um manancial de informação e inspiração para os professores de arte. Ao mesmo tempo, esse estudo é um soberbo exemplo da orientação prática dos critérios pedagógicos de Kerschensteiner.

Kerschensteiner adquiriu suas ideias e experiências pedagógicas não só nas aulas, mas, também, em intercâmbios, debates e encon-

tros fora da atmosfera enclausurada da escola, em suas prolongadas viagens de estudo e em suas discussões sobre a filosofia e a estética com Adolf Von Hildebrand. Na casa deste último, em São Francisco, nas encostas dos montes Apeninos, com seu amplo panorama sobre as cidades de Florença e Fiesole, Kerschensteiner conheceu Aloys Fischer, que depois seria seu colega na Universidade de Munique. Aprendeu muito do debate político com seus camaradas Theodor Barth e Friedrich Naumann, quando foi nomeado membro do Parlamento de Munique (1912-1918), e também em suas viagens aos Estados Unidos, realizando o curso em que conheceu John Dewey, ainda que brevemente.

Como diretor de escolas públicas de Munique, Kerschensteiner empreendeu uma série de conferências pelos Estados Unidos, a convite de Charles R. Richards, presidente da Associação Internacional para o Fomento da Educação Industrial. No outono de 1910, Kerschensteiner foi aos Estados Unidos com a intenção expressa de conhecer Dewey, a quem tanto devia sua reflexão. Em 29 de novembro de 1910, os dois destacados especialistas da educação conheceram-se e mantiveram um intercâmbio de opiniões no Centro Acadêmico da Universidade de Columbia, em Nova York (Knoll, 1993, p. 32).

É, pois, uma vida rica de acontecimentos a quem se propõe ao trabalho de biógrafo. Kerschensteiner movia-se com muita desenvoltura, tanto no terreno da estética, como na atmosfera menos especializada da política ativa, para nos referirmos apenas às duas esferas mais contrastantes de sua atividade. A carreira de Kerschensteiner é um exemplo incomum do modo como diferentes experiências da vida cotidiana podem se juntar para formar uma unidade orgânica. Suas atividades – como professor da escola elementar, professor de Matemática e Física no *Gymnasium*, diretor de escolas públicas de Munique, membro do Parlamento e, a partir de 1919, professor de Pedagogia, na Universidade de Muni-

que – inspiraram-se todas no princípio diretivo da educação popular, com a determinação de proporcionar educação suficiente às grandes massas da população trabalhadora que não tinha os recursos necessários para ir à escola durante o longo período do ensino secundário, a fim de que pudessem ter uma ideia mais concreta de sua verdadeira vocação.

Estas atividades estavam firmemente arraigadas na ética educativa global que era o elemento central do pensamento de Kerschensteiner, induzindo-o a dedicar toda sua atividade – política ou de organização – ao serviço de objetivos educativos. Na análise que fez, em 1921, sobre as características do verdadeiro educador (*A alma do educador e o problema da formação do pessoal docente*, 1949), Kerschensteiner considera que o professor pertence à categoria das vocações de serviço, e nesta ideia pode-se discernir, seguramente, elementos de uma profissão pessoal de fé.

A imagem de Kerschensteiner que primeiro nos vem à mente é a do diretor das escolas públicas de Munique, um educador popular no sentido pestalozziano da palavra, criador de escolas de educação profissional e de bibliotecas públicas, defensor do prolongamento do período de escolaridade obrigatória, que homenageou Pestalozzi com o memorável discurso de 1908 sobre os métodos da educação popular: *Die Schule der Zukunft – eine Arbeitsschule* (*A escola do futuro: uma escola do trabalho*, 1912).

Frente a tudo isto, as críticas essencialmente acadêmicas dirigidas contra Kerschensteiner por Gauding – no primeiro Congresso de Investigação da Juventude e a Educação dos Jovens, que ocorreu em 1911, na cidade de Dresden – perdem grande parte de sua validade, ainda que as limitações dos escritos teóricos posteriores de Kerschensteiner também apareçam mais claramente. Os trabalhos de Kerschensteiner que se constituem em parte do acervo mundial do pensamento sobre a educação derivam, sem exceção, de suas atividades práticas.

A renovação do sistema educativo

Agora devemos tratar de encontrar uma resposta à questão de uma relação autêntica existente entre teoria e prática na obra de Kerschensteiner. Ambos os elementos dessa relação estão inextricavelmente vinculados entre si: a *atividade pedagógica* que proporciona, invariavelmente, o material para a *reflexão teórica* e lhe dita o caminho a seguir. Só depois que Kerschensteiner havia reformado o sistema da escola elementar de Munique e criado a escola de formação profissional apareceram seus primeiros escritos teóricos de autêntico peso, as *Reflexões sobre uma teoria do programa de ensino* (1899, 1931) e *A educação cívica da juventude alemã* (1901). Se estes escritos conservaram a maior parte de sua originalidade, da mesma forma que o desenvolvimento do debate e a pertinência constante dos problemas que delinea, isto reflete excepcionalmente e de forma eloquente o interesse imediato e comprometido do autor pelos problemas do ensino universal e profissional das grandes massas da população.

O leitor destas obras aprecia de imediato o rico acervo de experiências em diversos tipos de práticas educativas que embasam as reflexões do autor. Nestes escritos teóricos iniciais, já figuram as principais questões que Kerschensteiner tratou com mais detalhes em sua obra posterior. Nas primeiras obras, aparece uma ou outra vez a preocupação com o problema da organização da educação nacional, baseada no ideal da responsabilidade cívica e de uma autêntica ética do trabalho.

A segunda fase das atividades de Kerschensteiner teve início quando ele foi nomeado professor em Munique, em 1919. Inspirando-se em Spranger e nos escritos de Rickert e Windelband, Kerschensteiner começou a buscar uma base filosófica para suas teorias pedagógicas. Esta busca culminou em sua obra *Teoria da educação* (1926). Considerando o trabalho tão claramente teórico que é o *Axioma básico do processo educativo*, primeiro fruto de seus estudos sobre a filosofia da educação, escrito em 1921, é notável o equilíbrio

autêntico que trata de manter em sua proposta do tipo de educação orientada pelos interesses e possibilidades do indivíduo.

Se o que se deseja é que a essência de nosso patrimônio cultural seja incorporada na educação do indivíduo, a configuração intelectual dessa essência deverá ser totalmente, ou pelo menos em parte, compatível com a estrutura intelectual do indivíduo (Kerschensteiner, 1924, p. 9).

Kerschensteiner faz distinção entre a energia potencial e a energia cinética dos materiais didáticos, o que mostra que seu pensamento nunca abandonou a busca científica. No devido tempo, ele confirma sua lealdade à concepção dinâmica da educação como valor do conhecimento, que está exclusivamente em função de que possa estabelecer e ativar os poderes de argumentação e ação responsável. O conhecimento só será educativo na medida em que seja pertinente para a vida do indivíduo e tenha um valor formativo.

A realização principal de Kerschensteiner para os especialistas em educação é a fundação da escola de formação profissional e a consequente reorganização da *Volksschule* (escola primária e primeiros anos da escola secundária). A instrução cívica e o ensino de trabalhos manuais práticos são princípios metódicos complementares, que se diferenciam somente no grau de importância que se lhes atribui em ambos os níveis. Esta concepção integra diversos critérios que refletem o espírito da época, sobretudo a concentração em questões psicológicas e sociológicas e o interesse pela ética do trabalho.

Nenhum outro especialista da educação aproveitou tanto em seu trabalho o legado de Pestalozzi como Kerschensteiner, e nenhum outro educador, interessado principalmente nos aspectos práticos da educação, examinou tão a sério a aplicação das ideias de Pestalozzi às épocas posteriores. Sprangler estava especialmente consciente disso, quando escreveu a Kerschensteiner: “[...] depois de seu discurso em Zurique, creio que você é o autêntico herdeiro de Pestalozzi” (Bähr, 1978, p. 55).

O mesmo espírito inquieto e indagador que induziu Pestalozzi a buscar um método para educar as grandes massas da população quando se iniciava o fenômeno da industrialização está presente na obra de Kerschensteiner. Também Kerschensteiner reconhece que a prioridade absoluta do conceito humanista da educação deve se conciliar com a necessidade de relacionar as operações educativas com a situação do indivíduo. Baseando-se nos progressos obtidos no campo da psicologia juvenil, na década de 1890, Kerschensteiner confere mais precisão psicológica aos termos “situação individual” e “espontaneidade” aplicados à criança. Suas conclusões referem-se ao fato de que a criança, por instinto, tem inclinação motora, e sua tendência primária é antes o concreto, o contato manual com coisas concretas.

Esta ideia explicita-se de modo mais completo no discurso de Zurique. Nos primeiros anos de vida, a criança que brinca encontra-se em sua primeira *oficina da mente*. Múltiplas impressões e estímulos combinam-se para formar a primeira imagem infantil do mundo. Em consequência, Kerschensteiner afirma que, para as crianças mais crescidas, a escola deve se converter na *oficina central da mente*. Toda operação de promoção do intelecto deve ter em conta, fundamentalmente, esta conformação da mente da criança e o modo como passa dos interesses práticos aos interesses teóricos. No *Discurso em honra de Pestalozzi*, Kerschensteiner expõe assim esta ideia: “Apesar da nossa concentração da aprendizagem escolar nos livros, 90% dos jovens de ambos os sexos preferem muito mais a atividade prática ao pensamento e à reflexão imóveis e abstratos. Ponham-nos em oficinas e cozinhas, hortas e campos, estábulo e barcos de pesca, e os verão sempre desejosos de trabalhar” (Kerschensteiner, 1912, p. 106).

E sua lacônica conclusão é: “A escola do livro precisa se transformar na escola da atividade.”

Esta convicção influenciou naturalmente nos princípios da formação do pessoal docente, segundo os concebidos por Kerschensteiner. Junto

com Spranger, e em oposição a Aloys Fischer e outros, Kerschensteiner se opõe a que professores da *Volksschule* devam cursar a universidade (Englert, 1966, p. 268). Isto não tem nada a ver com o nível social ou com o temor de perder a qualidade acadêmica do ensino superior. Tanto Spranger como Kerschensteiner estavam interessados nos elementos específicos de formação do pessoal docente e na necessidade de prever, na fase de formação, as características do trabalho que depois realizariam os docentes na escola. Educação pelo exemplo é a palavra de ordem; e a experimentação de um conjunto orgânico exemplar da teoria e da prática em ação é a única base convincente para obter resultados positivos na vida cotidiana da escola. Kerschensteiner escreve: “A escola da aldeia mais pobre que se possa conceber, administrada de acordo com os princípios de Pestalozzi, pode ser uma instituição educativa mais valiosa que uma escola da cidade, esplendidamente equipada e dotada de um corpo docente composto de graduados de nível universitário.” De acordo com sua defesa da formação específica dos professores da escola elementar na natureza essencialmente social da tarefa que lhes espera, sua conclusão com respeito ao plano de estudos do pessoal docente é a seguinte: “O farol que há de guiar a *Volksschule* não é Kant nem Goethe, mas Pestalozzi” (Kerschensteiner, 1949, p. 155).

Aqui, Kerschensteiner não propunha uma restrição do desenvolvimento intelectual do indivíduo, mas uma acurada orientação social do professor, que reflete mais sua dedicação a serviço dos alunos do que as qualificações acadêmicas. As honras acadêmicas a expensas da ética pedagógica supõem um empobrecimento da vida escolar: esta é a convicção de Kerschensteiner. Mesmo considerando que ele é produto, também, do clima intelectual de sua época, seus princípios baseiam-se na necessidade de manter um desenvolvimento equilibrado, tanto para o professor, como para seus alunos.

A conclusão pedagógica óbvia é a necessidade de se ater aos princípios de Pestalozzi, como requisito prévio da reforma educativa (não como mero capítulo na história da educação), para assentar mais firmemente a teoria educativa na prática pedagógica real. A este respeito, os três especialistas da educação que mais se preocuparam em manter o verdadeiro espírito da *Volksschule* – Kerschensteiner, Spranger e Fischer – são unânimes, em que pesem todas as suas diferenças acerca da formação do professor. Graças a isto, os três figuram entre os fundadores da educação popular moderna.

Métodos de ensino da competência profissional

Desde que Kerschensteiner o criou, o termo *Arbeitschule* tem sido um dos mais frequentemente citados e um dos menos entendidos do vocabulário do movimento de reforma educativa. Já em 1911, no congresso da Federação para a Reforma Escolar de Dresden, Gaudig acusou Kerschensteiner de ter eliminado o fator intelectual da escola. Não obstante, estas objeções são unilaterais e passam longe do significado pedagógico específico atribuído por Kerschensteiner ao trabalho manual na escola, por exemplo, sua afirmação de que o trabalho manual promove a verdade e que no trabalho concreto não há engano possível, porque não há nada que ocultar. Por conseguinte, o que lhe interessa não é que o trabalho seja considerado uma fase preliminar de uma formação profissional posterior, mas a aprendizagem de métodos respeitáveis, meticolosos e circunspetos, a fim de promover um espírito de responsabilidade através da atividade autossuficiente.

O encontro com Gaudig, a influência da *Wertphilosophie* (filosofia dos valores) alemã e o pensamento de Spranger são outros tantos fatores que influenciaram Kerschensteiner. De modo crescente, foi vendo na *escola do trabalho* um instrumento para a aquisição independente e automotivada de conhecimento, no sentido propriamente educativo do termo. A importância atribuída ao

manual e, depois, ao *prático* vai além da simples habilidade técnica e da competência e se incorpora ao princípio pedagógico de uma atividade independente e responsável. Todavia, devemos ter em conta que, apesar do respeito que Kerschensteiner sentia pelo trabalho prático, sua ideia da escola do trabalho nunca se concentrou exclusivamente neste conceito. Kerschensteiner não foi, de maneira unilateral, um “defensor do prático” nem propugnou mais tarde uma “espiritualização do conceito do trabalho”, porque conhecia muito bem os requisitos reais da prática, que invariavelmente são práticos e teóricos. A espiritualização de seu conceito do trabalho foi uma evolução *gradual*, como demonstra convincentemente Wilhelm (1957, p. 39).

Frequentemente, coloca-se a interessante questão da relação existente entre a inovação e a reflexão filosófica. Felix Von Cube (1960, p. 18) foi um dos que estudou este problema. Sua teoria de que a claridade e o impulso dos primeiros anos do reformador Kerschensteiner foram contaminados por sua fase filosófica posterior é rechaçada por Wehle (1956, p. 178). Mesmo sendo inegável que os primeiros conceitos reformistas da escola profissional, da escola do trabalho e da educação cívica não encontraram complementação suficiente na obra posterior de Kerschensteiner, não cabe dúvida de que constituem parte essencial do substrato prático em que se sustenta o pensamento filosófico de nosso autor (Wilhelm, 1957, p. 161).

Em última análise, é fato confirmado por todas as instituições que, em fases de profunda reflexão, a aspiração a uma atividade prática tende a ser menos forte. No caso de Pestalozzi, o espólio de Neuhof, assim como Stans, também constituíram o pano de fundo de seu estudo filosófico *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts* (*Minhas investigações sobre o curso da natureza no desenvolvimento do gênero humano*). Como pensador, Kerschensteiner foi um pestalozziano autêntico, e foi a

obra de Pestalozzi que mais o ajudou a abordar as questões filosóficas (Niklis, 1960).

Estas considerações são igualmente válidas em relação à ideia da *escola ativa*. O trabalho manual, se levado a cabo adequadamente, desenvolve a faculdade para o pensamento lógico que pode aplicar-se a qualquer outra classe de atividade, para, depois, aprofundar-se. Existe uma inteligência manual – esta é a primeira ideia importante de Kerschensteiner –, que deve ser fomentada na escola, já que forma parte integrante do caráter de cada criança. Este é um aspecto importante do significado do ser humano, e não deve permitir-se que decaia e desapareça.

No entanto, para Kerschensteiner, o trabalho manual sem um esforço intelectual é uma coisa mecânica, e mais: “Só poderá considerar-se trabalho no sentido pedagógico do termo, se for precedido do esforço intelectual efetuado anteriormente, e renovado durante a execução...” (Kerschensteiner; 1950, p. 55). Assim, pois, a característica essencial do trabalho manual no sentido pedagógico é seu planejamento e sua execução independente. Kerschensteiner acredita que só uma coisa pode fazer com que a escola seja uma escola do trabalho no sentido próprio da palavra: é a “crescente adequação da atitude do aluno à tarefa que se lhe apresenta, baseada na possibilidade da autoavaliação” (Kerschensteiner, 1950, p. 55). Em consequência, mais importante que a matéria de estudo – seja prática, seja teórica – é o modo como a ética do trabalho determina a atitude do aluno. É o interesse em fazer a tarefa designada, junto com a liberdade de executá-la do modo que o aluno acredite ser o mais oportuno.

Vista assim, a ideia da escola do trabalho configura-se como um princípio metodológico, e esta é a segunda noção importante de Kerschensteiner, que se evidencia já em seus primeiros escritos. É aplicável a todos os níveis, como se demonstra em *O conceito da escola do trabalho* (1957) com referência ao aviário, ao alarme de

incêndio do vilarejo e à ode de Horácio como exemplos de temas manuais, morais e acadêmicos, respectivamente.

O que mostram estes exemplos? Que o essencial não é a disciplina de estudo, mas o espírito e a mentalidade do trabalho independente e responsável, *já que a adequação à tarefa designada é sinônimo de moralidade*. O fundamento último desta atitude ética antes do trabalho é a organização do trabalho individual independente dentro de uma comunidade trabalhadora, na qual o professor ajuda os alunos com seus conselhos e sua assistência prática, como um artesão supervisiona o trabalho de seus aprendizes.

Todos os elementos da concepção de Kerschensteiner estão relacionados entre si. No centro, encontra-se a educação, considerada como processo e como fim em si mesma (ainda que no fim último haja apenas uma conclusão temporal de determinada fase de desenvolvimento). “A educação é um sentido do valor, da amplitude e da profundidade determinadas individualmente, suscitada pela matéria de estudo e organizada diferentemente por cada indivíduo” (Kerschensteiner, 1926, p. 15). Esta é a definição geral que figura na *Teoria da educação*, do ponto de vista axiológico (e por analogia com o conceito de *centro educativo pessoal*, de Spranger).

Neste sentido, a educação é, por sua vez, uma reativação do potencial cultural imanente à matéria de estudo e uma função do cultivo paulatino da personalidade do indivíduo. Ainda que este processo não termine nunca, invariavelmente adota uma estrutura própria: “A educação é o funcionamento da mente que persiste quando já se esqueceu tudo o que o engendrou”, afirma Kerschensteiner mais tarde, na sua *Teoria da educação*.

A educação é um processo dinâmico, que depende de procedimentos de ensino do trabalho que possam provocar com a máxima eficácia a reativação cultural antes indicada. A atividade autossuficiente como forma individual deste *princípio da aquisição* é o modo mais eficaz de assegurar que a *energia educativa potencial* se

transforme em *energia educativa cinética*. Em síntese, o potencial educativo passa por um processo de ativação.

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, na 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. A autoavaliação no marco da instrução sobre o trabalho culmina em um grau de integridade pessoal que contribui para transformar em uma educação verdadeiramente formativa o ensino das virtudes cívicas no marco do trabalho. Esta *consumação*, como costumava dizer Kerschensteiner, lembra até certo ponto o traço de ascetismo que caracteriza o pensamento de Aloys Fischer, ainda que o próprio Kerschensteiner tenha certas reservas a este respeito.

Educação cívica

A realização mais original de Kerschensteiner é a criação da escola de formação profissional, um cruzamento entre a aprendizagem e a educação formal. Kerschensteiner propunha o ensino das atividades práticas no próprio lugar de trabalho, paralelamente à sua consolidação teórica no entorno escolar, preferindo este sistema ao sistema das *écoles professionnelles d'apprentissage* que existiam na França e em outros países onde a formação profissional tem lugar exclusivamente na escola. Kerschensteiner inspirou-se para isso em ideias do século XIX, com o objetivo de conseguir uma síntese entre o ensino de tipo geral que se desenvolvia nas escolas dominicais – dirigidas, em sua maior parte por professores da escola primária – e a formação mais especializada em trabalhos concretos.

A busca da relação adequada entre o conhecimento geral e o ensino profissional é um elemento central desta concepção. Kerschensteiner analisou o contexto sociológico da sociedade industrial, em que a vida de cada indivíduo gira em torno do trabalho, enquanto a meditação e a contemplação só adquirem seu significado mais profundo como momentos de exceção em uma existência dominada pelo trabalho. Kerschensteiner insiste em que o *indivíduo ideal* só pode derivar-se do *indivíduo útil*. Apenas no contexto da atividade profissional pode o conhecimento geral alcançar seu verdadeiro significado como instrumento de formação da personalidade, formação do indivíduo na comunidade. Trata-se de garantir que o indivíduo alcance a maturidade, demonstrando seu valor no setor da atividade que as circunstâncias lhe tenham destinado. Só assim poderá chegar a uma verdadeira humanidade.

Este é o real motivo do ceticismo de Kerschensteiner acerca do conhecimento geral como um fim em si mesmo. Por isto, sua defesa de um prolongamento da educação obrigatória, além dos nove anos de escolaridade, estava condicionada à instrução de tipo profissional, idealmente desenvolvida em uma escola de formação profissional. A vida em uma comunidade trabalhadora que promova constantemente os valores do companheirismo ativo e do afeto aos demais, assim como a subordinação dos interesses próprios ao bem comum, são mais importantes para ele que a instrução teórica. Assim, Kerschensteiner via na educação cívica menos um instrumento para inculcar nos alunos conhecimentos acerca da comunidade democrática que um veículo para lhes inculcar uma mentalidade política que, antes de tudo, deveria se afirmar no nível mais elementar, no trabalho conjunto dentro do grupo e na participação responsável na vida coletiva da escola.

Segundo a ideia de educação cívica de Kerschensteiner, o ensino dos *deveres* do cidadão tem proeminência sobre o ensino dos *direitos*. Estes deveres devem ser praticados na vida cotidiana. Em

consequência, a escola tem que ser um microcosmo do Estado e ensinar aos alunos toda uma série de tarefas sociais: “O único meio de preparar os jovens para a vida na comunidade é fazer que participem da vida social desde o princípio” (1950, p. 49). Em completo acordo com seu mentor Dewey, Kerschensteiner sublinha a necessidade de um trabalho ativo e responsável dentro de uma comunidade trabalhadora e a autossubordinação voluntária aos representantes eleitos pelos alunos na administração escolar como condições imprescindíveis da educação cívica.

A interpretação unilateral de Dewey por parte de Kerschensteiner foi objeto de frequentes críticas, em particular de Wilhelm, ao negar que a maturidade política, colocada como objetivo da educação, venha a ser uma consequência natural da maturidade social. Podem surgir tensões e conflitos, derivados das diferenças de condição social e as consequentes divergências nos objetivos políticos. Deste ponto de vista, a tradução que Kerschensteiner (1950, p. 18) faz do termo “vida comunitária embrionária” de Dewey – *Staatsleben im Kleinen* (literalmente, vida comunitária no pequeno) – é uma simplificação excessiva. Kerschensteiner passa ao largo do fato de que a perspectiva de Dewey parte do espírito pioneiro da época colonial e da coesão característica da vida comunitária neste contexto, permanecendo ocultas as diferenças entre ricos e pobres, brancos e negros. Inclusive nesta fase preliminar da escola, a instrução cívica deve refletir a dimensão política de um modo que vá se tornando mais sistemática e aparente à medida que os alunos vão crescendo.

A principal diferença entre Kerschensteiner e Dewey, apesar da admiração mútua e da similaridade de suas opiniões sobre os aspectos práticos e a filosofia da educação, revela-se claramente na controvérsia sobre o ensino profissional. Kerschensteiner propunha uma escola de educação contínua em que se ensinasse conhecimentos teóricos junto com os aspectos práticos da educação profissional, sendo que a aprendizagem aconteceria como um com-

plemento. Em troca, Dewey reafirma a importância da escola como base de uma atividade profissional posterior, formando a faculdade de juízo nos jovens de forma a equipá-los para suas vidas profissionais (Knoll, 1993). A visão de Kerschensteiner da educação como apelo ao natural egoísmo dos jovens e ao seu desejo de promoção pessoal, e sua insistência em que a educação geral deve estar estreitamente relacionada com o ensino profissional, ainda que em condições análogas às da vida cotidiana, representa um ponto de desacordo entre os dois educadores. Dewey, entretanto, não foi bem-sucedido ao examinar esta questão.

Kerschensteiner insiste no que chama de “lei da proliferação dos interesses”, graças à qual o trabalho prático permite apreciar melhor os problemas teóricos comuns às ciências naturais e às ciências humanas. Para ele, a vantagem deste procedimento consiste em que tudo se situa em um contexto prático, assegurando-se, assim, a atenção completa dos participantes ao ativar seu desejo egoísta natural de êxito profissional. Desta hipótese procede a sua definição, em 1911, da “lei fundamental de todo desenvolvimento mental, que invariavelmente passa dos interesses práticos ao plano teórico” (1957, p. 28). Dewey, por sua vez, propunha o ensino profissional no âmbito escolar, como uma opção a mais entre as muitas que podem proporcionar as escolas de caráter suficientemente flexível e diferenciado. Este critério tem origem em sua experiência com o Sistema Gary de William Wirth, à qual dedica um capítulo intitulado “A relação da escola com a comunidade”, notável pelo vigor pedagógico, em sua obra *Schools of tomorrow (Escolas do amanhã)* (Dewey, 1915, pp. 167-206; Röhrs, 1977, pp. 88-92).

É pouco justificada a acusação que se faz frequentemente a Kerschensteiner de que seu conceito de educação cívica peca por nacionalismo. Para Kerschensteiner, é necessária uma base firme em âmbito nacional para a transição a uma atitude mais internacional, o que recorda de novo a imagem de Herder de que a árvore

firmemente enraizada em solo nativo está em melhores condições para estender seus ramos sobre o jardim do vizinho. Quanto mais firmes sejam as bases no plano nacional, menos probabilidade haverá de que se enfraqueça a postura cosmopolita. A afirmação de Rickert de que “o caminho até os fatos que não estão sujeitos a transformações históricas” passa invariavelmente “pelos fatos históricos” (Rickert, 1910-11) encontra-se em várias versões no pensamento de Kerschensteiner, que conhecia a fundo a obra de Rickert. A respeito da educação cívica, Kerschensteiner escreve: “O caminho para um forte cosmopolitismo passa invariavelmente por uma forte cidadania” (1950, p. 34).

A vida do indivíduo está caracterizada por enfrentamentos e conflitos, e o mesmo se pode dizer da convivência das nações. Totalmente de acordo com o pensamento de Kant, em suas obras *Conceito de uma forma de história que fomente uma atitude cosmopolita* e *Sobre a paz eterna*, Kerschensteiner expõe o dever histórico como um processo de humanização que pode conduzir a uma atitude genuinamente cosmopolita: “Ainda que não nos tivessem ensinado nada mais, há uma verdade que encontraremos em quase todas as páginas da história: a vida humana é uma sucessão constante de conflitos e reconciliações. É nesses conflitos e reconciliações que se formam a cultura e, sobretudo, a civilização política. A paz eterna só poderá ser alcançada quando só sobrar um ser humano no mundo. O objetivo da educação cívica não é mais que tornar o conflito mais humano e a reconciliação mais voluntária” (1950, p. 42).

Kerschensteiner refuta explicitamente a falácia de que sua versão da educação cívica não é senão o ensino da cultura política ou a inculcação dos deveres cívicos (1950, p. 15). De outra parte, se é certo que sua perspectiva orienta-se principalmente pelas obrigações de um cidadão responsável, seu enfoque não é de modo algum dogmático ou formalista, considerando-se que, para ele, as obrigações cívicas resultam de uma forma de escolaridade que

introduz conscientemente nos alunos a necessidade de uma ética do trabalho e de uma autêntica e indispensável consciência cívica.

Como é natural, a escolha de uma perspectiva que se concentre nos deveres do cidadão pareceria formalista se não refletisse o aspecto de pertinência imediata destes deveres para a vida da comunidade. Mas não cabe dúvida de que uma democracia não pode funcionar sem um razoável catálogo de deveres e obrigações cívicas e as consequentes virtudes sociais que delas derivam. A palavra-chave neste contexto é racionalidade. Para que possam ser aceitos e assumidos, é preciso que os deveres constituam parte viva do funcionamento da comunidade. O mesmo se pode dizer da ética do trabalho. Estes princípios metódicos não perderam em nada sua pertinência e, portanto, não podem ser considerados como um capítulo ultrapassado da história da educação. Aqui é onde Kerschensteiner, com sua atitude prática e racional, parece-nos hoje em dia uma figura exemplar e digna de ser emulada.

Neste sentido, fica clara a estreita afinidade entre a ideia da escola do trabalho e a ideia da educação cívica. É impossível inculcar nos alunos o sentido de responsabilidade social se não foi preparado o terreno na primeira infância. Portanto, o método de um trabalho independente e responsável é condição prévia de todo tipo de educação cívica, e disto, por sua vez, derivarão os impulsos educativos mais frutíferos da ação e da reflexão no contexto social da vida escolar cotidiana.

Depois de um início promissor na década de 1920, a educação cívica nas escolas alemãs caiu no descrédito. Ao mesmo tempo, emergiram críticas à ideia do ensino do trabalho, por se entender que só fomentava um tipo de atividade que refletia a inquietude daquela época tão agitada, ficando completamente desprovida de importância educativa autêntica. Ambos os juízos não fazem mais que demonstrar o quão mal foi sempre entendido Kerschensteiner, inclusive em seu tempo.

De fato, Kerschensteiner tratou de manifestar por todos os meios sua atitude crítica ante os “apóstolos da espontaneidade”, como os chamava pejorativamente. Prova disso é sua afirmação de que “a ideia da escola do trabalho consiste em se utilizar um mínimo de disciplina de estudo para criar o máximo de aprendizagem, capacidade e entusiasmo pelo trabalho, tudo a serviço da consciência cívica” (1957, p. 99). Vemos como Kerschensteiner realça de novo os vínculos recíprocos diretos entre a escola do trabalho e a educação cívica. O trabalho realizado com independência e responsabilidade em uma comunidade trabalhadora, que representa o fruto de um esforço concentrado de planejamento, execução e avaliação, é de caráter necessariamente cívico. Organizado deste modo, realça o aspecto social do trabalho efetuado e, por conseguinte, contribui para o estabelecimento e a consolidação da comunidade, enriquecendo o conceito do Estado com uma dimensão moral mais profunda.

A formação da personalidade

Toda análise da obra de Kerschensteiner conduz inevitavelmente à consideração da personalidade deste educador exemplar, já que quase todas as suas exposições teóricas refletem sua própria vida. Kerschensteiner é um representante de rara espécie de pedagogo imaginativo, experimentado e de talento prático. Seus dois provérbios favoritos, que repetia sempre, como síntese de sua atitude perante a vida, são os seguintes: “Para o diligente, o mundo não é mudo” e “O desespero é a falta de confiança em Deus”.

Este otimismo reflete as características que, no seu modo de ver, devem estar presentes no bom professor e que expõe em seu livro *A alma do educador e o problema da formação do professor* (1949): uma natureza compreensiva; a capacidade de emocionar-se profundamente; a sensibilidade e o tato como condição prévia de empatia com os demais, ou, em termos resumidos, uma atitude verdadeira-

mente humana, em vez de um conhecimento enciclopédico. A descrição que faz Spranger de seu amigo Kerschensteiner, em seu prefácio à obra que acabamos de evocar, é surpreendente: “O pessimismo em qualquer de suas formas lhe era totalmente estranho, mas não por falta de sofrimento em sua vida. Desde os contratempos mais mundanos e cotidianos ante a profundidade da dúvida religiosa e o conflito espiritual, Kerschensteiner conheceu toda a variedade de sofrimento e de dor humana. Mas este sofrimento o sentia um homem de constituição sólida e robusta que nunca renunciou à parte prazerosa da vida. Ele pertencia à velha geração, que sabia que a vida significa luta e conflito, que a vida é dura e insensível. Se queremos que os jovens adotem uma atitude verdadeiramente vital e sejam capazes de afrontar as vicissitudes, é preciso mostrar-lhes que isto só é possível quando se conta com certa reserva de riqueza espiritual. Não há outro caminho mais fácil.”

O conhecimento como um fim em si mesmo, isolado e indigesto, não deixará nunca de ser um elemento adicional externo. Só quando é considerado em sua relação com o indivíduo o conhecimento poderá enriquecer o acervo de experiência adquirida e formar parte do motor central da personalidade.

Este desenvolvimento da personalidade é a tarefa central do processo educativo. Em síntese, Kerschensteiner trata de conseguir uma transformação pedagógica do axioma de Goethe, “a personalidade é o tesouro humano supremo”, entendendo por “tesouro” a vontade e a capacidade de assumir a responsabilidade como um dos pilares fundamentais de uma comunidade humana autêntica.

Na opinião de Kerschensteiner, a personalidade vem determinada por três características. A primeira é uma “singularidade especial do eu espiritual” (1926, p. 84). Apesar de toda sua atividade, a personalidade não fica submersa em uma multiplicidade de tarefas não coordenadas nem se perde no trabalho que realiza, mas, pelo contrário, deixa uma marca inconfundível em tudo o que faz. Em

segundo lugar, a personalidade se expressa em forma de uma “resposta constante e independente a seu entorno” (1926, p. 84), representando uma fonte de equanimidade e ordem, graças à responsabilidade pessoal e política de suas ações dentro de seu ambiente social. A terceira característica é a “competição constante por melhorar-se interiormente” (1926, p. 84). Esta vontade de perfeição (ainda que nunca a expensas da responsabilidade social e política) é o núcleo vivo da personalidade, em si e no outro. É o verdadeiro motor do desenvolvimento. É de importância fundamental, para os três critérios, que se adaptem a valores que garantam a integridade do perfil moral da personalidade, assegurando assim a continuidade do efeito no ambiente social e o próprio desenvolvimento interno. Aqui, as virtudes tradicionais da força de caráter, a diligência e o juízo desempenham um papel fundamental.

O objetivo último é “o aperfeiçoamento moral da comunidade” (1926, p. 189) graças ao efeito da personalidade. Um passo importante frente a este objetivo é a “educação profissional”, já que “o caminho para a educação passa pelo trabalho” (1926, p. 189).

Vemos aqui dois aspectos essenciais unidos. Em primeiro lugar, a importância fundamental que Kerschensteiner atribui ao trabalho no processo educativo; em segundo, a natureza sociopolítica da tarefa que espera a personalidade individual e a consciência de que o objetivo geral da educação consiste em assentar bases viáveis para a sociedade humana mediante o aprimoramento do indivíduo. O êxito (ou o fracasso) deste processo recíproco depende da riqueza espiritual da pessoa, e por isto é tão importante o cotejo com os valores estabelecidos, os juízos de valor fidedignos e a fé no sistema de valores. Trata-se de conseguir uma “mentalidade orientada pelos valores” (1926, p. 80).

O senso de humor de Kerschensteiner nutria-se desta *riqueza espiritual*. Recordemos, por exemplo, os *Sermões de maio*, pronunciados por Kerschensteiner com o pseudônimo de “Pater Hilaricus”, por

ocasião das visitas que todos os anos, no mês de maio, o clube Gesellschaft der Niederländer (Sociedade dos Holandeses) fazia à residência do Conde Pappenheim. Mesmo o título dos sermões reflete o humor de Kerschensteiner, sua predileção em tratar temas sérios com leveza: *De stultitiae beneficio* (*Sobre as bênçãos da estupidez*), *De pulcibus mentalibus* (*Sobre as pulgas mentais*) ou então *De nincompoopitate generis humani*. O matemático Kerschensteiner qualifica a matemática de “ciência do ponto” e define o “ponto de vista” como “uma perspectiva com um raio zero” (Kerschensteiner, 1954, p. 220).

Este tipo de humor permitia a Kerschensteiner contemplar com maior indiferença os problemas cotidianos e liberava a sua imaginação sem inibições para resolver problemas importantes. “O humor é o fundamento mesmo do espírito” (1949, p. 74), e constitui um elemento importante no êxito pedagógico. Weniger descreve esta característica de Kerschensteiner do seguinte modo: “O melhor de Kerschensteiner é seu senso de humor, uma produtiva combinação de ascetismo realista e fé idealista, o humor da verdadeira sabedoria, sem a qual a existência do educador seria intolerável” (Weniger, 1979, p. 211).

Kerschensteiner, às vezes, dava rédea solta ao seu senso de humor, nas reuniões sociais que dava em sua casa, em Bogenhausen, distrito de Munique. Nestas ocasiões, também a música desempenhava importante papel. Kerschensteiner era um consumado pianista e gostava muito de tocar com seus amigos, em particular com a mulher de Aloys Fischer, a violinista Paula Fischer-Thalman, depois assassinada como judia no campo de concentração de Theresienstadt. Estas reuniões acabavam frequentemente em vigorosos debates sobre questões filosóficas e educativas, com “o vizinho e amigo” de Kerschensteiner, Aloys Fischer (Kerschensteiner, 1954, p. 222).

Nesta atitude de *grande mestre* da pedagogia, apartado das pequenas preocupações da vida cotidiana e livre, por conseguinte, para meditar de sua torre de marfim, de nenhuma maneira



Kerschensteiner abandonou sua atitude prática nem sequer em sua obra teórica. Em toda a sua vida, enfrentou a luta para encontrar as respostas corretas aos problemas cotidianos, que sempre o preocuparam, inclusive quando foi nomeado diretor das escolas públicas e, mais tarde, professor universitário. Para Kerschensteiner, os problemas de ensino e a educação eram fontes de inspiração das quais extraía a inventividade típica de todo pedagogo merecedor deste nome. Sua personalidade encarnava na prática o que propunha na teoria: força de caráter na busca dos objetivos próprios, diligência no pensamento, ação e responsabilidade política. Estas características aparecem uma ou outra vez em seus trabalhos. Por isto, a obra de Kerschensteiner nos parece relevante para o futuro e a conservação do seu legado é um imperativo para o presente.



A RECEPÇÃO DA “ESCOLA DO TRABALHO” NO CONTEXTO BRASILEIRO

Danilo Di Manno de Almeida e Maria Leila Alves

Cecília Meireles deixa registrada, no *Diário de Notícias*, sua reação à notícia telegrafada que recebera informando sobre a morte de Georg Kerchensteiner, em 17 de janeiro de 1932.

Faleceu ontem aqui o professor Georg Kerschensteiner, famoso pedagogo, professor da Universidade de Munich e antigo membro do Reichstag, que se tornou conhecido como autor de importantes reformas de ensino. 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, certa da sua responsabilidade, gloriosa nessa certeza e humilde, na sua glória, daquela humildade que só conhecem os santos e os heróis. Depois de árduas conquistas do pensamento, saindo da investigação psicológica, insistente, e exaustiva, apesar de bela, 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. Enquanto a maioria conquistava brilhantemente espaço mais amplo no estudo da criança e dos caminhos que a ela conduzem, Kerschensteiner procurava na formação do próprio mestre o segredo de utilizar as realidades admiráveis aparecidas ou sonhadas cada dia. Sua figura definiu-se de um modo raro entre as que se empenham no mesmo trabalho de orientação educacional. Outros deixaram, morrendo, um vazio da 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 [...]³.

Esse sublime testemunho laudatório remete, sem dúvida, tanto à concepção educativa como à produção de um modelo pedagógico que iria se expandir em maior ou menor grau pela Alemanha.

De um ponto de vista da amplitude e do emprego ou utilização da proposta, Kerschensteiner terá reduzido impacto direto sobre a educação brasileira, influenciando, contudo, seu ambiente educacional escolanovista.

Kerschensteiner exerceu influência sobre a educação do começo do século XX, destacando-se, neste cenário, como criador da *escola do trabalho* (*Arbeitschule*). A ideologia da Escola Nova respira esse ambiente e se inspira nessa temática. No âmbito mais restrito, propriamente falando, da sua recepção no contexto brasileiro, salvo raras exceções, será por meio de Fernando de Azevedo que Kerschensteiner terá presença entre nós – no que diz respeito a concepções gerais da educação, como na elaboração de modelos educacionais⁴. Na dimensão deste trabalho, pressuporemos esta apropriação do educador brasileiro, mas não faremos da mesma nosso objetivo único de análise, nem mesmo a aprofundaremos tanto quanto mereceria.

Outro provável fator da restrita influência de Kerschensteiner, no Brasil, diz respeito ao acesso a sua obra. Em relação a isto, considere-se que foram traduzidos apenas dois livros do autor nos anos 1920, muito pouco divulgados, levando-nos a pensar que ele tenha sido pouco estudado nos currículos de pedagogia do país.

³ MEIRELES, C. Kerschensteiner. Diário de Notícias, Rio de Janeiro, 17 jan. 1932. Ver (STRANG, 2003).

⁴ Considerar as reformas feitas por Fernando de Azevedo, no período de 1920 a 1940 (SILVA, ; NOMA, 2008). Segue adiante o registro de uma experiência de implantação do método de Kerschensteiner no Brasil que nos foi possível identificar.

Por outro lado, extrapolar o campo da educação, procurando por sua influência em outras áreas, colocaria-nos novas dificuldades. Haja vista que, na primeira metade do século XX, no Brasil, projetava-se a diversidade de posições e ideias que tangenciam as de Kerschensteiner, que tem, como sói acontecer, origens e finalidades distintas. Temas como cultura, valores, cidadania, civismo, nacionalismo, liberdade, individualidade, coletivo, são evocados por diferentes grupos da intelectualidade brasileira, relacionados com o momento vivido pelo país. Desmembrar tudo isso, distinguindo o que se refere à autoria de Kerschensteiner e à de outros pensadores, seria um trabalho árduo, com forte probabilidade de resultados parcos.

Última consideração concernente à condução deste ensaio. Sabe-se que os seus *aportes teóricos* e seu *modelo educacional*, embora mutuamente dependentes, podem ter ganhado vida própria e sido assimilados independentemente, quando de sua recepção no Brasil. Levaremos isto em conta, guiando-nos sempre pela busca de situações que revelem sua indissociação.

Alguns traços do modelo pedagógico de Kerschensteiner

Voltemo-nos inicialmente ao modelo organizacional de Kerschensteiner. Para termos uma ideia sobre sua ação pedagógica, imaginemos que estamos no final do século XIX, e vemos as meninas do último ano do ensino fundamental se preparando para ir à aula de “culinária” na escola. Já sabemos que elas não estão se dirigindo a uma aula complementar do currículo, fora do horário regular. De forma alguma. Elas estão prestes a participar de uma matéria central do currículo, em torno da qual receberão todos os ensinamentos de matemática, fisiologia, química! Imaginemos ainda que os meninos também terão ensinamentos disciplinares fundamentais, trabalhando em oficinas com madeiras, metais, animais.

Tomemos como exemplo um currículo escolar destinado a estudantes de 12, 13 anos, em Munique, no ano de 1896, de classes separadas de meninos e de meninas:

Para meninos/matérias/horas-aula

Religião	2
Língua alemã	2
Leitura e literatura	2
História	2
Matemática prática – inclui caderno de contas	4
Medição de sólidos	2
Ciência natural (a) teoria	2
Ciência natural (b) laboratório	2
Física	2
Química	2
Trabalho manual – madeira e metal (4 horas semestrais)	4
Desenho	5
Ginástica	2
TOTAL	33

Meninas/matérias/horas-aula

Religião	2
Língua alemã	3
Leitura e literatura	3
História	4
Matemática prática – inclui caderno de contas	4

Economia doméstica (teoria)	4
Economia doméstica (prática)	4
Canto	1
Costura	4
Desenho	2
Ginástica	2
TOTAL	25

As tarefas práticas estão relacionadas a tipos variados de atividades: culinária, horticultura, apicultura, psicultura e mecânica (Lima, 1969, p. 16). No último ano da escola elementar, e somente neste ano, ocorre uma intensificação de atividades práticas: (a) meninos – Matemática Prática; Ciências, Trabalho de Laboratório; Desenho e Treinamento Manual, chegando a 21 horas das 32 horas estabelecidas; (b) meninas – dedicarão 14 horas, das 25 estipuladas, ao trabalho de Economia Doméstica, Costura e Desenho.

Estamos em plenas atividades da *Arbeitschule*, escola do trabalho de Kerschensteiner.

As preocupações com a formação de valores humanos, cultura, cidadania, civismo e sentimento nacional, fariam Kerschensteiner avançar para além da escola elementar. E é isso que o levou a receber o prêmio oferecido pela Real Academia Alemã de Ciências Úteis, de Erfurt, que propunha como tema para o ensaio “*Como educar a juventude masculina de forma adequada aos fins da sociedade desde a saída da escola primária até o serviço militar?*”. Advém daí o segundo modelo educativo de Kerschensteiner: *a escola continuada*. Esta temática apontava para um problema social relativo a jovens que ficavam ociosos, desde o fim da escola elementar, aos 14 anos, até seu ingresso no exército do Grande Império alemão, chefiado pelo chanceler Bismark (Bennett, 1937, pp. 197-198).

Sendo, portanto, o fim principal da educação, o desenvolvimento de eficiência ocupacional e o amor ao trabalho, a escola continuada teria importante papel no crescimento da nação (Bennett, 1937, p. 198)⁵.

Mas, como Bennett explica, Kerschensteiner não tratava do assunto da continuidade da educação industrial como um especialista desta área, mas como um estadista-educador empenhado em produzir um tipo elevado de cidadão para a nação industrializada,

⁵ Importante diferenciação entre os objetivos da escola elementar e os da escola continuada. Naquela, o trabalho manual não tinha finalidade de prover conhecimentos profissionais, portanto, não se tratava de preparar na escola elementar mão de obra para o trabalho.

que acreditava na educação vocacional como um meio para atingir essa finalidade (Bennett, 1937, p. 198).

É interessante conhecer um programa típico semanal de um curso para carpinteiros, com 11 horas semanais (distribuição em horas).

Religião	1
Aritimética, inclui livro de contas	1
Estudos sobre a vida e a cidadania	1
Desenho	6
Tecnologia prática: madeira, ferramentas, máquinas, métodos e trabalho ativo	2

Sem nos alongarmos muito nestes aspectos, notemos apenas que essa foi a reorganização escolar que Kerschensteiner, como Superintendente das Escolas Públicas, conseguiu estabelecer em Munique, na Alemanha⁶.

Antes de passarmos a examinar como e quanto Kerschensteiner influenciou a educação brasileira, lembremos a distinção entre educação manual e educação industrial, tal como a encontramos na nervura de sua produção pedagógica, que faz parte do contexto de preocupação alemã com a educação nacional. De um lado, essa preocupação é precedida pela centralidade que assumiu o nacionalismo nos *Discursos à nação alemã*, de G. Fichte. Por outro lado, destaca-se a determinação implacável e contemporânea do chanceler Bismark na consagração da unificação dos estados germânicos, ocorrida em 1871.

Explicitando alguns aspectos deste contexto nacionalista, Gil da Cesar Nogueira de Lima (1969) observa os impactos que essa re-estruturação cultural e política teria exercido sobre a produção pedagógica e as instituições educacionais:

⁶ Ver BENNET, C. *History of manual and industrial education, 1870-1917*, p. 184 e seg. Este autor observa que, por volta de 1909, havia muito poucas cidades alemãs que incluíam essa metodologia em seus currículos.

A reformulação das instituições nacionais, sobre o regime monárquico-constitucional dos Hohenzollen, a par da reestruturação econômica, financeira e administrativa do império unificado, teve profundas consequências com a inevitável repercussão sobre a morfologia e os conteúdos culturais da sociedade alemã em fins do século XIX, trazendo à tona, entre outros, o problema dos fins e dos meios da educação nacional (Lima, 1969, p. 5).

De fato, precisamos considerar que os princípios e procedimentos da escola do trabalho tem como pano de fundo essa aspiração nacional. Neste momento, Kerschensteiner, nas palavras da referida autora, “advogou como solução para o problema da reorganização das instituições escolares, a introdução de atividades práticas no currículo, vindo aí a forma de atender aos reais interesses da juventude” (pp. 5 e 6).

Distanciados no tempo, ainda que não esteja completamente dissipada a bruma do nacionalismo, e caminhando em direção à questão da recepção de Kerschensteiner no Brasil, não há porque perder de vista este contexto determinante de sua produção pedagógica.

Primeiramente, a sua luta contra o “conhecimento teórico e livresco” de Herbart, contra a falta de utilidade da ciência à vida profissional (que seria sentida, sobretudo, pelos jovens), não deveria nos levar rapidamente à ideia de uma valorização idêntica entre teoria e prática – ou entre um saber erudito e um saber prático. Ainda que se volte à inserção do trabalho no âmbito estrutural da formação educacional, isto não equivaleria a uma transformação radical da pedagogia. O que surge em primeiro lugar, parece-nos, é a adequação da estrutura educacional à demanda nacional de formação, nos termos expostos acima. Pode-se considerar remota qualquer tentativa de construção de uma *pedagogia do trabalho* naquele momento, o que implicaria uma *revolução* da educação e da pedagogia.

Efetivamente, como observa Gilda Cesar Nogueira de Lima, Kerschensteiner está interessado em *adequar* a educação à situação presente, como expressa no seu livro *A ideia da escola industrial*: “a habilidade

das massas está mais voltada para o trabalho manual que o mental” (*apud* Lima, 1989, p. 6). Essa expressão, que poderia chocar aqueles que esperavam a identificação entre o trabalho “manual” e “mental”, em Kerschensteiner. Talvez, antes de chegar a esse ponto de unificação epistemológica – uma exigência demasiadamente avançada para época – havia questões mais concretas e pragmáticas que moviam o educador alemão. Talvez seja sobre a plataforma deste posicionamento político e epistemológico que, unido à filosofia deweyana a escola do trabalho de Kerschensteiner será recepcionada no Brasil.

Em direção ao Brasil

A *Arbeitschule*, escola do trabalho, fazia parte das características das “escolas novas”, como havia sido estabelecido em Calais, França, no ano de 1919 (Lourenço Filho, 1978, pp. 162-165). Entre eles, a organização de trabalhos regulados manuais, durando uma hora e meia, jardinagem, criação de pequenos animais; trabalhos livres para despertar o espírito inventivo; no que respeita ao trabalho, o ensino passa a ser baseado na prática do trabalho manual. Os trabalhos individuais, coletivos, atendem tanto à formação intelectual, como à formação moral.

É certo que, neste sentido amplo, Kerschensteiner influenciaria a educação brasileira nas suas linhas gerais, sobretudo após os anos 1930, quando a Escola Nova brasileira se faz conhecer em seu Manifesto de 1932.

Dispensando um estudo comparativo, nos limites deste ensaio, com outros educadores escolanovistas, temos que reconhecer, Kerschensteiner não exerceu influências na mesma amplitude que seu contemporâneo Dewey, nem teve ligado a seu nome, por exemplo, escolas ou laboratórios, como Maria Montessori e Alfred Binet, respectivamente.

E, contudo, podemos identificar com mais precisão alguns momentos em que se nota pontualmente sua influência, bem como explica aspectos ligados à sua recepção no Brasil.

a. Uma aplicação da metodologia no Brasil, em 1927

Em uma breve referência à experiência de aplicação da metodologia de Kerschensteiner no Brasil, no começo do século XX, remetemo-nos à criação, em 1926, da Associação Pelotense da Educação, seção local da Associação Brasileira da Educação (fundada no Rio de Janeiro, em 1924)⁷.

A reforma educacional de Pelotas foi realizada durante o governo municipal de Augusto Simões Lopes (1924-1928) e, posteriormente, no governo de João Py Crespo (1929-1932). No governo de Simões Lopes foi criada a Diretoria da Instrução Pública, além de outras medidas renovadoras como a criação da assistência e inspeção médico-escolar e dentária e os Pelotões de Saúde nas escolas, a instituição do Copo de Leite e das Caixas Escolares. Havia, ainda, a preocupação com a educação física e moral, por meio da ginástica pedagógica, da ginástica racional e do escotismo.

Afirmam Peres e Cardoso que as ações no campo educacional “estavam em consonância com as discussões escolanovistas caracterizadas como *renovadoras e modernizadoras* em franca ascensão em todo o país. [...] A referência do processo de renovação pedagógica pelotense, a partir de 30, é a reforma de Fernando de Azevedo no Distrito Federal” (Peres; Cardoso, 2004, p. 97). Esse dado será confirmado logo mais, quando tratarmos da importância do sociólogo brasileiro para a recepção de Kerschensteiner no Brasil.

A escola experimental “Grupo Escolar Joaquim Assumpção” foi instalada em 1927, como um “*laboratório para as demais escolas muni-*

⁷ PERES e CARDOSO (2004) escreveram este artigo, que traz os resultados parciais da investigação, *O Movimento da Escola Nova e seus desdobramentos na Região Sul do Rio Grande do Sul*, desenvolvido junto ao Centro de Estudos Investigação em História da Educação, Universidade Federal de Pelotas, destacando a criação do Grupo Escolar Joaquim Assumpção. De acordo com as autoras, essa pesquisa indicou, desde o início, que no bojo do movimento renovador nacional, uma das ações mais importantes em Pelotas, nos anos 20, Joaquim Luiz Osório, uma importante figura da política local, convocou uma Assembleia em outubro de 1926 onde propôs a criação da Associação Pelotense da Educação, seção local da Associação Brasileira da Educação, fundada no Rio de Janeiro, em 1924.

cipais, o campo de experimentação, eram Decroly, Ferrière, Kercheinsteiner e Vera Kovarsky” (Peres; Cardoso, 2004, p.104).

No relatório do intendente Augusto Simões, de 1928, pode-se ler que, além do Grupo Escolar Joaquim Assumpção, foram criados o Grupo Escolar D^a. Antônia e mais dez escolas entre a zona urbana e a rural, com o objetivo de ampliar a ação renovadora da escola⁸.

Referindo-se às influências recebidas do reformador de Munique Georg Kercheinsteiner e de seu princípio do trabalho como a atividade fundamental do homem e que, como tal, deve ser posto no centro da educação infantil, Peres e Cardoso assim se manifestam: “Talvez isso explique, em parte, a grande importância que alcançaram os trabalhos manuais na reforma educacional de Pelotas, inclusive com as exposições culminando com a venda dos trabalhos produzidos pelos alunos” (Peres; Cardoso, 2004, p.105).

Posteriormente, a questão da renovação pedagógica ganha força no ensino municipal com especial ênfase no Grupo Escolar Joaquim Assumpção, motivada principalmente pela visita de estudos de Salis Goulart, assessor do novo Diretor da Instrução Pública Simão Lopes Filho, em 1930, ao Distrito Federal, para “*estudar na capital da República o ensino primário, o qual concretiza a notável reforma do sr. Fernando de Azevedo*”. (Peres; Cardoso, 2004, p.103, Ver *O Diário Popular*, 26 mai. 1931).

b. O ideário do escolanovismo – Fernando de Azevedo

No que tange às concepções gerais, referimo-nos à assimilação da obra de Kerschensteiner pelo movimento escolanovista brasileiro, que inclui em seu ideário pedagógico a relação educação e trabalho. O grau de influência deste educador no Brasil estará,

⁸ Nota-se a implantação de novos programas de ensino comuns ao ideário escolanovista, como a adoção de testes de medida de inteligência, dentre outras inovações propagadas entusiasticamente neste período pelos jornais locais.

consequentemente, dependente da influência que for atribuída ao próprio escolanovismo no Brasil⁹.

Dado que o escolanovismo brasileiro apresenta tendências diversas no seu interior, um dos caminhos possíveis seria aprofundar as análises da temática *educação e trabalho* no interior do Movimento de 1932. No entanto, não adotaremos esse caminho. Em função de seu trabalho sistemático e, até mesmo, da tentativa de empregar a metodologia de Kerschensteiner no projeto político-educacional brasileiro, restringimo-nos a apresentar a assimilação deste autor por Fernando de Azevedo.

Sabe-se da importância deste sociólogo e intelectual reformador no processo de transformação da sociedade capitalista brasileira. A este respeito, destacamos o estudo feito sobre o projeto político-educacional em Fernando de Azevedo (1920-1940) por Silva e Noma (2008), no qual discutem a sua inserção no processo da transição do modelo político-econômico agrário exportador para um modelo de ordem industrial.

As autoras trazem o posicionamento de Fernando de Azevedo sobre o papel da educação nessa transição: uma reforma na educação, do seu ponto de vista, teria o efeito de desencadear uma reforma na sociedade em geral. Consideram que o surgimento das classes trabalhadoras, ou seja, as novas características que as classes dominadas assumiram no processo de transição, foi um dos motores das formações ideológicas e dos ideais de democra-

⁹ Ver SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 33. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. pp. 7-11. Estamos cientes da leitura que reconhece no Movimento da Escola Nova a incapacidade de alterar o panorama organizacional dos sistemas escolares. Ademais, sua organização na forma de escolas experimentais ou como núcleos muito bem equipados ficou circunscrita a pequenos grupos de elite. Por outro lado, o ideário deste Movimento, amplamente difundido, chegou a exercer grande influência entre os educadores. Por consequência, "acabou por rebaixar o nível de ensino destinado às camadas populares, as quais, muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a 'Escola Nova' aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites" (p.10). As consequências do Movimento contrariam, ao menos em princípio, o projeto cívico e nacionalista de Kerschensteiner.

cia e progresso defendidos pelos intelectuais escolanovistas, em particular por esse sociólogo (Silva; Noma, 2008, p. 3).

Referindo-se especificamente ao projeto político educacional, lembram elas que a ideia de circulação das elites foi cara ao sociólogo. A partir de sua crença no poder da ciência, seu projeto pautava-se na preparação das elites, na educação popular e na socialização da escola. Para ele, existia uma relação direta entre a democratização da escola e a democratização da sociedade, que seria provocada pela educação. Tratava-se, assim, de formar elites pelas universidades, “preparando os mais aptos” “para conduzir as massas.” (Silva; Noma, 2008, p. 11).

Com efeito, seu projeto de educação popular deveria promover uma adaptação ao meio social, utilizando o princípio da escola ativa. É neste ponto que a sua perspectiva alinhava-se mais à perspectiva de Kercheinsteiner. Como afirma o próprio Azevedo, “a escola do trabalho é a escola em que a atividade é aproveitada como instrumento ou meio de educação. Nada se aprende, senão fazendo; trabalhando. Além de aproveitar a atividade como um meio de ensinar, além de fazer trabalhar para ‘aprender’ (ensinar pelo trabalho), ensina a trabalhar, procura despertar e desenvolver o hábito e a técnica geral do trabalho. (Azevedo, s.d., p. 73, apud Silva; Noma, 2008, p. 123, nota 4).

É significativo notar que seu projeto de escola, pensada nos moldes escolanovistas, fundamentava-se nos ideais kerschensteinerianos: trabalho em cooperação, escola-comunidade ou a escola socializada. A aplicação dos princípios da escola do trabalho visava, entre outras coisas, como afirmava na sua obra *Novos caminhos e novos fins*; à nova política de educação no Brasil, “a formação do sentido social, do sentido da comunidade [...] a solução, pela escola, de um dos mais graves problemas das sociedades modernas: a harmonia entre as classes” (Azevedo, s.d., pp. 84-85; Silva; Noma, 2008, p. 13).

Em busca de encontrar saída para as questões postas pela nova configuração social resultante da desintegração da economia agrário-exportadora, Fernando Azevedo “elaborou seu projeto político-educacional, recorrendo a doutrinas filosóficas e científicas para justificá-lo e lhe dar legitimidade [...] o arcabouço teórico-prático de escolanovistas como Dewey, Kercheinsteiner, Pestalozzi, Decroly, mas também de outros sistemas explicativos como os de Durkheim, Pareto, Marx, entre outros” (Silva; Noma, 2008, p. 15).

Vamos encontrar também em Fernando de Azevedo um espírito nacionalista, que se associa à sua concepção educacional elitista. De fato, dirá na obra *A educação e seus problemas* “só os homens superiores são capazes de se guiarem por princípios e por ideias puras; o povo, em geral se conduz por interesses e por sentimentos. [...] É preciso saber exaltar as forças do sentimento para que os homens nos sigam, se quisermos dirigir os destinos da nação” (Azevedo, 1948, p.152; Silva; Noma, 2008, p. 13).

Kerschensteiner atual

As escassas informações sobre Kerschensteiner no Brasil deixam em aberto outras investigações que poderiam nos levar a uma melhor compreensão dos impactos de sua teoria e de seus modelos sobre a educação brasileira.

A obra de Fernando de Azevedo acabou sendo uma fonte importante para detectar os poucos indícios de sua influência encontrados no Brasil.

No entanto, a assimilação que Fernando de Azevedo faz da obra de Kerschensteiner, não compromete necessariamente os fundamentos da proposta do educador alemão. Por outro lado, só um trabalho posterior de análise e estudos comparativos poderá nos esclarecer o quanto da obra de Kerschensteiner está *latente* na concepção educacional de Fernando de Azevedo. Quer dizer, as similitudes entre Fernando de Azevedo e Georg Kerschensteiner,

no que diz respeito a temas como o princípio moral, a reforma educacional, a concepção antropológica, o nacionalismo, o papel das instituições educacionais, podem revelar uma exacerbação por parte do educador brasileiro ou então, apenas a *tradução* brasileira da concepção educacional do pensador alemão.

TEXTOS SELECIONADOS

Introdução

Para compor a antologia de Georg Kercheinsteiner, elegemos três grandes eixos temáticos: *Ensino*, *Formação de educadores* e *Escola do trabalho: educação pela ação*, sendo que os dois primeiros correspondem, respectivamente, às obras *Essência e valor do ensino científico natural* e *A alma do educador e o problema da formação do professor*.

Tendo em vista que essas duas obras apenas tangenciam a temática do trabalho, entendemos que, em se tratando de Kerschensteiner, o pedagogo da escola do trabalho, seria injustificável deixar de lado essa questão que, vista hoje, com maior distanciamento, tem centralidade no conjunto de sua vida e obra. Considerando ainda que a maior parte de seus estudos está publicada em sua língua de origem, assim como as obras de seus comentadores ou seguidores¹⁰ e, considerando ainda, o pequeno número de estudos do autor traduzidos para o português, recorreremos a estudiosos da História da Educação. Os quatro compêndios escolhidos por nós foram elaborados por ilustres e respeitáveis historiadores, sendo um italiano, três franceses e um espanhol. Trata-se, respectivamente, de *História da Pedagogia*, de Franco Cambi; *Pedagogia Geral pelo estudo das doutrinas pedagógicas*, de J. Leif e G. Rustin; *História da Pedagogia*, de René Hubert; e *História Geral da Pedagogia*, de Francisco Larroyo. Encontram-se nesses tomos inúmeras referências à Kerschensteiner, com informações e análises que constituem-se em um acervo significativo de sua contribuição pedagógica.

¹⁰ Até a data da publicação de estudo de Agustsson, *La Doctrine d'éducation de G. Kerschensteiner*, 1936, não havia obras do autor traduzidas para o francês.

Podemos afirmar, no entanto, que, das quatro obras, fez a diferença para a nossa antologia a obra *Pedagogia Geral pelo estudo das doutrinas pedagógicas*, de J. Leif e G. Rustin, traduzida por Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna, pelo fato de trazer a maior parte de suas referências a Kerschensteiner, acompanhadas de citações de trechos de seus livros.

As obras de História da Educação por nós consultadas trazem diferentes enfoques da vida e da obra de Kerschensteiner, complementando a instigante análise que faz o historiador Hermann Röhrs sobre o autor, no seu texto “*Georg Kerschensteiner: um pioneiro da educação popular*”¹¹.

Destaque-se, por fim, nesta justificativa, que a produção teórico-prática do educador Kerschensteiner, no nosso modo de ver, tem o mérito de articular o pensamento de estudiosos da educação do passado com as ideias de educadores de sua época, cuja síntese é uma obra vigorosa que aponta para um novo modelo de sociedade, o que procuramos demonstrar na seleção dos textos que compõem a antologia.

Essência e valor do ensino científico-natural

1. Ensino

1.1 Propus-me a realizar a investigação que este livro encerra em virtude de uma conferência que pronunciei, na Páscoa de Pentecostes, convidado pela junta local, por ocasião da XXII Assembleia da Associação para fomento do ensino matemático e científico-natural de Munique. Trata-se da descoberta de valores. Todos nós conhecemos as antigas contendas constantemente renovadas e nem sempre retóricas – que se travaram a propósito da questão dos valores espirituais não só no terreno da instrução primária, como em todos

¹¹ A tradução do texto “*Georg Kerschensteiner: um pioneiro da educação popular*”, que faz parte desta obra, foi realizada por Maria Leila Alves com a colaboração de Frank Roy Cintra Ferreira.

os domínios da cultura. Quanto menos segura é a incondicionalidade ou a aplicação geral de um valor, quanto maior é o número de estimativas e fórmulas subjetivas por ele permitidas tanto mais violento é o fragor da luta e menos se vislumbra a possibilidade de uma paz final.

Por essa razão, proponho-me, no presente trabalho, tratar exclusivamente dos valores necessários e de utilidade geral, já verificados pelo método crítico de investigação. Com esse objetivo, é bem compreensível que tenha excluído de todo, em minhas considerações, um grupo de valores: os valores do conhecimento. Um dos sinais característicos da superficialidade de muitos dos nossos doutos consiste em julgar as organizações de ensino de tal forma que nunca se consideram satisfeitos em sua procura de massas de conhecimentos. Essa superficialidade é bem patente nos planos de ensino das nossas escolas e, justamente porque cada representante na ciência assegura que o aluno deverá possuir “alguns conhecimentos” da matéria por ele ensinada, é que se pretende chegar a ser um homem “instruído”. Não me é possível dizer até que ponto detesto esse grito de combate, pois nele reside a causa da impossibilidade em que nos encontramos de desenvolver os verdadeiros valores do ensino (pp. 5-6).

1.2 [...] Existem ou não valores verdadeiros, valores gerais e necessários, valores absolutos? Em minha opinião, existem. Acho, por exemplo, que “pensar” é um desses valores. *Cogito, ergo sum*. Era esse o ponto de partida da filosofia cartesiana. Não me foi possível comprovar, no presente trabalho, afirmação de que se trata de um valor absoluto, mas parto, tacitamente, da evidência desse valor.

Se é certo que o pensamento não é apenas um valor absoluto, mas, antes, um valor bastante absoluto e elevado nesse caso, não há dúvida de que deverão ser cultivados com maior atenção todos os setores do ensino que mais poderosamente possam desenvolver no aluno essa capacidade de pensar e mais diretamente contri-

buam para a educação intelectual ou, usando da antiga expressão, para a instrução formal.

Objetar-se-á, é certo, que não é preciso nenhum livro novo para demonstrar o extraordinário valor das ciências naturais para a instrução formal. Mas, se assim fosse, eu não teria resolvido escrever o presente livro. A prova palpável de que tal não sucede está na circunstância de que, ainda hoje, os mais eminentes filólogos clássicos reclamam, especialmente para o seu setor didático, uma instrução perfeita do processo lógico de pensar. Essa exigência não pode ser negada pelo simples fato de não ser conhecida. Semelhante luta não pode ser decidida sentimentalmente: exige uma investigação científica rigorosa sobre a essência do ensino filológico e do científico natural, ou de outro qualquer. Se essa investigação tivesse sido feita, não haveria razão para continuar a luta clamorosa que se trava entre a filologia e as ciências naturais, ao menos no que se refere ao processo lógico de pensar, e para permanecerem nessa situação certos homens que afirmam ter aprendido a discutir (pp. 6-7).

1.3 Se bem que a presente investigação aspire a pôr termo à luta [entre a filologia e as ciências naturais], não pode deixar, naturalmente, de considerar outros valores, aos quais não quero referir-me no prólogo. Questão muito diversa é a de saber se tais valores aparecem no ensino público. É evidente que nem sempre isso acontece e é por isso que um dos objetivos deste trabalho seria também investigar as causas de tal fato. Quero, pois, distinguir dois grupos de causas: as que se referem ao objeto da educação – o educando, e as que dizem respeito ao meio educativo – o ensino. Não trato, contudo [...] do terceiro grupo principal – o próprio educador, o professor de escola pública (p. 7).

1.4 [...] Em toda crítica, esquece-se uma coisa muito importante, a saber: que nenhuma classe escolar se compõe de um conjunto de alunos igualmente interessados e que, justamente nas classes inferiores, está longe de haver um interesse manifesto por certos setores de

ensino que constituem parte essencial do programa do estabelecimento. Se dispuséssemos de um núcleo de alunos igualmente estimulados por interesses intelectuais positivos, muitas qualidades pessoais do professor desempenhariam um papel extremamente restrito. Talvez lhe bastasse, então, atuar como uma espécie de máquina auxiliar aplicada à ciência que se devesse estudar e que oferecesse, já preparada, a matéria prima a ser manipulada pelo aluno. Observamos, com frequência, no ensino universitário, que um professor fastidioso, pedante, cheio de todos os defeitos imagináveis, mas severo e metódico em seu mister e que explique em um centro especial: concorrido por indivíduos interessados por determinado estudo, consegue interessar os alunos de forma satisfatória. Isso, porém, está longe de suceder nas escolas secundárias, e ainda menos nas primárias. Estas escolas exigem professores que não só dominem a matéria e não sejam meros gramofones técnicos, mas requerem, também, homens decididos, vivos, ardentes, verdadeiros artistas capazes de aproveitar o momento propício para o ensino, educadores que saibam cativar o aluno mesmo quando este dá mostras de indiferença ou desatenção pela matéria.

Costuma-se dizer que, entre os professores de filologia, existem muitos que não dão nenhuma importância a essa condição, transformando-se em coveiros da brilhante organização dos ginásios humanistas. Mas, esperemos! Quando esses ginásios caírem por terra, tanto pela pressão dos seus inimigos como pela falta de energia dos seus amigos e partidários, e quando todos os estabelecimentos adquirirem uma orientação francamente realista – como é, por exemplo, o caso da Suíça – então, como o desaparecimento do ginásio não tenha afastado as causas do fracasso, vergastarão as Erimias com maior furor ainda, ou, pelo menos, com a mesma obstinação, atacam os centros realistas até que os seus professores desapareçam como os do ginásio humanista e das suas ruínas se levantem novas instituições. Esse espetáculo irá se repetindo in-

definidamente, até que os homens se tornem inteligentes e acabem compreendendo que nem certa dose de ciência nem o pensamento e o saber científico os capacitam como professores das escolas elementares, e que a qualificação de verdadeiros mestres não pode ser adquirida mediante um simples exame que atenda exclusivamente à mentalidade do candidato, mas, também, ao seu coração e a outras vísceras. As nossas universidades precisarão, então, de outras instituições muito diversas das que hoje possuem para a preparação do magistério superior e deixarão de manifestar o seu soberbo desprezo por tudo quanto se chama pedagogia.

Não sei se na Alemanha chegará esse dia. Os Departamentos de Educação, que constituem, hoje, uma parte integrante das melhores e mais antigas universidades norte-americanas, precisarão ensinar ainda alguma coisa aos nossos Ministérios de Instrução e às nossas faculdades. É verdade, por outro lado, que nunca se conseguirá resolver esse núcleo de questões de forma totalmente satisfatória. A perfeita aptidão do mestre (não aptidão para ensinar) é tão frequente e tão rara como qualquer outra capacidade artística. Poderíamos, porém, ir tão longe que as instituições encarregadas de fornecer à sociedade os professores e educadores não deixariam ao acaso, como até agora acontece, a possibilidade do candidato possuir, além da necessária capacidade científica, as indispensáveis qualidades humanas para tornar-se educador e mestre.

Por outro lado, desejo que este livro encontre maior número de leitores críticos do que de adeptos. Renuncio, de bom grado, a toda simpatia que não seja precedida de crítica. Já se falou demais dos valores instrutivos para que nos preocupemos em voltar de novo aos juízos de simpatia e sentimento. Nunca chegaremos a converter os charlatães da instrução: em compensação, os que encaram seriamente os problemas da educação – problemas tão importantes como a construção de aeroplanos e de encouraçados... (pp. 7-9).

1.5. A nova edição desta obra, que há mais de dois anos se esgotara, não me encontra disposto a sanar as grandes falhas que encerra na opinião de diversos críticos, pelo fato de ter estudado e destacado a essência e o valor do ensino científico natural na instrução “formal” do espírito, que dimana daquele ensino.

Na Schweizerische Pädagogische Wochenschrift, manifesta D. A. F. que, acima da educação formal, se acha o conteúdo de cada setor de estudos como supremo valor instrutivo. Meu respeitabilíssimo colega H. Wieleitner afirma que apenas falo dos valores do conhecimento, e “não quero saber deles e que, para os que desejam adquirir certa orientação geral (do conjunto das ciências naturais), só encontro palavras duras”. Ainda um terceiro, o Dr. A. Müller-Bonn afirma que não esclareci suficientemente os valores específicos do ensino científico natural; que minhas aspirações se deixaram influenciar de modo notável pelo exercício científico das Ciências naturais das Universidades, e que se adaptam melhor ao trabalho espiritual do que ao sentido da vida.

Na *Physikalische Schrift*, assinala o articulista, Sr. Behrendsen, que o temor à “epidemia de enciclopedismo” me levou a tal extremo, que me atrevo a “negar a utilidade de adquirir conhecimentos positivos”.

Poderia, ainda, aumentar esta série de exemplos, porém tais afirmações não me afetam e não me conduzem, também, a modificar a parte essencial da obra (pp. 13-14).

1.6 As instituições que denominamos “escolas” são conseqüências do processo da divisão do trabalho que impera em todas as evoluções orgânicas. Devem, em geral, a sua origem ao propósito de subministrar à geração que se forma certo número de conhecimentos e hábitos, em especial a leitura, a escrita e o cálculo, que nem a família nem o lar estão em condições de transmitir à criança. No começo a sua missão era exclusivamente didática. Na Grécia antiga, como no antigo Egito, estas necessidades elementares de conhecimentos e habilidades eram satisfeitas por mestres particulares que,

para tal fim, armavam suas tendas nas praças dos mercados ou em ruas públicas. A verdadeira educação continuou sendo assunto do lar ou, como em Esparta, graças a determinadas instituições nacionais, os pais ficaram desincumbidos de proporcioná-la. Os pedagogos ou guias dos meninos eram escravos que não podiam ser utilizados em nenhum outro trabalho que não fosse o de atender, em suma, aos exercícios de leitura e escrita que os meninos executavam.

Com o desenvolvimento da cultura, as escolas tiveram de encarregar-se igualmente de certos fins educativos. Ainda em pleno século XVIII, na Alemanha, era muito pouco o que se pensava dar, como finalidade educativa aos ensinamentos escolares, excetuando a instrução religiosa, ou indicá-lhes como eficácia educativa. Por fim, ao cobrar força à tendência realista da escola alemã, à tendência humanista, que em forma de neo-humanismo empreendeu luta contra o realismo, chegou a compreender claramente o valor educativo de suas instituições de ensino, acentuando antes de tudo o valor do ensino do latim e do grego como uma incomparável ginástica intelectual, que tornava os alunos cada vez mais destros e seguros no uso e domínio do pensamento. Da antiga escola de latim, surgiu o ginásio moderno (pp. 17-18).

1.7 Nos princípios do século XIX, concebeu Herbart a expressão de “instrução educativa”. Em sua introdução à *Pedagogia Geral*, publicada pela primeira vez em 1806, diz ele: “Devo declarar, quanto a este ponto, que não posso conceber educação sem instrução, assim como inversamente [...] não reconheço instrução alguma que não eduque. As habilidades e destrezas que um jovem chegue a adquirir, sem finalidade ulterior, de um mestre escola, são para o educador tão indiferentes como a cor que possa escolher para o seu traje. O que, sobretudo, preocupa o educador é a forma pela qual o aluno estabelece seus círculos de ideias, já que estas dão lugar a sentimentos, e daí se deduzem princípios e maneiras de agir.”

Logo se compreende o fim a que Herbart visa com a sua instrução “educativa”: a perfeição do círculo de ideias. Não presta atenção aos valores educativos que fazem parte de cada verdadeira ocupação, de todo trabalho intelectual em determinado setor científico isolado, ou de cada trabalho corporal com certa técnica, quando a posição espiritual do trabalhador tem como único alvo a máxima perfeição da obra. Seu propósito era dar ao ensino uma forma tão geral que, por meio do círculo fechado de ideias que produzia, obtivesse um influxo permanente no desejo e, portanto, na ação do educando, conseguindo assim que a vontade do educando tendesse para a moral por meio daquele círculo de ideias. Sobre isto, o autor insiste: [...] “Precisamente isto me incita a afirmar de novo que só se chega a dominar a educação quando se logra estabelecer na alma do menino um amplo círculo de ideias cujas partes permaneçam intimamente enlaçadas e possam sobrepor-se aos elementos desfavoráveis do meio ambiente, a fim de aproveitar-se dos favoráveis e incorporá-los”. Ainda o formula mais rigorosamente no livro III, quando diz: “Quem deseja desenvolver por si mesmo as reflexões precedentes (quer dizer, as relativas ao influxo do círculo de ideias sobre o caráter) chegará forçosamente a convencer-se de que a parte mais essencial da educação é a formação do círculo das ideias”. É sabido que este equívoco do ponto de vista de Herbart é uma consequência necessária da sua psicologia, que não se limita a determinar a vontade por meio de representações e ideias, mas que a faz proceder delas, assentando todo o querer em conjuntos de ideias e desenvolvendo-se sobre estas (pp. 18-19).

1.8 É bem conhecida, igualmente, a série de opiniões especiais a que deu lugar esta interpretação da “instituição educativa” de Herbart, na organização do ensino, por seus discípulos Stoy, Zilier, Rein, Ziflig e outros, durante o século XIX, sobretudo no terreno da instrução primária. Para engendrar tal círculo fechado de ideias, romperam a unidade natural nele encerrada, que formavam os

setores de ensino, e adaptaram os fragmentos isolados ao curso natural de uma parte isolada do dito ensino, isto é, da parte ou setor que devia constituir o núcleo do círculo fechado de ideias, o ensino da Religião e da História, e deram a este ensino central – que devia proporcionar o máximo de sentimento e pelo qual devia pautar-se toda a ação – o nome de educação do espírito.

Talvez isso não fosse perigoso nos graus inferiores e médios da escola primária, se não fosse levado ao exagero. Mas, logo que o ensino, nas classes superiores, tenha de ser dividido em “matérias” que possuam uma estrutura espiritual fechada, como a Geometria, a Geografia, a Zoologia, a Botânica, a Física, pode a matéria central de ensino, que se desenvolve de conformidade com uma evolução genética, com suas massas de ideias ordenadas metodicamente, conduzir a uma ação educadora da sua estrutura espiritual. Desta sorte, os setores do ensino que foram desagregados, para formar com os fragmentos a matéria central, ficarão despojados de seus valores instrutivos mais essenciais.

Este movimento não teve acolhida nas escolas superiores, apesar da posição espiritual dos alunos de suas quatro classes inferiores serem a mesma que a das quatro classes superiores da escola primária.

No primeiro momento, não possuiu o Ginásio humanista nenhum círculo fechado de ideias no conceito herbartiano, oferecendo, em compensação, um setor fechado e de certo modo unitário nas Literaturas grega e latina e na História da Antiguidade clássica. Pelo menos nessa escola, não se havia manifestado a necessidade da unificação do plano de ensino. Em compensação, aparecia cada vez mais poderosamente a tendência oposta, consistindo em incluir as atuais matérias de ensino, juntamente com as do passado, dentro da antiga escola. Onde, porém, mais se apresentava a necessidade da unificação era – e ainda o é no momento atual – no Ginásio Real e na Escola Real Superior; aí um interesse muito distinto do pedagógico agitava as mentes: a luta pela igualdade de

direitos. De modo indireto, em consequência de tal luta, os que disputavam se viram obrigados não só a colocar no prato da balança as suas aspirações, mas, também, a considerar e demonstrar, com mais ou menos felicidade, a equivalência da ação puramente educadora das línguas modernas e das ciências naturais com a das línguas mortas. Isto acontecia com tais mostras de exaltação e de ardente fantasia que nenhuma só das matérias de ensino, que tivesse conquistado ou pudesse conquistar um posto nas instituições de ensino realista, deveria ficar postergada com relação às demais quanto a seus valores educativos e instrutivos; chegou-se até ao extremo de conceder ao desenho exatamente o mesmo valor para a educação intelectual e moral que o dos estudos das Literaturas grega e romana e, finalmente, no Congresso celebrado em Londres, no ano de 1908, para o ensino do desenho e da arte, alguns dos seus paladinos assinalaram o desenho como uma raiz da formação do espírito e do caráter.

Os efeitos desta nobre luta não foram satisfatórios de maneira nenhuma. Em momento algum daquela discussão se chegou a tratar da conexão hermética daquele círculo de ideias. Que importava aos representantes de uma matéria o que se referia às demais? Para que haveria de preocupar-se com isso, por outro lado, se lograria tudo com a matéria de sua preferência? Desta forma, os planos de ensino das instituições realistas foram tornando-se mais vastos e incoerentes, acomodados de pretensões quanto à quantidade de matérias e tempos de ensino, cada vez mais abastardados e, como já tive ensejo de dizer em outra ocasião, comparáveis a um cão que mostrasse as características das raças mais diversas em vez de parecer-se com um cavalo de raça que estivesse disposto a levar-nos com segurança através da vida (pp. 20-22).

1.9 Extinguiu-se a luta empreendida pela igualdade de direitos, terminando com o triunfo das duas novas espécies de escolas. Mas, para que esta vitória represente um verdadeiro triunfo da

cultura e não somente das ambições de escola, a igualdade de direitos deverá apoiar-se não só no brilho da lei, mas, também, à verdadeira equivalência destas escolas com o antigo ginásio humanista; além disso, cumpre investigar antes de tudo, fundamentalmente, se o estudo das Ciências naturais e das línguas modernas tem um valor igual ou que se aproxime do das línguas mortas. Se o resultado desta investigação for positivo, ficarão sem resolver outras questões como, por exemplo, a forma por que estas escolas terão de se organizar, a fim de alcançarem seu completo desenvolvimento não só os valores instrutivos deste setor científico como, também, os valores educativos; essencialíssimo é o problema de como se organizar nas ditas escolas os planos de ensino, para que não tenham a aparência da palheta de um principiante e, sim, melhor se assemelhem à pintura de um mestre, isto é, não proporcionem os conhecimentos desordenados com que se adorna hoje o escolar, mas busquem o caminho para a formação efetiva do aluno, dentro de um setor fechado e por meio do trabalho, tal como se consegue atualmente no Ginásio humanista, quando guiado por um seguro critério.

Neste ponto, sim, acho-me completamente de acordo com Herbart: a instrução geral há de pôr-se ao serviço da formação do caráter. O afã de acumular conhecimentos, obrigando a tão dura luta as nossas escolas superiores reais, não proporciona nem uma educação intelectual nem uma educação moral. Já o sabia Heráclito, quando disse: *Polymathie noon oy didaskei!*

A diferença que me separa dele e, também, de seus discípulos está em que a educação da vontade não é consequência do círculo de ideias acabadas, mas, antes, do trabalho inerente à aquisição do círculo fechado de ideias; que este não gera a vontade e, sim, lhe dá uma direção e a determina; que a mesma vontade determinada não exige o desenvolvimento de uma ação correspondente e, finalmente e antes de tudo, não se pode obrigar ninguém a aceitar

uma finalidade ulterior, perfeitamente determinada, para um setor de ensino ou para um ensino geral, mas, pelo contrário, cada setor de ensino tem em si valores educativos particulares cujo desenvolvimento é a suprema missão da escola. Dirigir intencionalmente uma disciplina para um dos seus valores não imanentes é coisa totalmente diversa de facilitar a possibilidade de se tornarem eficazes seus valores substanciais e genuínos. Por outro lado, posto que Herbart nunca falasse dos valores educativos imanentes de cada um dos diversos ramos de ensino, estava longe de forçar as disciplinas ao leito de Procusto da instrução intelectual para extrair delas valores educativos. Cabe exclusivamente esta “glória” a seus continuadores, já que Herbart nada disse a respeito. Nem em sua *Pedagogia geral, derivada do fim da educação*, que publicou no ano de 1806, nem em seu livro *Bosquejo de lições pedagógicas*, dos anos de 1835 e 1841, chegou a propor, de modo algum, uma concentração tão decisiva do ensino como o intentam os herbartianos. Na terceira parte da última obra mencionada, cujos primeiros parágrafos são dedicados exclusivamente a expor observações pedagógicas referentes ao emprego de matérias especiais de ensino, entre as quais inclui Religião, História, Matemáticas, Ciências naturais, Geografia, Linguagem, Grego e Latim, ele nos dá instruções essenciais para manejar metodicamente, do melhor modo possível, cada uma das diversas matérias. Somente observa, a respeito da Geografia, que, como ciência associativa, deve ser aproveitada para criar a união entre diversos conhecimentos que não devem manter-se desligados (ao que está fadada por sua própria natureza, segundo minha opinião) (pp. 22-24).

1.10 Nem sequer em seu escrito *Ideia de um plano pedagógico de ensino para as escolas elementares*, do ano de 1801, que, de resto, aparece debaixo da influência de sua mesquinha experiência como professor particular, fala em desmembrar o conjunto de matérias correspondente a uma disciplina com o fim de colocar o ensino ao serviço da

educação do caráter. Muito pelo contrário; [...] expressa claramente e distintamente uma nova sugestão: “Da mesma forma que os diferentes estudos que a Literatura antiga alcança representam um conjunto cujo centro é o interesse do homem, assim também os conhecimentos naturais (acerca dos quais opina carecerem de uma integridade enciclopédica, o que mais adiante poderemos demonstrar que é uma necessidade imprescindível) devem ordenar-se entre si, em um conjunto análogo, para fundamentar o interesse pela natureza, com o que se acha em relação íntima o interesse pelas Matemáticas”.

O que nos fins do século XIX me animou à luta contra os “herbartianos” foi o fato de não terem visto, desprezarem ou não reconhecerem de maneira alguma os valores educativos imanentes a cada setor de ensino (exceto os que denominavam matérias de ideação), julgando-os inaplicáveis aos alunos de 6 a 14 anos de idade e preferindo conduzir os escolares a cada um dos valores de ensino, mediante o completo desmembramento das unidades naturais psicológicas e lógicas. Especialmente compreendi, então, o perigo imaneente que corriam os valores educativos do ensino científico natural, tão conhecidos da minha longa experiência (pp. 24-25).

1.11 [...] Meu propósito, enfim, é demonstrar, baseado em algumas investigações teóricas suficientes, que o ensino científico-natural possui valores que, em parte, são comuns a ele e a outras disciplinas, ou lhe pertencem de modo exclusivo, e analisar, além disso, as condições sob as quais se manifestam, só e exclusivamente, estes valores educativos.

Não julgamos necessário insistir em que nunca se fala de “valores educativos” de uma matéria de ensino isolada, com exceção do denominado valor instrutivo formal das Matemáticas, da Filosofia e das línguas mortas, que, como indicamos, achou aceitação nas escolas elementares alemãs desde os tempos do neo-humanismo.

Do valor educativo das Ciências naturais não se falou até o sexto decênio do século passado. Quando, graças ao progresso do

realismo, incluíram-se as Ciências naturais no plano de ensino das escolas elementares, a primeira consequência a que este fato deu lugar foi que se colocasse em primeiro lugar o princípio de utilidade.

[...] A febre enciclopédica de todos os planos de ensino que oferecem às escolas secundárias de nove graus e que prevalece, ainda em grande número, das primárias, mostra, não menos eloquentemente, a elevada temperatura dos tempos passados; o que ninguém poderá pretender é que os doutores das escolas secundárias tenham tratado de fazê-las desaparecer. Enquanto tal febre persistir, nunca será possível que as Ciências naturais procurem competir com a instrução lógica, fato que se produz no estudo das línguas mortas. Eis uma grande verdade: jamais chegarão a ser capazes de desenvolver profundos valores do conhecimento – nem sequer os valores educativos ulteriores – que são precisamente peculiares ao cultivo das ciências naturais.

É uma antiga crença, mantida obstinadamente em nossos dias, que não há instrumento mais adequado para a instrução formal, em nossas escolas secundárias, do que o estudo das línguas mortas, Latim e Grego. Como indubitavelmente a instrução formal ou – o que neste caso especial é mais evidente – a educação do pensamento lógico é e será em todos os tempos a finalidade essencial, não das escolas secundárias com grande organização educativa, mas do ensino secundário como parte principal dessa organização, seria im procedente, caso isso se demonstrasse, ir pondo fora de uso tal instrumento. O que deduzi até agora, como prova dessa afirmação, pelos textos didáticos para as escolas secundárias e as assembleias dos filólogos, me proporcionou pouca força convincente. Também não quero ocultar que as opiniões contrárias ao valor instrutivo formal das ciências naturais carecem de suficiente fundamento. Leia-se o que dizem Waitz, Paulsen, Wiilmann ou qualquer outro didata sobre o valor e a importância que o Latim, o Grego, as Matemáticas e as Ciências naturais têm para o ensino; aí se encontrarão, sem dú-

vida, interessantes opiniões, mas, em grande número de casos, uma razão de menos que convença.

Se atendermos à essência destas ciências em si, prescindindo de sua aplicação como meio didático nas escolas para alunos de ambos os sexos, e de 10 a 19 anos de idade, poderemos estabelecer imediatamente a afirmação seguinte: quanto mais rigorosa for uma ciência, mais rígida será a disciplina exigida, no espírito e no caráter, de quem quer estudá-la. Se esta disciplina intelectual e moral não se mostra de forma semelhante em todas as atividades do investigador, isso se deve a outras qualidades da complexa natureza humana. Foi, sem dúvida, esta ideia que moveu os antigos gregos a dar um lugar tão proeminente às Matemáticas, à Filosofia e, sobretudo, à Lógica, em seus planos educativos. Como, então, não se falava de línguas mortas, nada se diz contra o menosprezo delas como meio educativo, segundo tratam de fazer ver os adversários do seu ensino. Motivo importante de tal fenômeno foi a falta de uma valiosa literatura estrangeira no florescimento do helenismo. A educação dos romanos pertencentes às classes poderosas não se concebia sem o estudo da Língua e Literatura gregas. Outra razão das mais importantes deveu ser que o conhecimento do Grego e, muito mais tarde, o do Latim era suficiente para percorrer todo o mundo conhecido na época (pp. 25-28).

1.12 Penetrar o espírito dos clássicos não obriga os alunos a se submeterem a uma disciplina intelectual menor do que o aprofundar o “espírito na Natureza”. Quanto mais a fundo tratei de investigar este problema, durante os últimos meses, tanto mais adquiri a convicção de que todo ensino científico-natural requer uma ampla transformação, se se pretende proporcionar com ele a mesma infinita quantidade de motivos de exercício para a instrução lógica que a dos que derivam da tradução direta e inversa de um idioma, pelo menos de uma das duas antigas línguas clássicas.

Isto não se origina da essência das Ciências naturais, segundo podemos ver logo, mas do processo incompleto que se segue no

ensino dessas ciências, do tempo insuficiente que se lhes dispensa no presente, do seu decantado processo enciclopédico e, por outro lado, também, da necessidade do exercício indutivo, que tanto tempo consome na iniciação às diversas leis naturais.

Permitimo-nos fazer esta asseveração com tanto mais razão quanto ao ensino científico-natural correspondem outros valores educativos muito importantes, aos quais não pode aspirar nenhuma outra disciplina. Apesar do que muito e tão obstinadamente se ignora, cada matéria de ensino possui não só seus valores cognoscitivos, como, também, seus especiais valores educativos.

Sobre os valores especiais do conhecimento, a humanidade adquire facilmente uma ideia clara: acham-se amplamente desenvolvidos ante nossos olhos, no sistema de instituições, representações e conceitos da ciência correspondente. O único erro susceptível neste sentido é o de que, de maneira muito notável, se confunde o conhecimento com as simples ideias ou noções. A excessiva sobrecarga de matérias em nossas escolas é uma consequência desta fatal confusão. O que se conhece tem sempre um valor, porque sua aquisição está ligada a um trabalho intelectual intenso. As simples noções, pelo contrário, que às vezes são aprendidas sem trabalho graças a uma memória feliz, podem carecer de valor e até algumas vezes não compensam sequer o tempo empregado em adquiri-las. Se, de forma análoga e a respeito dos valores de conhecimento e compreensão, se têm acendido entre os mestres as lutas mais violentas, no discutir a maior ou menor importância que esses valores encerram para a futura vida moral e prática do aluno, temos de procurar o ponto de partida e o fundamento destas posições na concepção que da vida e do universo possuem os contendores. Nunca se chegará a gozar de paz eterna neste terreno, sempre que se ventile o problema da ordenação subjetiva dos valores. Tanto Thomaz Huxley, em seus ensaios sobre *Science and Education*, como Herbert Spencer, em seu livro *Education*, tentaram repetidamente a ordenação objetiva desses

valores do conhecimento, para estabelecerem, assim, a gradação das matérias de ensino. Em minha opinião, tais esforços resultarão inúteis enquanto for diversa a compreensão do sentido e valor da vida intelectual, assim como da vida coletiva (pp. 29-31).

1.13 Para que o ensino científico natural suscite valores educativos, terá de ser precedido de certas condições que foram demasiadamente descuradas durante longo tempo. Nos últimos anos, a atenção se tem dirigido cada vez mais para esses valores. No ensino, à parte a matéria própria do mesmo, é preciso que existam quatro coisas: educando, mestre, método e instituições. É, pois, aí que tais condições devem ser procuradas.

Acha-se, entretanto, muito difundida a crença de que o Latim e o Grego representam, para todos os alunos que se inclinam para as profissões intelectuais, uma excelente escolha do pensamento lógico. Mas, com isto, atende-se unicamente ao objeto do ensino e não ao assunto; considera-se exclusivamente o instrumento e não o material. E, coisa estranha: quando o material não reage sobre o instrumento, não é este o que se considera imprestável, mas aquele. Os detentores absolutos da lógica depreciam a norma fundamental desta ciência, isto é, a lei da razão suficiente, e, ao suprimi-la, destroem também toda a vida ulterior da própria razão. Supondo que o trabalho dedicado às línguas estrangeiras, segundo mostrei anteriormente, possa desenvolver os mais elevados e importantes valores instrutivos, é natural que o objeto da educação deva ser adequado para isso ou, por outras palavras, que devam existir condições naturais e interesse.

É muito notável, e cada vez mais se atente a isso, a necessidade de que, para o bom resultado do ensino, exista um interesse instintivo com raízes nas aptidões e necessidades naturais do educando. Isto não tem a menor conexão com a crença de pensar que se pode despertar, superficial e artificialmente, um verdadeiro e efetivo interesse pelas línguas mortas em meninos e meninas de 10 a

14 anos, aplicando métodos apropriados. Talvez não exista nenhum outro setor de ensino que ofereça, sob este aspecto, maiores dificuldades que as antigas línguas clássicas, quando, graças a uma grande capacidade retentiva, não é fácil fazer nascer, dos primeiros bons resultados, certas inclinações para os estudos iniciais da linguagem. O aluno dessa idade não tem, em geral, nenhuma ideia do verdadeiro fim desses estudos, a não ser que se deixe prender facilmente pela valiosa finalidade de tal ensino. Neste particular, as condições mais favoráveis se dão nas línguas vivas, nas Ciências naturais e mesmo na Aritmética e na Geometria. Só pode despertar um interesse permanente aquilo que corresponde a uma necessidade interior – não somente a um atrativo passageiro – e que, ou é em si mesmo um bem para o qual nos sentimos impelidos ou se nos apresenta como um meio necessário para consecução de uma finalidade. Para a juventude normalmente dotada, é suficiente, muitas vezes, o sentimento consciente do desenvolvimento e da capacidade espiritual. Sob este ponto de vista, não se podem evitar ao aluno os trabalhos que lhe sejam desagradáveis. Contanto que possam existir dentro de sua esfera de interesses e valores, ou ser trazidos a ela, poderemos exigí-lo do aluno, com êxito. O triunfo sobre a própria personalidade é um fim educativo tão importante como a alegria que o trabalho proporciona.

É certo que se veem meninos e meninas que, já na idade de 10 a 14 anos, mostram condições e interesse pelas línguas, e certamente só para elas; para esses, o Latim, o Grego ou o Francês supõe um instrumento importante, conveniente à instrução lógica. Há outros meninos que se interessam e manifestam dotes tanto para o estudo das línguas como para o científico-natural; para eles, é indiferente a escolha de instrumento. Existe, entretanto, um terceiro grupo: de meninos e meninas que, na idade duvidosa, não manifestam nenhum interesse pelas línguas, faltando-lhes, além disso, a necessária capacidade retentiva, mas que oferecem dotes e inclinações mani-

festas para as questões científico-naturais. Sua instrução lógica é somente possível por meio do ensino científico natural. As biografias dos grandes investigadores proporcionam curiosos exemplos destes três tipos de manifestação, e as observações que a cada momento temos oportunidade de experimentar, em nossas escolas superiores, podem ensinar-nos, se o desejamos, quão necessário é que prestemos a máxima atenção a essas três formas da capacidade individual. A primeira condição fundamental para o desenvolvimento dos valores educativos das Ciências naturais será, por conseguinte, dispor de alunos interessados e capazes para estes estudos.

A segunda condição fundamental corresponde aos mestres. O espírito e o método da investigação só poderão ser ensinados pelos mestres que possuam esse espírito. Seria pueril esperar grandes resultados instrutivos dos mestres que, depois de passarem por seus últimos exames, não mostrem interesse ulterior pela investigação pessoal autônoma.

Não posso imaginar que exista um mestre efetivo que possa ensinar Zoologia, Botânica e Mineralogia sem se esforçar por conhecer, cada vez mais detalhadamente, a fauna, a flora e a natureza do terreno do povoado onde se acha instalada a escola, ou, então, quando a extensão da cidade lhe crie, para isso, um grande inconveniente, realizar em miniatura sua quimera científico-natural. Quando, há quarenta anos, encarreguei-me do ensino da Biologia no Ginásio Gustavo Adolpho, da pequena cidade de Schweinfurt, não deixava passar nenhuma quarta-feira ou sábado, durante a primavera, verão e outono, sem fazer alguma excursão botânica e, depois, faunística, sozinho ou acompanhado pelos alunos ou com outros companheiros. E quando, mais tarde, ao tomar a meu cargo outra empresa análoga, as grandes distâncias e os terrenos cultivados e cercados me impediam de satisfazer minha antiga predileção, foram pouco a pouco enchendo-se os peitoris das minhas janelas com o cultivo de algas.

Ter-me-ia sido impossível viver sem praticar, em ponto pequeno, uma modesta atividade investigadora. Mais difíceis são estas circunstâncias entre físicos e químicos; não obstante, o preparo de demonstrações e de exercícios escolares oferece tal quantidade de estímulos que só poderemos pensar na falta de espírito de investigação, desse espírito que, com atividade febril, nos impele a formular continuamente novas perguntas, quando de tais excitações não resulta uma pequena atividade investigadora, embora de natureza teórica. O espírito de investigação não é senão o desejo inquieto, que nos leva a introduzir mais ordem e sistema no mundo das próprias ideias. Infelizmente, isso não pode ser ensinado; deve nascer das necessidades íntimas de cada indivíduo e aparece logo que exista em nós algum instinto para isso, especialmente quando permanecemos durante muito tempo, como alunos, sob o influxo de um verdadeiro investigador. Essa sede de compreensão do mundo que nos rodeia, esse desejo de alcançar a própria clareza interna é, como qualidade docente, muito mais precisa do que o conhecimento de fatos, assim como é também um fim mais elevado de todo ensino do que a simples acumulação de conhecimentos. O espírito de investigação não é, naturalmente, a única particularidade que faz do homem um educador; mas não posso imaginar um professor de Ciências naturais que não possua este espírito.

A terceira condição fundamental é proporcionada pelas instituições e pelos métodos. Tal como hoje está organizado o ensino científico natural em nossas escolas de nove graus, parece-me impossível que estas possam desenvolver o máximo de seu valor educativo da forma que é possível atualmente para o Latim e o Grego no antigo Ginásio humanista bávaro. Digo expressamente no antigo Ginásio bávaro, visto que as chamadas novas reformas estão paralisando lentamente, mas de forma segura, a potência educativa da antiga escola. Não são os naturalistas os inimigos do Ginásio humanista, mas os próprios filólogos. Não se suponha necessariamente imprescindível,

para a formação do pensamento lógico, o ensino científico natural ministrado no Ginásio humanista. Apenas deve ser tomado em consideração neste ponto e para aquele fim. Mas, é necessário no Ginásio realista e em alto grau na Escola realista superior. De certo modo, tem sido esse ensino tomado em consideração nestes centros de cultura realista, mas, em ambos os gêneros de escolas, podia e devia alcançar muito maior eficácia educativa.

As razões da pouca eficácia do ensino científico-natural são bem patentes. Pense-se na quantidade de tempo que se consagra, em todas estas escolas, ao ensino de idiomas. A abundância de tempo permite, por exemplo, que o Ginásio humanista mantenha a iniciação nas regras gramaticais de Latim e Grego até ao segundo grau. Nos três últimos anos e, em parte, também nos dois precedentes, o aluno pode seguir o caminho da descoberta, com todas as conseqüências da satisfação do descobridor, na leitura e tradução dos clássicos gregos e latinos. É um trabalho produtivo e livre o que aí se estimula com todas as infinitas variedades da atividade lógica, que já descrevi e que não é o resultado apenas da incomensurabilidade conceitual das palavras dos dois idiomas, mas, também, da pura satisfação estética de haver achado na tradução das ideias a perfeita expressão artística atrás do ajuste final de todas as conclusões (pp.163-168).

1.14 Bem diversas são as circunstâncias no ensino científico natural. A infinita variedade do mundo dos fenômenos que, no curso da cultura humana, deu lugar às onze ciências – Física, Química, Zoologia, Botânica, Anatomia, Fisiologia, Mineralogia, Geologia, Paleontologia, Geografia Física e Astronomia – deve ser aproximada à compreensão dos alunos. Isto, em si, já seria excessivo, mesmo quando nos limitássemos aos valores de conhecimento destas disciplinas, e, para cada um destes objetos de ensino, seria preciso dedicar duas horas semanalmente, quando poderiam ser estudados de acordo com a relação que entre eles existe. Que

extraordinária quantidade de leis e formas, mesmo quando se realiza uma cuidadosa seleção. Pois bem: o ensino não pode ser totalmente dogmático nestas leis e conceitos de formas, e, sim, estabelecido por indução. Mas, para que este caminho, juntamente com um escrupuloso exame, possa proporcionar uma instrução lógica, terá de contar com material variado, realizar um exame experimental variável e dispor de muito tempo (p.168).

1.15 Já sei que é este um juízo severo sobre as enérgicas e meritórias aspirações em prol do fomento do ensino científico natural, para o qual tendemos, na Alemanha, há trinta anos. Mas, quanto mais atentamente sigo estas aspirações, tanto mais claro se me revela o divórcio que existe entre o que se deseja e o que se realiza. Enquanto se persistir em converter a teoria em prática, sentar-se-á no trono o Moloch da “própria disciplina”, disposto a devorar seus filhos. Enquanto, nas assembleias dos professores de História natural, cada um exigir “duas horas no mínimo”, em todas as classes, para uma matéria, e enquanto nenhum renunciar, em sua própria disciplina, à chamada visão de conjunto, todas essas disciplinas não passarão de palavras e nenhum mestre terá direito de queixar-se das autoridades escolares que estimulam quanto podem estas tendências. Nos trabalhos referentes à questão do ensino científico natural nas escolas primárias superiores, lamenta M. Verworn que “a preparação escolar dos alunos que abandonam o Ginásio, em geral, não passe de uma instrução livresca, escolástica e filológica”, e vê nisso a chave de todos os defeitos que se podem observar no preparo do jovem médico.

[...] Não tenho base alguma para duvidar das observações destes dois investigadores, embora saiba que justamente Helmholtz aceitava, de preferência, em seu laboratório, alunos da Great Public Schools inglesa, e que, em sua época, se navegava no oceano das antigas Grammar Schools, com práticas intensivas de Latim e Grego. Chegariam a modificar-se em alguma coisa estas observações se

as escolas primárias superiores percorressem todo o reino das Ciências Naturais com a velocidade de um trem rápido, em lugar de obrigarem o aluno a caminhar passo a passo, lutando valentemente com todos os incômodos de uma viagem a pé? Por outro lado, não haverá o perigo de se destruírem, também, os valores instrutivos do Ginásio humanista, se à custa de seu ensino hermético (p.170-171).

1.16 Naturalmente, consegui despertar a atenção de meus alunos sobre indivíduos de outras classes, ordens e famílias; e, assim, tratava de iniciá-los na comparação. Em compensação, não eram objeto de um trabalho coletivo direto, e meus ajudantes escolares tinham grande trabalho para auxiliar-me no curso do ano escolar com o fim de estudar duas famílias, por exemplo, as rosáceas e as liláceas, de forma que cada estudante (que eu chamava de “oficiais”) voltava a ensinar subfamílias especiais a um grupo de alunos, e ele, com seus ajudantes (os chamados “soldados”), tinha de observar e contribuir para o ensino com exemplares adequados.

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, tão proveitoso como o estudo das línguas latina e grega. Isto pode aplicar-se não só ao Ginásio humanista, que, para não destruir a unidade e plenitude de seu aparelho instrutivo, concederá um tempo limitado, de duas ou três horas, ao ensino científico natural, mas, também, aos estabelecimentos realistas atuais, ao Ginásio real e à Escola real superior, podendo mesmo chegar a um ginásio matemático-científico-natural, tal como o concebo, cujas bases assentem exclusivamente nas matemáticas e Ciências naturais. Precisamente nestes três estabelecimentos realistas, devemos organizar o ensino científico-na-

tural, da mesma forma por que aparece nos centros humanistas o ensino psicológico-histórico, isto é, de modo tal que possa estabelecer-se, nas duas classes superiores destas escolas de nove graus, uma livre atuação no trabalho produtivo, na investigação, na descoberta e na organização do descoberto, da mesma maneira que, no ensino filológico-histórico, onde nenhuma matéria nova se exponha ao aluno com novas leis e conceitos, mas se aproveite o tempo para guiar a um trabalho independente, apoiando-se nas ideias adquiridas pelo aluno das classes anteriores. Este trabalho independente pode e deve ser fatigante. Sem suor, não há prêmio; sem exercício permanente e prática na solução de dificuldades mentais, não é possível instrução lógica nenhuma. Nossas escolas elementares não devem tratar de evitar que o aluno trabalhe muito, mas, ao contrário, de evitar que dirija a atenção para múltiplos objetos. A multiplicidade é não só a fonte do superficialismo como, também, do excesso de carga mental.

Só pude dedicar, infelizmente, três anos ao meu ensino, por ter sido chamado para o Ludwigs-gymnasium, de Munique. Mas, apesar da extraordinária limitação e mesmo para aprofundar o mais possível minha matéria de ensino, pude verificar, com grande satisfação, que o interesse natural do aluno pelas Ciências biológicas não diminuía com o adiantamento das classes, pois que, já nas aulas do terceiro grau, havia cada vez mais grupos de alunos preparados para continuar investigando famílias conhecidas ou começar o estudo de outras diferentes (pp.172-173).

1.17 Ainda me lembro de que, no segundo grau, a terça parte da classe de 32 alunos trabalhou voluntariamente, durante um semestre, na decomposição de óxidos metálicos por meio do maçarico. Isto me ofereceu ocasião para infiltrar nos alunos a ideia da investigação; tudo o mais me era indiferente e não me importavam as objeções. Se me tivesse sido possível continuar o ensino até ao grau superior do Ginásio, tenho a convicção de que os meus alunos não

teriam passado para a Universidade com a ideia que hoje domina geralmente os que abandonam as Escolas reais e à qual se deve atribuir a falta de interesse, tantas vezes lamentada, pelas lições iniciais das Ciências naturais, isto é, com a ideia vazia de “já saber tudo”, e, sim, com o desejo inquieto de dedicar-se a outro setor parcial dentro da matéria pela qual começaram a interessar-se durante o seu período ginásial, animados pelo mesmo carinho e o mesmo amor com que procederam para conseguir dominar um setor parcial.

O melhor meio seria, seguramente, que nos preocupássemos com seriedade da instauração de um verdadeiro Ginásio matemático naturalista, em que as línguas estrangeiras, se possível, só uma delas tivesse um papel acessório, semelhante ao que desempenham as Ciências naturais no Ginásio humanista. Poderia ser uma escola que correspondesse ao segundo grande grupo de aptidões dos nossos alunos. Seria uma escola cujo ensino científico natural, graças ao tempo bastante que se lhe consagraria, fosse amplamente baseada nas práticas de laboratório e que, longe de todo caráter enciclopédico, tão em voga hoje em dia, mas atendendo às inclinações especiais do aluno por um dos cinco principais setores científicos, pelo estudo profundo da História natural e iniciando o aluno na vida, no trabalho e vicissitudes dos grandes investigadores, não só lhe abrisse os olhos para compreender o mundo orgânico, a sua regularidade e a sua ordem, a importância do trabalho científico e os limites de nosso conhecimento, como, também, despertasse esse respeito, esse amor à verdade, esse sentimento da responsabilidade que representam os melhores fundamentos de todo trabalho espiritual ulterior.

Não é difícil dar uma imagem clara de como poderia ser o plano de ensino de semelhante escola, ou melhor, de como deveria ser. No que diz respeito às matérias do grupo filológico-histórico, que [...] são imprescindíveis a toda escola secundária, deveriam elas limitar-se ao mínimo que pudesse assegurar seu completo valor instrutivo. Ao mesmo tempo, no Ginásio científico natural,

ser-lhes-ia concedido um tempo maior do que o consagrado às Matemáticas e às Ciências naturais no Ginásio humanista, visto que a prática fundamental com um só idioma estrangeiro não pode imaginar-se com uma média semanal inferior a quatro horas de ensino. Assim, além dos primeiros anos consagrados à iniciação rápida, ser-lhes-iam concedidas, de conformidade com a experiência, pelo menos seis horas semanais de trabalho. Além disso, nos dois primeiros cursos, deve excluir-se o ensino da História para os alunos de 10 a 11 anos, visto que, para o estudo pragmático desta matéria científica, não possuem eles suficiente madureza, e as simples narrações podem figurar nas aulas de linguagem. Em média, não se podem obter resultados satisfatórios em Linguagem e História sem um mínimo de cinco horas semanais. Como, por outro lado, seriam dedicadas duas horas semanais para a Religião e três para a Ginástica, pode-se contar, em média, com 14 horas semanais do horário escolar para os restantes ensinamentos matemáticos e científico-naturais (pp.173-175).

1.18 Se, no interesse da saúde e do princípio fundamental de toda organização escolar, quiser traçar um plano pelo qual cada aluno possa dispor de tempo suficiente e de energia para ocupar-se de coisas sérias, de acordo com suas inclinações pessoais, excluídas as tarefas escolares, não deveremos ultrapassar as 28 horas semanais de ensino obrigatório. Restam, assim, para o ensino matemático e científico natural, 14 horas semanais. Nas classes inferiores, as matemáticas se movem no terreno do cálculo geral e, em virtude disso, terão, de acordo com antigas e amplas experiências: no Ginásio humanista, três horas semanais, e, nos graus médios e superiores, quatro horas. São estas as exigências que podemos estabelecer para os casos normais. Ao ensino do desenho, que nos dois últimos graus deve ter a seu cargo a Geometria descritiva, podem ser dedicadas duas horas semanais, que são suficientes para resolver todos os fins que lhe cabem como meio

instrutivo para a observância de relações formais e para o aperfeiçoamento da intuição especial.

A dificuldade consiste na forma por que deverão ser distribuídas e ordenadas, em cada um dos cursos, as seis matérias principais, a saber: as Ciências naturais (Zoologia, Botânica e Fisiologia), por um lado, e Física, Química e Mineralogia, por outro, assim como a Geografia, que se torna necessária para certos conceitos zoológicos, botânicos, mineralógicos, químicos e físicos.

O primeiro princípio fundamental da teoria do plano de ensino exige concentração. Uma só atuação certa proporciona maior instrução do que um mediano labor em cem medianas atuações diversas. Em consequência, teremos de começar, naturalmente, pelas disciplinas que são mais facilmente acessíveis aos alunos de 10 a 11 anos, tratando, desde o início, não só de proporcionar conhecimentos, mas, também, de praticar exercícios, exercícios escolares adequados. Na etapa inicial, seria preferível evitar qualquer graduação das matérias científico-naturais isoladas. A princípio, seria muito mais conveniente iniciar o aluno no âmbito geral das Ciências naturais, na compreensão dos fenômenos por suas relações recíprocas, precisamente os fenômenos mais acessíveis à percepção dos sentidos e que, sem esforço, podem ser representados com o auxílio de alguns conceitos e elementos de ordem. [...] A questão mais importante é conseguir a máxima concentração de matéria tão extraordinariamente ampla.

No terceiro ano, inclui-se a Zoologia em substituição da Botânica, isto é, volta-se a estudar uma só matéria científico-natural com a mesma quantidade de tempo. No quarto ano, os alunos se acham suficientemente preparados para iniciar o estudo da Física, como ciência fundamental que ensina a investigar a matéria mais simples por meio dos métodos mais exatos. Ao chegar ao quinto ano, entra-se na Química, à qual está naturalmente ligado o estudo da Mineralogia. No sétimo curso, dão-se as lições de Geografia,

relacionando-as com considerações de caráter geológico, assim como a Física e a Química finalizam a iniciação das leis e formas mais importantes.

O ensino durante os dois últimos anos deve ser consagrado à aplicação das práticas e conhecimentos que o aluno realizará por sua conta. O oitavo curso proporciona novos conceitos relativos à Biologia (Fisiologia), em cujo ensino se necessita de conhecimentos mais profundos de Física e Química. Mas, mesmo neste setor, que significa o resumo e a culminação de toda a instrução biológica, fica destinado o nono ano exclusivamente aos exercícios individuais independentes. Ao mesmo tempo, realiza-se o ensino teórico da história da evolução das leis e conceitos científico-naturais mais geralmente conhecidos, e com isso se dá início à propedêutica filosófica, enquanto que a vida dos grandes investigadores, suas criações e preocupações, são incluídas no ensino da história, nas duas classes superiores. Também no ensino das línguas estrangeiras, podem utilizar-se trabalhos científicos de escritores antigos e modernos, constituindo um objeto de leitura no idioma correspondente. Nos primeiros sete anos, destina-se a metade do tempo aos exercícios, e, nas duas classes superiores, os dois terços.

Para a preparação nos exercícios escolares de Física e Química, servem os objetos de oficina usados nos três primeiros anos escolares juntamente com a Botânica e a Zoologia, com duas horas semanais, exercícios que imediatamente satisfazem o impulso ativo geralmente existente nos alunos de 10 a 13 anos de idade, ao mesmo tempo em que são iniciados praticamente na técnica do trabalho em madeira, metal e cristal, trabalho esse que lhes permite também educar-se em um trabalho mais cuidadoso e exato.

À instrução geral acrescento, a partir do terceiro ano, uma aula à tarde, de duas a três horas de duração, dedicada a ocupações diversas; os alunos serão obrigados a comparecer, embora cada um possa escolher o trabalho que esteja mais de acordo com suas predile-

ções, quer se trate de uma matéria interrompida por alguns anos para a ampliação e continuação de seus estudos, quer de alguma disciplina ensinada facultativamente na escola, como, por exemplo, o estudo de um segundo idioma estrangeiro. Por minha parte, considero completamente indispensável uma instituição semelhante. A escola obtém os mais favoráveis resultados quando favorece os interesses naturais do aluno, apoiados em disposições pessoais. Nenhum plano de ensino com estrutura rígida chega a conseguir isso em regra geral, apesar das matérias prescritas e esboçadas com toda a minuciosidade. Por este motivo, nas duas classes superiores, não obrigo nenhum aluno a resolver exercícios independentes, tanto em Física como em Química e Biologia. Deixo-o, no oitavo ano, escolher livremente entre a Física e a Química, e, na nona classe, entre as três matérias. Também é muito possível que as predileções do aluno se desenvolvam exclusivamente no sentido teórico, já no sentido filológico, já no histórico ou filosófico, e neste caso podem levar-se em conta os interesses do aluno e, ao mesmo tempo, os verdadeiros interesses da própria escola como instituição educadora.

De tudo isto se deduz que, não se perdendo de vista os princípios fundamentais de uma teoria do plano de ensino, na qual se tenham em conta os problemas educativos, fica sumamente reduzida a vontade de quem forma o plano. Do mesmo modo que, na solução de uma equação diofântica, existem várias, mas, de forma alguma, muitas soluções, assim também se estabelecem forçosamente divisões do horário e seriações das matérias de ensino. Podem ser introduzidas pequenas variações, mas qualquer modificação essencial deve ser excluída. Para o Ginásio humanista, eu não poderia oferecer nenhum plano de ensino melhor do que o aceito, há pouco, pelos institutos bávaros, com a diferença de que o ensino científico natural devia desenrolar-se, em todas as classes, ao menos em duas horas, para o que bastariam pequenas modificações. Infelizmente, os filólogos clássicos não parecem dispor de bastante energia para

vencer a resistência oposta pelos representantes de outras disciplinas. Isto significa a falência segura desta escola admirável para desenvolver as aptidões filológico-históricas (pp. 175-180).

1.19

		Plano de ensino para um Gymnasio Mathematico Scientifico-Natural														
Graus		Mathematicas e calculo	Zoologia, Botanica, Mineralogia e Chimica, Biologia (Physiologia)	Physica e Chimica	Geographia e Geologia	Exercicios de officina	Desenhos e Geometria descriptiva	Lingua Materna	Idioma estrangeiro obrigatorio	Historia	Religião	Gymnastica	Aula da tarde	Ensino obrigatorio	Total de horas de aula	
1	3	4 B.	—	—	2	2	2	3	6	—	2	3	—	27	(27)	
2	3	4 B.	—	—	2	2	2	3	6	—	2	3	—	27	(27)	
3	3	4 Z.	—	—	2	2	2	3	5	2	2	3	2	28	(30)	
4	3	2 Z.	—	4	2	—	2	3	5	2	2	3	2	28	(30)	
5	4	3 M.	—	3	2	—	2	3	4	2	2	3	3	28	(31)	
6	4	3 M.	—	3	2	—	2	3	4	2	2	3	3	28	(31)	
7	4	3 M.	—	3	2	—	2	3	4	2	2	3	3	28	(31)	
8	4	2 Bi.	—	6	—	—	2	3	4	2	2	3	3	28	(31)	
9	4	2 Bi.	—	6e Q.	—	—	2	3	4	2	2	3	3	28	(31)	
TOTAL		32	27	25	14	6	18	27	42	14	18	27	19	250	(269)	
		122						101						46		

1.20 A arte de ensinar, mãe de todas as artes, costuma ser considerada como a arte de fixar na memória alguns conhecimentos. No entanto, a arte de ensinar não é outra coisa senão a iniciação na arte de pensar. Em benefício do pensamento é que ensinamos e aprendemos, e só pode gozar de uma educação intelectual elevada quem é mestre na arte de pensar e possui liberdade lógica. Já sabemos que esta exige muitas instituições educativas além do simples exercício dos idiomas e das Ciências naturais, pela associação de todo pensamento com a vaidade, a ambição, o egoísmo, a dor, o amor, o ódio, o temor, a esperança, a opinião pública e os ensinamentos tradicionais. Aprendemos todos esses exercícios por meio da didática, com cujo auxílio chegamos a dominá-los mais facilmente. Se é certo que a completa liberdade lógica é inexecutável, como também a liberdade moral perfeita, isso não impede que toda educação seleta caminhe nesse sentido. A investigação precedente deve servir para demonstrar que o ensino científico natural pode assumir a direção de forma tão favorável como as línguas estrangeiras, desde que se cumpram todas as condições para desenvolver suas forças educadoras e com isso estejam de acordo as disposições dos alunos (p. 185).

A alma do educador e o problema da formação do professor

2. Formação de educadores

2.1 São várias as significações da palavra “educador” e, por isso, será nosso propósito investigar o sentido e alcance que daremos à mesma. Entre as significações que obtivemos, encontra-se a de que é objeto este tratado. Com este fim analisaremos o emprego da palavra “educador”.

Desde que apareceu a obra de Langbehn *Rembrandt como Educador* que provocou a deliciosa sátira *Höllenbreughel como educador*, foram apresentados numerosos trabalhos, mais ou menos profundos, que intentam estudar, as grandes figuras da cultura alemã, sob o ponto de vista da educação. Bastará recordar diferentes es-

tudos como *Fichte como educador*, *Goethe como educador*, e ainda *Stein* ou *Bismarck como educador*. Em nosso tempo, aproveitam-se geralmente as datas de diversos aniversários para tais considerações.

Tratar apenas de assinalar pode ser objeto de um mal entendido. As grandes personalidades que têm sempre consigo valores infinitos e aos quais a filosofia reconhece uma força de ação permanente, tendem à expansão. Quando nos aprofundamos no ser elevado destas personalidades, deixamos-nos seduzir pelos valores, preparando o caminho que nos leve ao domínio deles. Desta forma apresenta-se a possibilidade de que sejamos seduzidos pela elevada existência dos grandes homens ou por uma parte da mesma e que aquela existência ou parte dela nos seja transmitida total ou parcialmente, segundo a estrutura da nossa própria natureza. Desta forma se oferecem como exemplos as grandes individualidades com sua vida e fatos, que podem ou devem ser por nós imitados.

Se ampliamos suficientemente este sentido do modelo, podemos dizer que cada homem é educador de outros, seja para o bem ou para o mal. Nenhuma existência transcorre por completa sem causar influência sobre o meio que a cerca e a posteridade. Nosso ser e nossos próprios atos são, por isso, consequência da relação do passado e do presente, da mesma forma que é uma causa da existência e atos de nossos sucessores. Na corrente viva da existência humana está arraigada fortemente a vida extinta dos “anônimos” como a dos imortais, com a única diferença de que, nos primeiros, a influência é exclusivamente imediata, isto é, determinada por contato direto de homem a homem, sendo sempre incompreensível, enquanto, nos últimos, a mesma influência imediata se associa à distância das obras em que sua obra se encarnou, que esta influência imediata da existência passada aparece, quase sempre, com maior força depois da morte do criador, do que imediatamente depois da vida efetiva (pp. 7-9).

2.2 [...] Alcançamos já o conceito geral do educador: o homem que, voluntária ou involuntariamente, influi na vida espiritual de seu semelhante, elevando-o a um estado mais perfeito. O que denominamos, geralmente, “educadores ocultos”, está diretamente neste conceito geral.

Uma ideia completamente distinta se une à dita palavra, quando falamos de “Herbart como educador”, em oposição a “Herbart como filósofo” ou, também, “Schleiermacher como educador”, diante de “Schleiermacher como teólogo”. Neste caso, não devemos confundir a significação. Ambos são admitidos como investigadores e mestres da teoria da educação. Não se trata que amplie e aprofunde, por meio de seu ser, influenciando ou tendo de influir no presente ou no passado, no sentido de uma propagação de valores, quer dizer, de conhecer a influência exercida por seus ensinamentos, como de estudar até que ponto logrou por meio de ditos ensinamentos o objeto de educação.

O conceito abstrato se desenvolve neste caso, a expensas de outras categorias de nossa aspiração objetiva, e, se nos casos antes mencionados adotamos uma posição prática, no último, é preferível a situação teórica.

A escassa relação que existe, essencialmente, entre estas duas aceitações da palavra “educador” prova que o professor de Pedagogia pode estar muito distante de ser um professor pedagógico. Um dos enganos mais ingênuos e correntes são o de se supor que os maiores pedagogos são aqueles que escreviam livros cheios de erudição sobre matéria pedagógica. Enquanto nas ciências matemáticas, ou em Filosofia, se acredita com razão que o autor de uma obra importante deveria ter sido um grande filósofo ou um grande matemático, pode-se considerar como uma falsa dedução em Pedagogia, posto que o educador, propriamente dito, é sempre um homem ocupado na prática. Também não se deve supor impossível a existência de um teórico, que, embora penetrando

tão profundamente na natureza de seu objeto, possa encerrar grande valor como homem prático. Apenas seriam de temer as objeções, se afirmássemos que, entre aqueles homens que viveram anônimos, se encontrariam figuras pedagogicamente melhor dotadas do que entre os que são apontados pela História da Pedagogia como estrelas de primeira, segunda ou terceira grandeza. Se o valor pedagógico fosse unido indissolivelmente à erudição, ou somente à ciência pedagógica, há muito tempo que a Humanidade se teria declarado em bancarrota. A negação universal de Schopenhauer não o impediu de fazer afirmações universais práticas, e, do mesmo modo que o professor de Psicologia não necessita ser um verdadeiro conhecedor de alma nem um professor de Pedagogia conhecido como um professor Pedagógico, isto é, como um Pedagogo. Se se deseja aclarar suficientemente esta diferença, bastará estabelecer um paralelo entre o “Emílio” de Rousseau e a vida do dito autor. A confusão frequente do educador teórico e prático, ou falando mais propriamente, a distinção insuficiente entre capacidade teórica e prática em matéria educativa, representa um papel essencial no problema da preparação do mestre; por isso, vemos-nos obrigados a voltar frequentemente sobre este ponto (pp. 9-11).

2.3 [...] Chegamos à terceira significação que vai unida à palavra “educador”. Alcançamos isso ao falar de Pestalozzi como educador do povo. Então pensamos menos no homem como portador de valores, em cujo sentido cada qual une educador para o bem ou para o mal, embora menos no homem como investigador teórico da Pedagogia, e, antes de tudo, no educador ativo, que por sua capacidade especial não faz se não consagrar sua vida à ação Pedagógica. Assim, encontramos na própria natureza do educador como na do homem que, não somente influi no ser de seus semelhantes ou sucessores, criando neles determinados valores culturais, como também possui, ainda, certa inclinação de sentido prático para mantê-los em atividade. Talvez pudéssemos pensar em encontrar a ima-

gem pura da alma do educador, levando a cabo uma cuidadosa análise da incomparável personalidade de Pestalozzi, sua vida e suas obras. Mas, as dificuldades de determinar a natureza geral do educador, baseando-se em uma só, embora tão perfeita personalidade, são insuperáveis e muito grandes os perigos de generalizar individualidades, pois toda a perfeição humana é unicamente a finita perfeição da ideia infinita, existindo a possibilidade de acreditar chegar-se à realização total da ideia da dita perfeição finita (p.11).

2.4 O próprio Pestalozzi tinha grandes defeitos como educador prático, e sobretudo como mestre de escola, sendo certo que nenhum de seus colaboradores e observadores o sentiu mais profunda e humildemente que ele mesmo. Definitivamente, seu impulso pedagógico não lhe motivava tanto o desejo de elevar individualidades isoladas ao tipo intelectual, como a ideia de salvar a sociedade da ruína moral, elevar a classe dos deserdados, dos pobres abandonados, até a um puro conceito da humanidade. Seria conveniente distinguir, entre os verdadeiros educadores que se orientam praticamente, daqueles que se ocupam unicamente da formação, elevação e salvação de indivíduos isolados – os altruístas – dos que tendem de preferência ao conjunto, à sociedade, à coletividade nacional e à humanidade – educadores sociais. Esta diferença entre altruístas e socialistas nos parece, em geral, adequada. Aquele que se dirige exclusivamente ao terreno social se presume a si mesmo como sócio e membro da comunidade sobre que influi. O altruísta, em troca, tem presente somente aos demais, e sua atuação não proporciona, necessariamente, vantagens diretas. Nos casos em que se trata unicamente de situações ético-sociais, isto é, da realização de valores da moralidade, não tem importância essa distinção. Portanto, referiremos-nos sempre à situação moral. No primeiro grupo figura, antes de tudo, a mãe; no último, determinados organizadores do ensino de uma coletividade. É uma classificação teórica que põe em relevo a situação fundamental; mas, deve-se ter em conta que, em cada um dos grupos, influi também, de certo modo, a tendência do outro (pp.12-13).

[...]

2.6 Quem descobre em si a capacidade de lograr despertar e impulsionar estes valores deverá decidir-se por si mesmo à formação de sua própria pessoa ou estranha, com que a atitude pedagógica fica determinada em um sentido mais amplo. Se tratarmos de provar, agora, porque entre as realizações e direções possíveis, o homem elege sempre aquelas em que ele pode unir-se ao material das pessoas estranhas, não será muito difícil persuadir-se de que tudo depende de sua atração natural para o homem, como tal, isto é, de uma tendência básica do sentimento e da vontade, e de uma forte impressão em sua disposição espiritual por dois sentimentos elementares, a saber: simpatia e inclinação para o homem. Assim mesmo se torna compreensível, que tal disposição pedagógica fundamental, que persegue a realização de valores em pessoas estranhas, não pode manter-se sem uma tendência contínua à realização de valores na vida pessoal.

[...] Mas, 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.

Assinalamos, agora, um indivíduo no qual domina um sentimento fundamental de simpatia e inclinação (amor) para seus semelhantes: uma pessoa orientada socialmente, mantendo-nos, assim, na forma mencionada do homem altruísta. A alma do educador pertence a um tipo social; mas cada indivíduo orientado socialmente não precisa possuir de um modo imprescindível uma natureza de educador ainda que toda verdadeira natureza de educador deve, forçosamente, pertencer ao tipo social (pp.16-18).

2.7. Um dos maiores erros da organização de nossa instrução pública é cuidar de educar primeiramente o homem, quer dizer,

realizar sua formação geral, e, unicamente depois disso conseguido, entrar no terreno especial, como lhe será preciso na vida profissional. O ponto de partida deste erro, está exclusivamente em que, na maioria dos casos, não sabemos com precisão para que setor ativo está chamado o aluno, e nem temos o trabalho de averiguá-lo, quando o educando tiver chegado a um estudo amadurecido, nos seria permitido conhecê-lo. Se pudéssemos determinar, de antemão, no menino, a profissão para que tende, por efeitos de suas aptidões, e para qual dos inumeráveis setores da atividade humana tendem suas atividades manuais e espirituais, poderíamos estabelecer adiantadamente o gênero de educação que fosse adequada, sem que tivéssemos de descuidar por isso a preparação geral do indivíduo, e sem ter que deixar desaparecer, no profissional, o homem (pp. 20-21).

[...]

2.9 Onde existe, pois, a especial estrutura social que diferencia o educador de todos os outros tipos de profissão social?

Sua profissão é, indubitavelmente, a que mais se aproxima da mãe. Também a atividade benéfica dela se dirige ao corpo e à alma do homem em formação, igualmente nascem seus fatos de amor ao homem. Mas isto é sua própria carne e sangue, e o amor materno obtém com ele um acúmulo de sentimentos naturais, que falta necessariamente no educador. Comumente nada tem que ver com o amor sexual; isto é uma elucubração de certos psicanalíticos. Mas a simpatia, para não dizer compaixão pela necessidade de assistência física da criança, o sinal primordial da maternidade, aparte do sentimento de propriedade de seu filho, a forte necessidade de amor recíproco, a ânsia desconhecida de ver realizada a felicidade terrena na futura vida da criança, desempenha na mãe um papel decisivo.

Estes sentimentos dão ao mesmo amor materno seu particular matiz, podendo-se assinalar nele o *amor pedagógico*, para designar esta modalidade de algum modo, que conduziu ao triunfo

determinadas mães, que sobressaíram espiritual ou moralmente. O educador vê no menino o futuro portador de seus valores, dos valores da humanidade, e como ama esses valores e reconhece, mais ou menos, neste caso sua própria imperfeição, ama a sua obra, o educando, em cuja alma penetra com fé, esperança, amor e veneração. Assim como todo indivíduo criador ama a sua obra espiritual, como portador dos valores que enchem sua alma, sucede com o mestre e seus alunos. Mas, no educador que cria, existe uma possibilidade de amor por sua obra, que falta em toda outra obra criadora: a matéria a que ele dá forma é sua própria matéria. A alma se constrói, imediatamente, à semelhança e dentro da alma do outro. Quanto maior seja a afinidade de valores e alternativas inferiores, tanto maiores serão as possibilidades de compenetração. Quanto mais forte seja esta, tanto mais perfeito será o uníssono de nossa alma para com a alma estranha. Eis aqui uma das tendências fundamentais do amor pedagógico, que, naturalmente, às vezes pode produzir, também, outras mesclas emocionais.

O amor não é, de forma alguma, um sentimento unitário: se oferece em mil aspectos entre os homens, e nenhum deles é igual aos outros. Por ele nunca foi possível, nem o será, dar uma explicação que especifique perfeitamente a essência do amor.

Todo educador pode considerar-se um sacerdote: mas o sacerdote em seu sentido restrito, o simplesmente religioso se diferencia dele, pelo menos enquanto tende a desenvolver no educando os valores religiosos, por meio de determinados bens. Separa-o do educador, ainda, a circunstância de que quase sempre se dirige, exclusivamente, à vida espiritual do aluno, mas não de igual modo ao portador orgânico desta vida espiritual, isto é, ao corpo.

Frequentemente deixa entrever este grande defeito, sobretudo nas escolas dos conventos para meninas, se bem comece a tender, nestes tempos, para uma melhor inteligência. Existe também a diferença na particularidade que predominam os valores religiosos

sobre todos os outros, com o qual se dificulta, em muitas ocasiões, a compreensão necessária dos peculiares valores de personalidade que devem se desenvolver no educando.

Existem, certamente, verdadeiras naturezas sociais educadoras, do tipo sacerdotal, quer dizer, educadores cuja própria organização estimativa culmina nos valores religiosos. Correspondem, por seu ministério, à interessante forma do tipo de educador social ao qual concedi sempre a maior admiração.

Do mesmo modo que se diferencia do sacerdote, distingue-se também do médico e da enfermeira, embora quando pertençam à natureza do tipo social, dominada pela lei do amor para com o gênero humano. A simples experiência demonstra que estas formas do tipo social podem apresentar-se enlaçadas com a natureza do educador (pp. 35-38).

2.10 A definição da forma de vida que é própria do educador contém quatro caracteres que serão assinalados e estudados separadamente. Primeiro: a simples tendência para a formação do homem como individualidade, que destaca de todas as outras inclinações, de tal forma, que na realização de dita tendência encontra o educador seu máximo prazer. Segundo: a capacidade para perseguir dita inclinação de forma proveitosa, quer dizer, chegar a conseguir a formação da alma particular do educando na medida em que é permitido por sua capacidade. Terceiro: a tendência específica dirigida precisamente para o homem futuro, isto é, à personalidade que desperta, ou melhor ainda, a alma infantil como portadora de valores. Quarta: a decisão permanente da influência durante o desenvolvimento, ou o que é o mesmo, do desejo de estimular aquela formação de valores que em princípio já está determinada na alma do indivíduo. A quinta condição que deve possuir todo educador quando está ao serviço espiritual de uma comunidade de valores, a qual pertence, não queremos estudá-la neste lugar. O fim almejado de toda educação é conseguir a personalidade de moral

autônoma, e o caminho que ela conduz encontra-se sobre os meios da comunidade, à qual o educador também está ligado, quer dizer, a sociedade familiar, a sociedade religiosa, a profissional e nacional, etc. Como verdadeiro educador, vê-se forçado a seguir o caminho que esses meios assinalam, consagrando-se ao seu serviço. No entanto, o último e mais elevado ofício que o educador pode levar a cabo, dentro de uma coletividade, é conduzir o educando a uma determinada liberdade moral, sentindo-se obrigado a colaborar na moralização sempre imperfeita da coletividade, embora quando se corra o risco de ser sacrificado por ela mesma.

Esta última posição pedagógica do educador é tirada da ideia da Humanidade, ou melhor, da moralização da Humanidade. Este é o maior serviço social que deve levar a cabo, de tal forma, que se está penetrado do mesmo, pode considerar-se consagrado realmente como educador (pp. 45-46).

[...]

2.13 Esta sensibilidade psicológica, que torna possível a compreensão da situação individual de um homem, proporciona também, no curso do tempo, bases para a compreensão intuitiva do ideal de personalidade, que existe já, em germe, no educando. É impossível determinar de um modo meramente racional este ideal, pois, para tal fim, é demasiadamente irracional a alma humana. Por outro lado, não deve abandonar-se o educador simplesmente à sua capacidade intuitiva, irracional, quando busca tal objeto. Prescindindo totalmente dele, o mestre deve criar de antemão, em seu espírito, a imagem típica da humanidade ideal, com ordem a cujo tipo geral poderá educar-se possivelmente a personalidade especial do aluno; em uma palavra, a imagem criada pela intuição exige uma investigação racional, e deve ser provada por meio de uma observação constante e orientada pedagogicamente, e uma experimentação cuidadosa de sua possibilidade e precisão. Neste ponto, é muito importante para a característica do educador a terceira condição de nossa

análise da atividade educadora, a atenção ao homem futuro, ou melhor, à personalidade em formação. A capacidade de formação que aqui se apresenta como uma exigência não é, em si, nenhuma característica da profissão do educador, ainda que sejam muitos os ofícios para os que disso necessitam. Em nosso caso, trata-se de um objeto especialíssimo que deve ser formado, uma alma humana que se vai 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*. Problemas semelhantes, embora distintos quanto à sua dificuldade, porque são de formas exclusivamente fisiológica ou somente anatômica, são os que têm que resolver o médico, que se vê obrigado a seguir o processo complicado e pouco transparente de uma enfermidade. O interesse pelo homem futuro, a tendência mencionada a manter contato com a juventude, uma grande sensibilidade, o tato pedagógico: todas estas peculiaridades reunidas, não fingem nenhuma garantia para cumprir a última condição, embora por meio das mesmas se facilita extraordinariamente. É certo que ele finge um dom de observação, não comparável com o do naturalista e, sim, com o do investigador de almas, posto que o olhar do primeiro se dirige ao geral, e a do segundo, ao particular; um dom de observação que, como sucede com o naturalista, é inato e para cujo estudo não dispomos – e talvez nunca possamos dispor – de uma instituição especial (pp. 59-61).

2.14 [...] A dignidade do educador, que vislumbramos neste momento, é muito distinta: não aspira redimir a Humanidade e, sim, a este ou aquele homem, isolado e concreto, e por isso mesmo sua

posição é muito diferente. 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. Seu pensamento se move no intuitivo e este movimento especial, em união com a compreensão intuitiva, do curso irracional da futura alma, é um dom muito particular, que nos é permitido ver melhor na ideia desse conjunto, do que em sua realização total. O que torna difícil o diagnóstico da personalidade e o faz destacar claramente de todos os demais diagnósticos, quero dizer, diferenças, observações e juízos, é sua forte possibilidade de influência por parte da simpatia e da antipatia, assim como pela própria estrutura dos valores. Situar-se objetivamente diante de uma coisa, ainda quando seja um corpo humano e vivo, é relativamente fácil, se bem que, neste caso, os prejuízos, as sugestões e as intuições tradicionais possam turvar bastante nosso olhar observador. Para conservar a objetividade, diante da alma dos indivíduos mais distintos, finge não somente a posse de um dom especial, e sim, por cima de todos os dotes, uma perpétua luta consigo mesmo. O amor para o educando, por si só, não pode obter nada, nem sequer para o aluno, como futuro portador de valores. Não existe nada mais natural, do que sejam as naturezas atrevidas, as que nos despertam maior simpatia do que as lentas, e que as naturezas chamadas diligentes, pacíficas; obedientes e vivas obrigam a uma inclinação maior do que as denominadas vagarosas, turbulentas, desobedientes, inanimadas e melancólicas. E, sem embargo, o mestre, como educador, deve chegar a elas com a mesma objetividade. Para isto, necessita de uma disposição de ânimo ou uma capacidade de adaptação espiritual, que me permita pôr em comparação com a que o diretor de um jardim zoológico tem que mostrar diante de seus animais. Para isto, existem animais que são preciosos e raros, assim como particularidades que não estão no ser do animal, sem levar em conta a beleza ou fealdade do mesmo. O mais insignificante deles pode parecer-lhe tão valioso como o mais maravilhoso; entretanto a questão eco-

nômica não se mistura, cuida de todos, sem exceção, com a mesma atenção e amor (pp. 61-63).

2.15 [...] A finalidade fundamental de toda educação é determinar cada vez mais claramente a vontade do aluno, para proporcionar-lhe um caráter firme, disposto para o costume e regido por princípios concretos. Mas quem deseja exercer um determinado influxo, e sobretudo um influxo de eficácia duradoura – posto que nele somente radica o conceito de educação –, deve saber, antes de tudo, o que deseja; deve ter um fim, uma direção de sua própria vontade, mas, também, tratará de possuir os meios para chegar a conseguir realmente o que intenta. O educador trata, por um lado, de subordinar a vontade variável do educando à sua, que é constante fazer coincidir a vontade estranha com a própria, dirigida por uma tendência única; esta é, naturalmente, a característica fundamental do homem autoritário. Por outra parte, deve mostrar sua vontade uma direção fixa; o educador deve possuir um caráter definido, ou bem a capacidade e a aspiração inflexível de possuir um caráter firme, se não quiser que a influência permanente que deverá exercer seja sempre variável.

Somente de uma personalidade forte, de uma vontade firme, dirigida exclusivamente por si mesma, pode se esperar uma influência constante e duradoura.

Ninguém mostrou melhor que Ribot, que nem todos os homens possuem uma capacidade da qual se possa desenvolver um caráter próprio, efetivo e interessante.

“É certo, que entre inúmeros indivíduos, existe um grande grupo que não possui unidade de tendência nem constância nem sequer um modo peculiar. São: a) Os amorfos, que a natureza dotou de uma capacidade desmedida de formação, e que se subordinam a qualquer influxo, ainda seja contraproducente; b) Os instáveis, a quem falta, sobretudo, uma finalidade, que se mantêm na incerteza e falta de cálculo, que atuam da mesma forma sob diversas circunstâncias, e em casos iguais se manifestam de modos diferentes,

de tal maneira que se assemelham a uma perfeita interrogação. No conceito de Ribot, ambos os grupos alcançam a maioria dos indivíduos. Podem acomodar-se às mais diversas profissões, mas, não são aptos para educadores (pp. 65-67).

2.16 Mas onde existe uma submissão voluntária, pode-se falar da lei da força, em seu sentido figurado. A autoridade que o verdadeiro educador emprega, é a força do amor, a da superioridade espiritual e moral, a autoridade dos valores morais. Unicamente na primeira infância representa um papel importante a autoridade, a superioridade física e o temor diante dela. Por isso, tem pouca razão Elsa Voigtlander, quando, em seu artigo *A psicologia do educador* assinala como uma de suas características “a tendência de governar, dominar e ordenar”. É certo que, até uma determinada idade do educando, o educador domina, governa e ordena. Mas se esta característica se desdobra como simples inclinação ao domínio, se não se determina, muito amiúde, em sentido contrário à sua tendência a ordenar, experimentará prontamente quão perigosa é a dita tendência, para o fim da educação. Os melhores educandos reúnem muito depressa as naturezas dominadoras e os homens autoritários: tais naturezas servem melhor para qualquer fim distinto da profissão educadora. É indubitável que a autoridade é, na matéria de educação, uma *conditio sine qua non*. Nos primeiros anos da vida do educando, o desenvolvimento, a idade, a força, o olhar, a voz, o porte e o poder dos castigos dos mestres são bases suficientes de sua autoridade. Mas incluindo neste momento, seria perigosa uma inclinação a dominar e ordenar, pois quem ordenasse, por simples vontade de mandar, converteria em fim um dos meios que em matéria de educação deve usar-se com maior cautela.

Não obstante rapidamente, não bastam já as condições físicas do educador: desde o momento em que o educando conhece ou pressente as debilidades sempre inevitáveis do educador, e este não dispõe então de outros meios, talvez as formas amorfas si-

gam resistindo à opressão da autoridade externa, mas não o suportarão aquelas que são capazes de uma formação própria do caráter. Então, no educando, o sentido de autoridade deve nascer crescentemente da consciência, do amor e da superioridade espiritual e moral do educador (pp. 68-70).

[...]

2.19 A necessidade de que o mestre de escola primária ou o professor científico da escola superior sejam também artistas formadores pressupõe uma exigência que, em regra geral, se afasta do possível, e que a mim se assemelha excessiva. Ernest Weber solicita em seu livro *Aestetik als pädagogische Grundwissenschaft* o seguinte:

“O mestre, no que atinja à sua preparação teórica, é erudito, e científico; respeito à sua atividade prática é, de uma parte, artista, e de outra, pedagogo, no sentido restrito. Dessas três atividades se deduzem as bases que se devem requerer em sua preparação”. Recentemente, o professor Dr. Schneider, de Munstermafield, exigiu, para o magistério, talento artístico junto a inteligência, atividade e boa vontade. Mas, enquanto acredita possível que “dado a raridade de talento pedagógico inato”, em um grande número de mestres, pode-se prescindir desse dom, exige talento artístico como uma necessidade imperiosa.

Efetivamente, é muito certo que o mestre nato tem algo de artista criador na exposição de seu ensino, de um modo parecido ao com que a avozinha alcança ao narrar aos seus netos contos em forma sugestiva, ou como o próprio menino, que na ilusão de seus brinquedos, chega a fantasiar uma história completa. A comédia de uma lição, por exemplo, teria sempre algo de elevado e fascinador, para mim. Algo da felicidade de um adágio beetoviano que inundava minha alma se por sorte estranha conseguia levar a cabo tal comédia que faria emudecer a toda a ciência metodológica, ainda no caso de que a lição não fosse esplanada de acordo com as regras “da arte pedagógica”. Incluindo o mestre mais capaz,

conta tais horas como um presente dos deuses, e inevitavelmente, o encanto da lição repousa mais entre o contato total entre mestre e discípulos na santidade e elevação da corrente de amor que na realização superficialmente estética de uma lição bem polida.

Não, mil vezes não! O mestre de escola primária não é nem um erudito nem um artista no sentido literal da palavra; não é tampouco um homem do tipo teórico, nem do estético, nem o deve ser em absoluto. Dai-lhe uma alma nobre, cheia de amor e bondade, com sensibilidade profunda e atenção para todos os valores possíveis, e especialmente para os valores da personalidade infantil, junto ao imprescindível domínio, e encontrará a força de formação que precisa, para administrar brilhantemente sua santa profissão.

O poder escravizador e a fortaleza do mestre têm suas raízes no sentido estimativo próprio, e no amor e respeito diante do aluno como portador de valores, e toda a formação do mestre desmorona, quando trata de educar científicos e artistas, embora quando seja na preparação de professores de ciências, artes ou algum ramo técnico, e muito mais ainda se se orientam para a escola primária certamente que um professor deve dominar a ciência a que se dedica, pois que ela lhe proporciona a base única para a formação de seu método de ensino, e seus valores devem falar a seu coração. E, ainda assim, o mestre de uma arte ou técnica deve estar instruído, tanto técnica como esteticamente em todos os aspectos, posto que nisto se estriba seu saber. Mas, o professor científico não precisa ser um sábio, quero dizer, investigador produtivo, e o artístico ou técnico, tampouco se lhe deve exigir o ser produtor no sentido profundo, isto é, criador de novos valores. Em geral não pode ser, se não pertence às naturezas completamente estranhas e nas quais se une estreitamente a natureza do homem teórico, o estético com a do social. O científico se transforma à compreensão objetiva do fundo do fenômeno, enquanto artista tende à formação subjetiva do aspecto do dito fenômeno, mas o mestre, e especialmente o mestre

escola, deve viver do amor para com o educando como futuro portador de valores. Eis aqui três posições psíquicas fundamentais, totalmente diferentes (pp. 89-91).

[...]

2.21 Com as três particularidades da natureza do educador, que assinalamos anteriormente, quero dizer, a capacidade para um determinado ensinamento, a dupla adaptação ao material do setor didático, de uma parte, à diversa personalidade da massa de escolares, de outra, e, finalmente, a faculdade de viver os valores intensamente, ficam assinalados os caracteres principais que devem concorrer na dotação espiritual do educador, para que seja possível operar com êxito na profissão de mestre de uma classe; desta forma, conseguiremos dar, em certa forma, um fundamento seguro, embora não forme base completa, pois, para isso, não bastam estas condições. A última delas, que pode compensar muitos defeitos das condições anteriores, apesar dos defeitos determinados nos supostos restantes, é o sentimento de satisfação que produz o sentir-se intimamente chamado para a profissão de mestre.

[...] Em geral, exige-se ainda do mestre um talento retórico especial ou facilidade de expressão; isso está em manifesta oposição, tanto no meu critério, como com a minha experiência prática. Conhecimento da matéria e plenitude dos valores são exigências indispensáveis, e ambas unidas representam as raízes de toda verdadeira eloquência. O conhecimento da matéria proporciona o conteúdo de sua ordenação lógica; a plenitude de valores facilita a expressão oral e mímica. Eloquência própria é um dom de deuses, e até esse dom é insuficiente quando não está apoiado na profunda base espiritual. Outra análise do trabalho docente como tal, na forma una que deseja Hylla, pode dar lugar a outras condições próprias da personalidade do mestre. São, antes de tudo, condições que guardam estreita relação com a construção viva da una matéria de ensino e, portanto, com a denominada forma artística da dita construção.

Mas, é minha opinião que esta análise somente descobrirá outras peculiaridades subordinadas, com respeito a condições já mencionadas, ou que os caracteres assinalados possam referir-se somente às potências espirituais mais simples. Desta forma, o interesse aplicado e aplicável à preparação de um tema qualquer é uma necessidade imprescindível para o mestre. Mas, a capacidade para a expressão metódico-estética de uma lição ou de um sucesso isolado não é de forma alguma um produto da dita atividade e, sim, uma habilidade particular que não pode ser engendrada nem pela plenitude de valores, nem pelo domínio total da matéria. A escola deve limitar-se à formação, metódica e livre, que se exige pela natureza da matéria mesma, sobretudo nos bens teóricos, seguindo para isso o caminho do pensamento científico. Este princípio é também aplicável à escola primária, ainda que sua finalidade seja educar hábitos para o pensamento lógico. Unicamente quando não intenta, deverá seguir-se o conselho da E. Weber: “O mestre da escola primária não pode avançar nunca objetiva e cientificamente quando quiser atrair o espírito do menino. Também o emprego da autoridade e disciplina depende, em sua plenitude e em suas variedades, de certas particularidades irracionais do mestre; assim a forma em que reage o aluno diante da personalidade do educador, e diante de cada uma de suas medidas pedagógicas e instrutivas, não depende exclusivamente da natureza dos escolares, e sim também do modo como destaca a pessoa do mestre. Mas, a análise destes fenômenos nos voltará a levar às condições fundamentais do mestre e educador, que já assinalamos anteriormente” (pp. 95-97).

2.22 Se tratarmos de perguntar agora, quem deve ser mestre, poderemos contestar mais acertadamente, ajustando-nos às investigações anteriores, que resolvendo a questão em seu aspeto organizador. Se existe alguma profissão que exija uma vocação profunda, é a do mestre e educador, mas, por sua vez; em nenhuma profissão se chegou a fazer mais difícil experimentar se somos

chamados interiormente para ela, que na profissão de professor, e, sobretudo, na de professor acadêmico, ou como o designaremos no sucessivo mestre especial das escolas superiores.

Quem aspira a ser mestre, deve ser, antes, aprendiz e oficial. Onde está a época de aprendiz e oficial na vida do mestre escola? Uma vez já contestei a pergunta de quem deve ser mestre escola, na forma seguinte: somente aquele que sente constantemente a facilidade de operar na formação espiritual e intelectual dos demais; que sente viver em si a fé imperturbável do poder supremo dos valores ilimitados do gênero humano; que chegou a experimentar em si, ainda que ensine a um exército de almas juvenis, evoca em uma lição uma vida espiritual comum, e que, finalmente, leva dentro de si uma juventude tão pura, que todo o peso dos anos e toda a madureza de sua existência não chegam a obstruir seu ardoroso manancial.

Portanto, é possível encontrar instituições nas quais os aspirantes consigam tornar efetiva, em si mesmos, a consecução das três primeiras condições. Unicamente, quanto à quarta exigência, pode decidir a vida posterior: sua vitória será verdadeira. [...]

[...]

2.25 A ilusão das denominadas reformas escolares persistirá por grande tempo, enquanto a congregação escolar – termos correntes com que a vamos designar – não esteja baseada na fé dos valores eternos. Se o educador quer formar o aluno tornando-o portador de valores devem ser estes de tal categoria que possam ser eficazes por cima de tudo, tempo e individualidade. Existem tais valores? Não podemos deter-nos neste ponto, com a investigação da teoria dos valores. Desejamos, unicamente, dirigir-nos exclusivamente ao conhecimento daqueles que são suscetíveis de uma adaptação objetiva. O que Kant afirma sobre a justiça, no sentido de que se não é valor ilimitado de interesse geral, não há razão para que a humanidade exista, pode ser aplicado a todos os valores ideais. Justiça, verdade, moralidade, fidelidade, bondade, misericórdia, beleza e re-

denção são valores que existem na essência daqueles que denominamos consciência ou natureza espiritual do homem. Se não são respeitados mil vezes no transcurso da história do homem, pelos indivíduos isolados como pelos povos, pelos soberanos como pelos súditos, não se demonstra com isso coisa alguma contra sua eficácia ilimitada. Houve tempos, nos quais não tinham realidade em nenhum ser humano de um povo.

Novos tempos chegarão em que se possa festejar sua ressurreição. A história que afirma sua relatividade e considera igualmente variáveis aos organismos isolados da natureza pode persistir em seu erro, porque confunde continuamente o meio ou bem em que o valor se apoia, com o mesmo valor. Sem dúvida esses mesmos meios, como as verdades independentes, formas de justiça e manifestações da fidelidade, não são, por fim, mais que finitas realizações da ideia infinita da verdade, justiça e fidelidade. A realização finita é variável, assim como é invariável a ideia em sua total possibilidade dos valores, posto que está dada com a estrutura do conhecimento. Esse foi o antigo pensamento fundamental de Platão; esta foi também a posição filosófica kantiana (pp.110-111).

2.26 Se o estabelecimento de preparação dos educadores e mestres aspira penetrar a seus alunos com a indestrutibilidade da vontade de pôr suas vidas ao serviço dos valores eternos, tratando de realizar seus valores nas gerações futuras, deverá aferrar-se à dita vontade, precisamente porque deve ser indestrutível, na fé dos valores eternos e, com isso, em um princípio espiritual e religioso. Isto é completamente indispensável, porque em caso contrário, o educador e mestre não terá a chave para compreender a natureza religiosa entre seus educandos, natureza que viverá sempre enquanto a humanidade existir.

É a segunda necessidade que se impõe na reforma dos centros de ensino para mestres. Não exijo, com isso, a fundação de centros separados propositalmente, e sim peço somente que possuam um

verdadeiro espírito religioso. Onde quer que queira que vejamos realizada com certa perfeição a ideia formadora, mesmo nos nossos dias, advertimos que se acha arraigada neste espírito. O malogrado criador da ideia do centro de educação simultânea, doméstica e escolar (*Landerziehungsheim*), Dr. Hermann Lietz, manteve-se neste terreno de toda cultura, tão firmemente como os grandes reformadores ingleses e americanos Mathew e Thomas Arnold, Cecil Redime, Horace Manu, ou como nossos grandes pedagogos Pestalozzi, e Froebel. O que Lietz, lembrando a Abbotsholme, denominava a “capela” ou “coro” de cada manhã e todas as noites reunia a todos os educandos, era mantido em forma imediata pelo espírito do sentimento religioso. Quem quiser conhecer de perto este livre espírito religioso e não tenha oportunidade de estudá-lo sobre o próprio terreno, remeterei à atraente descrição, feita pelo Dr. J. Grunder, de *Landerziehungsheim* da comunidade escolar livre (pp. 113-114).

2.27 Junto à exigência social e religiosa, no seu aspecto mais amplo, tal como se concebe na ideia educativa, aparece uma terceira condição que eu encontro compreensível em um povo são: é a organização segundo a ideia nacional. Em primeiro lugar, a ideia coletiva é um fundamento da educação moral. Simpatia e inclinação são as raízes subjetivas às quais o trabalho dá, na coletividade, a direção para o grande conjunto. A comunidade mais ampla seria a comunidade da humanidade, mas, isso é simplesmente uma ideia, uma realidade de consciência mas sem realidade fora dela.

Uma coletividade real é sempre estimativa. A vida coletiva, o cultivo comum dos valores, e recíproco cumprimento na realização dos mesmos, mantendo unidos os homens, levando-os a uma organização, isto é, a uma conformação da coletividade. Nisto se diferenciam as coletividades daquelas agrupações que chamamos associações. Estas são estabelecidas para chegar a um fim qualquer, enquanto as coletividades são uniões para um fim espiritual. As associações podem conter homens dos mais diversos valores e

motivos. Se é este o caso, falta totalmente a união interna. As associações de valores, ou coletividades pelo contrário, sentem-se enlaçadas por seus valores espirituais ou, melhor ainda, pelos meios de cuja estrutura espiritual servem de base esses valores. Considerações racionais são as que enlaçam os homens para a vitória de um fim, por intermédio das convenções estipuladas.

Quão certa é esta diferença entre a coletividade e a sociedade, pode-se observar facilmente, no fato de que a saída de uma coletividade ou associação de valores, por exemplo, de uma comunidade religiosa ou nacional e ainda política, supõe para os pertencentes à mesma um defeito maior ou menor, enquanto em se tratando de uma sociedade, isto é, de uma simples associação de fins, não supõe para quem dela sai, a menor mancha.

A coletividade real acessível, a que pode pertencer cada indivíduo e virtualmente pertence, é a nacional coletividade popular. Nela é possível viver valores espirituais em bens comuns, e pode-se pensar no cultivo comum desses bens, e existem organizações para completar-se reciprocamente, na realização dos valores. Juntaremos ainda mais que a união nacional é, incluindo quando coincide com uma associação religiosa, a única portadora de valores essenciais, que em qualquer forma individual pode fazer viver na instrução do educando. Em linguagem comum da coletividade nacional que, por sua vez, se desenvolveu a expensas do caráter próprio da nação e se oferece como meio de captar ainda bens mais elevados, fazendo-os compreensíveis para todos. A suprema força moral alcança a comunidade nacional quando seus membros compreendem a significação desse portador coletivo de valores, e sentem o estímulo de contribuir para a perfeição moral.

Isto é o que designo “sentimento nacional”. Marcha paralelamente à aspiração dos valores morais da personalidade; ambos se acham em um ambiente de contínuo intercâmbio efetivo. Nada vence o seu valor pessoal, mais ainda pelos bens comuns da nação

e nenhuma nação chega ao conhecimento de sua finalidade especial, sem uma consciência nacional de todos seus membros isolados.

Muito diferente desta consciência nacional é a política. O estado é uma organização jurídica soberana da coletividade com o fim de compensação de interesses conforme a justiça e a equidade. O convencimento de que tal sistema de direito é indispensável para a coletividade nacional, e a boa disposição de colaborar diretamente ou indiretamente para dar a este sistema estrutura mais justa, constitui o que chamamos consciência política. A educação orientada neste sentido é a essência da educação cívica.

A necessidade da educação cívica não é impugnada, hoje em dia, quase por ninguém. Eis porque posso prescindir neste ponto, de toda outra direção, com respeito ao fim de organização dos estabelecimentos de preparação do magistério. Muito diferente é o que sucede quanto à necessidade da educação nacional. E esta é a terceira questão que assinalo.

A instrução total do educador e mestre deve ser animada pelo espírito nacional. O que eu compreendo sob esta indicação, fica esclarecido suficientemente nos meus argumentos anteriores. Não se trata neste caso do nacionalismo do poder e da glória, tão injustamente condenado por todos e que mais ou menos tarde arruína todos os povos, como também o sonho ideal da fraternidade de um internacionalismo ignorante de povos e raças. Pelo contrário, trata-se aqui da terceira das três formas do nacionalismo que eu designei como *conhecimento por parte da Nação de sua particular missão moral em si mesma*. Seria um disparate se não quiséssemos reconhecer que, neste assunto, temos muito que aprender de um grande número dos significados portadores do sentimento nacional na Inglaterra e dos Estados Unidos. Este nacionalismo é um bem ideal. Nele vê o social democrata Engelbert Pernerstorffer, de Viena, um enriquecimento da humanidade mediante uma forma especial de manifestação. É exatamente um enriquecimento da humanidade,

do mesmo modo que cada personalidade supõe um enriquecimento da cultura.

Já assinali de antemão que esta terceira condição é naturalíssima em todo povo são. Mas a Alemanha atualmente não pode considerar-se como tal e, sim, como um povo enfermo. Com grande presteza trataram os mestres alemães em suas escolas primárias de tirar no que fosse possível, durante os anos de 1929 e 1930, tudo o que pudesse obstar o cultivo do sentimento nacional. Grande número de livros de leitura, histórias e de canções das escolas primárias e secundárias foi submetido à depuração de desaforos nacionais.

O trabalho iconoclasta, contra retratos e bustos, começou: o culto de que eram objeto muitos heróis foi anatemizado como manifestação reacionária. Contudo, em 1926, deu-se um caso de que, por motivo de ter-se utilizado um retrato de Frederico o Grande em um selo postal, a Administração Nacional dos Correios fosse objeto de violentos ataques. Se tratamos de levar este espírito às novas instituições de preparação do mestre, não teremos de nos esforçar muito mais por conseguir a educação da nação alemã, pois que será prontamente um povo que pertencerá ao passado. Não discutirei a necessidade de uma revisão dos livros escolares de História. Em troca, todo aquele que se pode considerar como verdadeiramente nacionalista, e que se oferece em nossos cantos e poesias patrióticas, nas imagens e representações dos grandes homens e mulheres, sejam operários ou príncipes, deve viver eternamente no espírito dos centros preparatórios do mestre e ser objeto, antes de tudo, do mais solícito cuidado e veneração. Podemos suprimir sem temor os hinos reais; nunca me foi possível suportar sua falta de veracidade. Mas as verdadeiras imagens imperecedouras dos grandes príncipes alemães, como as figuras de outros grandes homens, devem viver sempre na alma dos nossos futuros educadores e mestres, e por meio deles em nosso povo. Igualmente, o cúmulo dos cânticos patrióticos, começando pelos

de Ernesp Moritz Arndt, Henrion Lersch (“acredito na Alemanha como em Deus”) e o do célebre escritor social democrata Karl Broger; “Sempre temos conhecido um profundo amor por ti, mas nunca lhe demos um nome. Em forma grandiosa se mostrou no maior de teus perigos, que teu filho mais pobre, foi por sua vez o mais fiel. Alemanha!”, e o arrebatador canto com o qual milhares de pessoas marcharam para a morte: “Deutschland, Deutschland über alies”. Todas as manifestações patrióticas devem existir eternamente no coração de nossos mestres. Se não encontrarem um cuidado mais solícito em nossas diferentes escolas, é que merecemos sucumbir ao destino que nos foi traçado.

Não acentuo estas possibilidades como em uma fantasia enfermiosa, posto que já foram realidades. Certamente, nossos melhores cantos nacionais nasceram nos tempos mais difíceis de nossas situações guerreiras. Mas o hino nacional da França, A Marselhesa, não o é menos; foi o canto dos voluntários marselheses, quando, em 1792, entraram em Paris. Quem se atreveria a tirar dos livros esta canção de guerra e das escolas francesas? Quem ousaria fazê-lo na Inglaterra com seu hino nacional?

[...] Se, em troca, se chega a perder o sentimento nacional por parte do magistério de um povo, se não está guiada toda instrução por dito sentimento, pode também considerar-se perdido para a nação. Ninguém compreendeu isso melhor do que Raymond Poincaré, cuja preocupação essencial se dirigia a elevar até a exaltação o sentimento nacional de todo o magistério francês (pp. 114-120).

2.28 Desta forma chegamos à quarta condição indispensável, que pode aplicar-se não somente à preparação do mestre, e, sim, à toda formação. Evitar toda acumulação de ciência e conhecimentos, favorecendo, em troca, no possível, a educação espiritual e, sobretudo, a capacidade de viver os valores. Não existe, por outro lado, uma profissão que a respeito desta condição ofereça maiores perigos que a formação do mestre escola. Não é por causa disso,

somente, que esses ensinamentos da escola primária oferecem conhecimentos de todos os ramos da ciência (zoologia, botânica, mineralogia, física, química, geometria, matemática, história, geografia, religião, literatura e gramática); deve-se ter em consideração um elevado número de manifestações técnicas, trabalhos manuais, canto, etc. que continuamente se apresentam novas demandas introduzidas em Breslau por Hake, e que consiste também em que os mestres, incluindo os dos graus superiores nas escolas das grandes cidades, se obstinam em manter o sistema de mestres de grau. Unicamente, em casos isolados, adotam uma discreta divisão do trabalho; na forma em que se costuma nas escolas anglo-saxônicas.

Das ilimitadas enciclopédicas, condições que ao mestre se exigem, ocupou-se acertadamente Hermann Itschner no quarto volume de seu “tratado de ensino” da mesma forma que Eduardo Spranger se manifestara contra o dito enciclopedismo, em sua obra *Pensamentos sobre a formação do mestre*. Opinava o sábio e competente ministro da instrução pública da Saxônia, Dr. Seyfert, que era necessário opor-se ao múltiplo emprego do mestre escola. Não é sem dúvida esta multiplicidade que deve assinalar o ponto de partida na preparação do mestre, e sim a ideia da formação. Mas esta supõe uma limitação nas possibilidades individuais e certa profundidade da dita limitação. Querer dominar profundamente o reino total do terreno infinitamente variado do conhecimento, e tratar de levar a técnica científica, manual, artística e econômica ao mestre de escola primária, será a morte de todos os esforços que tendem a elevar a preparação do magistério, embora predominem nas Academias pedagógicas. Por isso, solicitei em todos aqueles lugares, em que mais se pode aprofundar o ensino, como no caso das grandes cidades com respeito à escola unitária rural, que o mestre das classes superiores se proponha uma determinada divisão do trabalho, dedicando-se uns de preferência às ciências exatas e naturais, e outros, ao terreno literário histórico.

Requeri, por isso, que especialmente das matérias de ensino técnico, como desenho, canto, ginástica, trabalhos manuais, economia doméstica, sejam encarregados professores técnicos especiais. Se a escola rural unitária se vê obrigada a renunciar a isto, deve continuar a escola graduada de grande cidade, no diletantismo que até agora cultivou? Quanto mais se prefere o desenvolvimento da escola primária dentro de uma sã realização da ideia escolar do trabalho, e quanto mais se afaste do princípio da simples transmissão de ciência e da iniciação dos diferentes ramos da técnica, e a criação de conhecimentos lhe faça entrar no caminho da experiência, tanto mais necessária será a divisão do trabalho entre os que ensinam. Ainda mais, acontece que os técnicos, sejam científicos, manuais ou artísticos, necessitam, não somente qualidades especiais, senão uma preparação de muitos anos. O domínio dos métodos científicos mais essenciais, procedimentos artísticos e formas de trabalho, unicamente pode conseguir um gênio universal, que chegou a se familiarizar, jogando com a técnica ou alguém que não possua técnica alguma.

Um dos sinais mais patentes da média instrução, da ilusão e da falta de sentido autocrítico, é acreditar que podemos alcançar todos os conhecimentos técnicos, simultânea e rapidamente. O físico trabalha na universidade de quatro a oito meses no laboratório de física; o operário manual que intenta dominar a técnica de um ofício complicado, como carpintaria, serralheria mecânica de precisão, precisa de longos anos de trabalho; o músico, o desenhista, o pintor, o escultor empregam toda a sua juventude na aprendizagem de suas receptivas técnicas e, limitando-se a estas, seguem aprendendo embora, durante todo o curso da vida. Pode existir, pois, a crença de que será mais fácil obter a técnica da investigação filológica, histórica ou matemática, e é possível que não se tenha ideia de que, precisamente, cada uma das especialidades exige um homem completo? Se possuímos verdadeira instrução, mostremos sobretudo que sentimos profundo respeito diante do domí-

nio efetivo de qualquer setor espiritual, artístico, econômico ou industrial; respeito que brota da experiência própria de adquirir um domínio efetivo em qualquer setor limitado, e da compreensão dos bens que nascem de tal capacidade. Com o domínio da técnica científica, artística ou manual, se estabelece, por sua vez, a metodologia especial da escola do trabalho, ao menos em suas características essenciais, pois toda a metodologia se apoia, em último ponto, na lógica imanente de cada ciência, arte ou ofício. É impossível, em troca, conseguir o domínio de uma matéria, se não se domina de antemão sua lógica imanente.

Muito diferente é o caso que diz respeito ao espírito pedagógico, que também se deve exigir ao técnico quando quer ser mestre. Esse espírito pedagógico não é mais do que o espírito pestalozziano: não é do homem teórico e sim correspondente ao homem social. Tampouco necessita o técnico completo ser um educador e, sem dúvida, enquanto não apresente um certificado, de aptidão neste respeito, não lhe deve ser permitido atuar como professor, ao menos nas instituições de formação. Eu desejaria ampliar esta exigência, não somente na escola primária, como em todos os estabelecimentos de ensino, sem exceção. As consequências que deles se depreenderiam não podem ser objeto de estudo neste trabalho. Somente desejo fazer uma objeção, a mesma que Seyfert assinalou diante de Spranger: “A escola unitária rural necessita de mestres que possuam muitos e diversos conhecimentos”. Neste ponto chocamos com uma das maiores antinomias práticas de toda a preparação do mestre primário; mas não há possibilidade de resolver de um modo exaustivo o problema, sem que nos ponhamos em contraposição com a essência da instrução. Portanto, devemos aceitá-lo, ainda que seja à custa da verdadeira instrução, porque a preparação efetiva do mestre, não aparente do *in omnibus aliquid*, é a força primordial de toda instrução pública. Existem milhares de composições; mas, prefiro abandoná-las à meditação própria do leitor (pp. 121-126).

(...)

2.30 O mestre primário deve possuir uma grande quantidade de conhecimentos no terreno intelectual e técnico; o professor da escola secundária pode aprofundar com toda a sua alma no setor do saber, idêntico ao mestre de uma arte ou de um ramo técnico. Desde o momento em que um destes últimos elegeu o terreno no qual suas qualidades fundamentais se ajustam, mediante o cultivo de sua própria natureza, contanto que mantenha estreita união com sua formação social, religiosa e nacional, e graças ao desenvolvimento de sua individualidade especial, consegue encontrar por si mesmo o caminho que conduz à sua personalidade. Seguindo este caminho pode ainda acumular abundante quantidade de conhecimentos, caso não tenham precisamente valor formativo para ele mesmo. Quanto aos grupos de professores científicos das escolas superiores, de artes e técnicas, fica já determinado nesta forma qual o caminho a seguir, em sua formação. Um compreende a sua preparação intelectual graças à sua ciência, outro por sua arte, e outro pelo ramo da técnica cuja estrutura se acomoda à sua própria estrutura espiritual. Quando seus dotes são suficientes, encontram, logo partindo desta origem, a entrada ao reino daqueles valores que se diferenciam dos nacionais religiosos ou sociais. O que precisam como mestres, para sua preparação, é a instrução teórica e prática sobre as possibilidades de influir no ser humano, uma instrução que podemos limitar, em geral, ao estudo do ensino, ou Pedagogia, e ao estudo da alma ou psicologia, em união com os exercícios práticos. Também pode ser comum sua preparação, mas não deve ser. Exigir a todo custo ao professor de desenho, ou de qualquer outra arte liberal, como de um ramo elevado da técnica, a da formação em uma escola superior de nove anos, é um paradoxo incrível. Que este requisito não esteja evidenciado como absurdo se deve à circunstância da sobrecarga de todas as profissões, e à necessidade de colocação da maior parte dos técnicos e artistas

com diversa e abundante capacidade teórica, que lhes permite seguir os estudos em um ginásio de nove anos.

Para o mestre de uma arte técnica, igual do que para o professor de uma ciência, é imprescindível, junto a qualidades sociais, o domínio de sua técnica, arte ou ciência, que por sua vez supõe a posse de uma qualidade espiritual. Um homem tal que, junto a uma intensa disposição social, que de antemão se lhe deve exigir, possua qualidades poderosas em todos os setores da vida cultural, se consideraria tão raro como um corvo branco. Um gênio tão universal como Goethe nunca pode vencer a compreensão profunda das obras do herói supremo da música alemã; Goethe passou adiante de Beethoven, que por sua parte o admirava – e com maior anelo procurou uma relação pessoal em Teplitz – como diante de um homem vulgar. O olhar de Goethe não podia penetrar a profundidade infinita da arte beethoviana (pp. 128-130).

2.31 O mestre primário pertence aos operários intelectuais, exatamente igual aos professores de um setor científico. O centro de gravidade de seu dom, segundo o temos visto, está mais na tendência ao que é pessoal que na direção ao terreno material. Quanto mais cedo intervém na formação das gerações vindouras, tanto mais difícil é que passe ao primeiro lugar qualquer terreno material com sua estrutura. Mas compreender e julgar os fenômenos da vida pessoal necessita um estudo espiritual muito intenso, embora poucas vezes o fator nacional e muito mais frequentemente a estrutura irracional da própria personalidade, proporciona a chave para tal compreensão e juízo. O homem pobremente dotado no aspecto intelectual não pode ser nunca um bom mestre. Ainda, sucede que a inclinação para ser educador, pelo menos nos homens, aparece dificilmente antes dos 17 ou 18 anos. Na mulher aparece muito mais cedo (o instinto maternal, com frequência, é poderosamente desenvolvido em meninas ainda). Em todo o momento será mais conveniente, ainda, que as instituições

sejam, em geral, comunidades de vida, trabalho e educação, segundo venho exigindo desde muitos anos, posto que tão só nelas será possível descobrir o dom social.

De tudo isso se deduz que os estabelecimentos de preparação para o magistério, como profissão intelectual, devem ser análogos aos das demais profissões intelectuais. Os três anos da escola preparatória, somados com os da primária, com sua característica de porte memorista de conhecimentos, nunca foram centros de formação, nem sequer para o Magistério e, se por uma parte eram tardios para os estudos intelectuais, eram demasiado prematuros para a eleição de uma profissão.

As escolas construtivas, tão recomendadas hoje em dia, apresentam as mesmas falhas e ainda quando tratam de entrar em competência com os preparatórios de nove anos estabelecidos para os operários intelectuais, apenas o podem oferecer os mesmos resultados que estas, ao menos nos casos normais, pois, não em vão, se deixam escapar quatro anos de disciplina espiritual na idade juvenil de homens e mulheres. A escola pública não pode assumir tão oportunamente esta missão como as escolas especiais para operários intelectuais. Sempre há exceções, mas as escolas construtivas não devem ser uma exceção e sim verdadeiras regras. Sobre os perigos que tais escolas encerram, sobretudo quando aspiram a ser escolas para indivíduos bem dotados, se ocupou muito acertadamente M. Vaerting.

Em tudo que se refere à preparação do mestre, pode encomendar-se à escola secundária de nove anos. Os seminários de mestres existentes com seus três anos podem ser assinalados como uma continuação dos ginásios humanistas, ou científicos naturais e matemáticos, incluindo-os na série dos anteriores tipos de centro de preparação. Dez anos atrás fiz já tal proposição. Se existissem instituições educadoras semelhantes ao Landerichungsheirne, à base de um ensino de seis cursos, completados por mais três, parecidos aos de

nosso seminários para mestres, ensino organizado tendo em conta as necessidades dos estudos superiores se fossem tais centros, verdadeiras comunidades de vida, trabalho e educação, com abundância de possibilidades de práticas para desenvolver as propriedades pedagógico-sociais ao educador, não somente as preferiria para a formação do mestre primário e sim para a preparação de todo o magistério. Podiam apresentar um caráter linguístico ou matemático naturalista. Escuso-me de dar aqui mais pormenores sobre este ponto. É uma leviandade deixar intactos os atuais centros de preparação do magistério, que sem dúvida, graças à sua forma de internatos, poderiam mudar-se em institutos pedagógicos, que não fossem bicos sem saída como os estabelecimentos de agora. Uma vez mais repetei: “o espírito pedagógico é o espírito humanista”.

Se existissem, ainda mais, como continuação nas universidades alemãs, instituições análogas às dos Colégios de Oxford, Cambridge, Harvard, Yale, que eu admirei como verdadeiras comunidades de vida, trabalho e educação, com caráter científico, teríamos conseguido a organização total da formação do magistério, segundo eu a concebo.

2.32 Chegamos ao final de nossas considerações teóricas sobre a organização da preparação do mestre, e não somente do mestre primário. Na Alemanha, pode considerar-se como decidido, em forma geral, quando se refere à preparação do mestre nacional. Em termos gerais sem encomenda na Prússia, Saxônia, Hessen, Turíngia e Hamburgo, às escolas superiores de nove anos. Os demais estados deveriam seguir este exemplo. Com ele conseguiu alcançar a preparação dos mestres alemães, um terreno que, mais ou menos tarde, havia de alcançar e se realizou um suspirado anelo que os mestres primários sentiam, há muito tempo. O futuro nos fará ver se o desenvolvimento real deverá ser continuado neste sentido: se não teremos de aceitar a escola preparatória de seis anos, que embora não exija menos requisitos que as de nove,

apesar de toda opinião contrária, continuará sendo uma escola que acumulará numerosos conhecimentos, mas nunca uma instituição para uma verdadeira disciplina espiritual. O ponto de partida da ideia pura da instrução o tem tão pouco presente, como na escola elementar de nove anos com sua nova forma; nesta, outros motivos formaram o elemento impulsivo. As escolas construtivas foram idealizadas originariamente para os alunos sobressalentes das escolas primárias, que devido a sua situação econômica ou por escassez de possibilidades ulteriores de preparação no lugar em que se acha estabelecida a escola deviam permanecer mais quatro anos na escola primária. No norte da Alemanha, apareceram já estas escolas em tão grande número, que para poderem existir, se verão obrigadas, muito depressa, a renunciar à sua primitiva finalidade; neste caso não poderão marchar no mesmo passo que as escolas de nove anos. Com as instituições preparatórias de nove anos que, ao mesmo tempo, abriram caminho, na Alemanha, para toda profissão intelectual, terminou o beco sem saída em que se encontravam os mestres alemães uma vez que proporcionaram aos alunos o instrumento para uma instrução profissional eficaz. Agora se apresenta a difícil questão da contextura e o lugar desta preparação profissional cuja sorte ainda não está decidida. Inauguraram Universidades e Escolas Técnicas superiores; fundaram Academias pedagógicas, a semelhança das de Música e Artes plásticas. A qual destas instituições haveremos de conceder nossa preferência? Aqui está uma contestação que unicamente o futuro poderá responder: tratar de resolvê-la teoricamente só poderá dar alguma luz a respeito da parte fundamental. Segundo nossas anteriores manifestações sobre a alma do educador e mestre, o princípio deverá se levar à sua realização prática a lei do amor que existe no aspirante, e tão somente partindo dessa realização, ir remontando-se nas questões teóricas, encaminhando-as para uma solução racional. A escola profissional superior deve basear-se na totalidade

do homem social. Esta é uma posição bem diferente da que mostram as atuais Universidades alemãs. Não têm presente de maneira alguma, ao homem completo; dirigem-se exclusivamente à sua parte intelectual, supondo, sem dúvida, que por sua vez do homem teórico, se forma o prático social e que simultaneamente se desenvolve nele um *ethos* profissional que tende à totalidade. A experiência nos demonstra, sem dúvida, que esta crença geral não pode ser mantida, posto que o homem social somente se desenvolve na atividade social, crescimento tanto mais favorável, quanto melhor penetrado esteja de conhecimentos científicos. Mas toda a peculiar ação pedagógica, que não se desenvolve precisamente, com o simples curso das ideias, como sucede nas Ciências Jurídicas, a Medicina ou a Técnica, é em muito distinta forma, fundamento da formação profissional. Não necessita o jurista, considerar com amor, ao acusado, nem o médico a seus enfermos, nem o técnico à uma máquina, para que possam falar com justiça, emitir um diagnóstico ajustado, ou construir uma máquina que funcione economicamente. O educador em troca não poderá obter nenhum proveito sem uma contribuição de amor, por muita sabedoria que haja acumulado em sua inteligência: “Eu sou o que sou, por meu coração” – disse Pestalozzi a seu neto, e esta forma tem validade para os pedagogos de todos os tempos e países.

Portanto, poder-se-ia dizer: as Universidades alemãs devem adaptar-se mais, em seu ideal de formação, à totalidade do homem. Isto não é aplicável somente aos mestres primários, e sim também aos professores científicos das escolas superiores, isto é, a todos os homens que adquirirem nelas sua preparação científica e sua ética profissional. Esta objeção é bem justificada; por minha parte, sempre deplorei que as Universidades alemãs não tratem de alcançar, pouco a pouco, o ideal inglês. Nunca tive ocasião de ouvi-lo declarar, como por ocasião do Congresso universal pedagógico de Edimburgo, no ano de 1925, pelos reitores das Universidades

da mencionada cidade e a de Glasgow. Quero referir-me agora somente à dissertação de Sir Donald Macalister, reitor da Universidade de Glasgow, na abertura da junta da seção de Educação Universitária. Em todas as partes deveriam estabelecer-se – dizia – edificações especiais, não somente para residência comum, como também em união com campos adequados para realizar exercícios corporais, concursos atléticos, jogos, etc. Os clubes e as associações dos colégios cuidarão das relações espirituais e sociais durante as horas de ócio. Todo ele seria um grande progresso das universidades escocesas, que tendem a uma realização total de seus deveres para com o Estado. Que estes deveres não se suponham cumpridos com a simples produção de eruditos, por elevada que seja sua sabedoria, e sim, antes, por cidadãos perfeitamente dispostos intelectual, moral e fisicamente, com suficiente instrução em matéria científica, educados por meio de sua vida em comum e por seu próprio esforço para a vida de relações recíprocas; por um contato bem orientado, com seus camaradas, e pela ideia do bem da comunidade nacional. Neste sentido, dirige-se segundo sua convicção o desenvolvimento das universidades escocesas. Se desta forma – terminou – às condições peculiares do estudante escocês, quer dizer, à constância no trabalho intenso, à perseverança de seu esforço mental, à própria responsabilidade, se unem as outras propriedades de caráter cidadão e social, então o incremento da assistência às Universidades, que alguns olham com receio, se traduzirá, antes de tudo, na eficácia de um governo mais perfeito da comarca, do Estado, e do mundo e, em uma solução mais rápida dos grandes problemas que não somente ajudem à Nação como também às Universidades. Assinalo com prazer estas manifestações, ainda que considere as Universidades alemãs ainda muito longe de tal compreensão de seus problemas, sendo muitos os professores que rechaçam francamente toda finalidade educativa das Universidades, aparte da simples instrução.

Mas, todos estes grupos de bens têm uma dinâmica em seu desenvolvimento, na qual as séries de evolução não permitem a convergência e sim a divergência. Quando, no começo do século XIX, alcançou seu novo sonho o ideal das Universidades alemãs, com o neo-humanismo, podia alcançar-se a totalidade do homem, apesar de sua tendência literário-estética embora não no sentido inglês moderno, que assim mesmo revolucionou durante centenas de anos. C. H. Becker descobriu, em um de seus papéis, um fundamento essencial “Diante do constante afã de especialização e, ainda, do afã técnico da Ciência está a filosofia, como ponto unitário de cristalização, e toda a Ciência de nosso período idealista, de onde procede nossa moderna ideia sobre a Universidade, tem seu centro de gravidade na Filosofia e não na ciência isolada. O santo serviço da ciência, seria santo para o fato de ter, antes de tudo, consciente ou inconscientemente, fins metafísicos, ou melhor, de concepção do universo. Este já não é o caso atual. Desde esse tempo a Universidade, em sua organização externa, ficou como supremo centro de preparação, ainda que seu aspecto interno modificou-se convertendo-se exclusivamente em uma escola científica profissional. Não houvesse seguido, sem dúvida, tal curso de evolução, se desde o princípio não houvesse posto o germe à maneira alemã. Tanto as antigas como as modernas Universidades inglesas, Oxford, Cambridge, Edimburgo, Aberdem, se mantiveram fiéis ao seu ideal de totalidade apesar do afã de especialização da Ciência e da Técnica, e da redução da Filosofia à teoria do conhecimento, apesar do pragmatismo e positivismo tão poderosamente desprezados na Inglaterra e das variações na estrutura econômica, técnica e social esquecida na segunda metade do século passado.

As antigas Universidades, tanto alemãs como inglesas, continuaram involuntariamente a dinâmica de sua evolução, e nenhum mandamento externo pode originar modificação neste desenvolvimento, ao menos imediatamente. A modificação brotará do

espírito de quem ensina e aprende, e terá que ser uma troca que associe ao inapreciável bem de nossas Universidades alemãs a inflexível elevação dos métodos científicos em todos os centros, com o tesouro de uma preparação prática, social e cidadã. Até que seja levado à cabo esta inovação, não poderá se considerar as Universidades como a forma mais justa para a preparação profissional do mestre primário. Com isto não se quer dizer que nas Universidades modernas não se devam realizar ensaios aceitando também tal finalidade. Quando for possível encontrar professorado idôneo, imposto pelo espírito da Pedagogia e não somente da Ciência; quando esse espírito social-pedagógico viva nas novas Faculdades de Pedagogia, não se poderá excluir a possibilidade de que lentamente se estenda às restantes Faculdades. Ao menos isto é de desejar no interesse da preparação científica do mestre de profissão. Entretanto, vão aparecendo na Prússia as Academias pedagógicas, estabelecidas sob a direção de seu ministro de Instrução Pública C. H. Becker, e de acordo com a ideia assinalada e requerida pelo professor Eduardo Spranger, tão insistentemente, desde 1920, ao considerar-se tais estabelecimentos como os mais indicados para resolver este novo problema. São, estas novas instituições, livres do lastro que supõe um passado mais ou menos curto. Podem se organizar como comunidade de trabalho e de vida, dirigidas à formação total do aluno, e sua tarefa científica pode basear-se imediatamente na prática pedagógica, da mesma forma que as Academias de música têm seu fundamento na prática musical, e as Academias de Artes plásticas na pintura, escultura e arquitetura. Nos casos em que o número de alunos está suficientemente limitado, podem se desenvolver como verdadeiras comunidades de formação, que alcancem na mesma forma de animado intercâmbio, tanto aos professores como aos estudantes, e que sirva de exemplo, quando o jovem mestre entre na prática de sua profissão. O problema mais difícil é de momento, encontrar profes-

res e diretores capacitados, isto é, pessoal docente que sinta, indestrutível em si, os erros pedagógicos, e que esteja animado, ainda, pelo espírito do verdadeiro método científico. Mas com a ideia de que estas instituições especiais de preparação, e com a exposição do espírito que os deve animar, não está resolvido ainda o problema, posto que ainda resta por assinalar o tempo que a preparação deve durar e o alcance dos meios de ensino. As opiniões se acham divididas sobre este ponto. Enquanto Eduardo Spranger, na obra repetidamente mencionada, exige três anos de especialização, tal como foi ensaiado em Hamburgo, conformando-se as Academias prussianas com dois anos, de acordo com a Memória publicada, em agosto de 1925, pelo Ministério de Instrução Pública e Belas Artes. A decisão a respeito da necessidade da proposição de Spranger e a do decreto ministerial depende do alcance dos bens de ensino no qual há de ser iniciado o aspirante. Se, se limitam essencialmente simples teorias da Pedagogia e às noções elementares de suas ciências auxiliares, são suficientes dois anos para sanar essa necessidade; se, em troca se exige o estudo de outras ciências não serão suficientes três anos sempre que tal estudo tenha de produzir mais frutos que o simples conhecimento do trabalho de investigação científica. Incluso será insuficiente cursar durante dois anos os estudos da Escola profissional superior, se se aspira a proporcionar uma suficiente prática pedagógica. A variedade do trabalho pedagógico, na prática, e o acesso imediato ao mesmo são tão necessários, que se pode considerar resolvido, tão somente com este, o tempo de três anos. O Teacher Training College, recentemente organizado na Universidade de Cincinnati, amplia seu profissional “teaching”, depois de cursado seis ou sete anos de preparação, a três anos, dos quais o último curso de Colégio (quinto) se dedica exclusivamente a práticas de ensino nas escolas públicas de Cincinnati.

Somente a aqueles que conseguem o grau de bacharel em Ciências de Educação, por um exame prestado na terminação do 2.º

ano, dos dois dedicados à preparação profissional, se lhes permite efetuar tais práticas no 3.º ano. Sem estas práticas anuais, dirigidas e inspecionadas pelo mesmo Colégio, ninguém pode obter o certificado de mestre examinador. Eu creio que pese a toda limitação do campo de ensino que todas as Academias pedagógicas mostram (até nos casos em que não se exige outras ciências, fora da Pedagogia sistemática, Psicologia Ética, História da Pedagogia, História da Filosofia, Didática, das diversas matérias de ensino na escola primária, tal como a idealidade da escola do trabalho exige) apresenta uma quantidade quase insuperável de matéria teórica.

Ajunte-se, ainda (segundo a Memória do Ministro prussiano), educação musical, plástica e técnica em trabalho manual, que, quando não conduzem a um diletantismo pernicioso, exigem uma porção considerável do tempo dedicado ao estudo. Deve-se estabelecer um 3º ano dedicado à prática da Pedagogia, se não nos quisermos ver na necessidade de assistir à ressurreição do espírito dos antigos seminários de mestres em um grau ainda mais elevado. Assim mesmo, ainda com a exagerada limitação de matérias de ensino científico desses cursos, se ocultam extraordinários perigos, o mesmo para a escola que para a formação do magistério. Não necessito determinar estes perigos, posto que quem fez conscientemente esta investigação os encontrará sem esforço. Tratarei somente de assinalar um deles: a perda do que denominei adaptação pessoal, a transição do homem social ou teórico, que pode acontecer muito facilmente enquanto se manifestem potentemente, no indivíduo, essas tendências. Isto podemos afirmá-lo perfeitamente: o trabalho mais inquieto e batalhador é o do homem social, e, a seu lado, o trabalho do investigador produtivo ou do artista equivalem a um pacífico passeio sob palmeiras. Igualmente teremos de ajuntar que o grandioso encanto que para um talento teórico supõe o aprofundamento de essência, e o ser das coisas levadas ao ponto de gravidade da forma de vida social à forma de vida do homem teórico. Muito facilmente

aparece um desinteresse que, apesar da máxima perfeição na formação do mestre, impede chegar à salvação da escola primária; pude observá-lo durante minha longa vida, e não somente nos demais, como em mim próprio. Não foi só a consequência de minha própria vida a explicação dada na Conferência da Escola Nacional, em Junho de 1920, e que ao ser subscrita por mestres e professores de todas as categorias, me evidenciaram quantos eram os que participavam de minha preocupação. Dele se deduz que “o germe” essencial do mestre primário, como educador, não consegue seu desenvolvimento perfeito com a simples preparação intelectual, e que se não encontrarmos novas instituições capazes de desenvolver esse germe (segundo solicitei no princípio) será muito possível que, com a ordem atual das coisas, disponhamos de melhores “instrutores”, mas não de educadores mais aptos. É de temer que, com a preocupação exclusiva da preparação intelectual, pereçam as condições peculiares de todo educador, destruindo-as mais que desenvolvendo-as. O que com a maior urgência necessitamos, o expressou em outra forma (aplicável aos mestres de todos os centros) e na mesma conferência o representante juvenil alemão, Walter Matthey, ao terminar assim “Dai-nos homens que possuam, graças à Vossa preparação, corações ardentes para a juventude; dai-nos as poderosas personalidades que a juventude anseia”.

A preocupação dos antigos coincide neste aspecto com a ansiedade da juventude. Somente na plenitude da forma social da vida deveremos buscar o ideal do mestre e educador.

A salvação da escola primária não está em Kant nem em Goethe, e sim em Pestalozzi (pp. 133-143).

História da pedagogia, de F. Cambi

3. Escola do trabalho: educação pela ação

3.1 A educação prática objetiva três aspectos fundamentais: a habilidade (como “característica da mente”), a prudência (que deve

ser seguida nas relações com os outros) e a moralidade (é uma característica interior, ligada à “moderação”).

Nas páginas dedicadas à educação prática retornam as características fundamentais da ética kantiana: o apelo ao dever, exaltação de virtudes destinadas à sublimação do eu (autocontrole) ou à valorização de comportamentos empenhados e produtivos (a tenacidade), o papel central das regras como meio de formação moral. Retornam, portanto, não só o formalismo, como, também, o rigorismo do pensamento ético de Kant, que fazem do filósofo alemão, como foi dito por muitos, o maior teórico da ideologia burguesa na fase da sua decolagem europeia. Kant fala de “deveres para consigo” e “para com os outros”, da centralidade do “direito” e da “razão” e remete, enfim, a uma educação religiosa, a iniciar-se já na idade infantil, que conjugue “Deus e dever” e que sirva para preparar as crianças para compreender e viver a “lei do dever”.

O modelo pedagógico elaborado por Kant, embora exclusivamente teórico e desprovido de remessas à experiência concreta da vida infantil e da vida escolar, afirma-se como uma das maiores elaborações da pedagogia iluminista, confiante nas reformas e, em particular, na reforma da sociedade através da educação, mas também como uma concepção original (pela forte conotação ética que o distingue) assim como orgânica (ainda que esquemática). Isso justifica a longa influência que esse modelo terá, especialmente na área alemã, durante todo o curso do século XIX, mas chegando, de formas diversas, a atingir também alguns setores da pedagogia do nosso século (desde a “escola do trabalho” de Kerschensteiner, tão atenta aos “valores”, até o próprio “ativismo” deweyano, tão sensível ao chamado “primado” da educação e ao problema da formação ética do homem) [pp. 364-365].

3.2 Entre o último decênio do século XIX e o terceiro decênio do novo século, afirmam-se na pedagogia mundial algumas experiências educativas de vanguarda, inspiradas em princípios formativos

bastante diferentes daqueles em vigor na escola tradicional. Na base dessa consciência educativa inovadora estavam não só as descobertas da psicologia, que vinham afirmando a radical “diversidade” da psique infantil em relação à adulta (a qual, em geral, era sempre assimilada), como também o movimento de emancipação de amplas massas populares nas sociedades ocidentais, que vinha inovar profundamente o papel da escola e seu perfil educativo, rejeitando decisivamente seu aspecto exclusivamente elitista. Embora as “escolas novas” nasçam e se desenvolvam como experimentos isolados, ligados a condições particulares e a personalidades excepcionais de educadores, elas, justamente porque tiveram imediatamente ampla ressonância no mundo educativo, propiciaram uma série de pesquisas no campo da instrução, destinadas a transformar profundamente a escola, não só no seu aspecto organizativo institucional, mas também, e talvez, sobretudo, no aspecto ligado aos ideais formativos e aos objetivos culturais (p. 514).

3.3 Kerschensteiner elaborou um modelo de escola nova que chamou “escola do trabalho”. A formação pedagógica de Kerschensteiner ocorre através de Dewey e seu recurso ao aspecto manual da educação. Na obra *O Conceito da escola do trabalho*, propunha renovar o currículo tradicional dos estudos, especialmente o elementar, com a introdução do trabalho. O trabalho é de fato a atividade fundamental do homem e como tal deve ser posto no centro da educação infantil, mas deve ser um trabalho preciso e sério, desenvolvido coletivamente e cotado de valor real (isto é, produtivo, mesmo que não-econômico). Para desenvolver tal trabalho, as escolas precisam ser dotadas de laboratórios e oficinas aparelhadas (como o próprio Kerschensteiner fez em Múnico, quando foi encarregado de iniciar uma reforma orgânica das escolas profissionais pós-elementares). Todavia, o trabalho não é fim em si mesmo; ele deve “cuidar para que as representações dos fins da ação produzam uma reação de natureza objetiva, uma reação voltada para um

valor objetivamente apreciado ou eterno, a um valor de verdade, de moralidade, de beleza, de liberação, em suma, um valor de ordem e de coerência espiritual em si mesmas”. O trabalho resulta, portanto, educativo quando é plenamente consciente das próprias finalidades globais. A escola pública renovada sobre a base do trabalho deve tentar atingir uma formação profissional, uma formação moral e uma educação social da criança e do jovem. Assim a formação social é vista como objetivo fundamental da escola popular, enquanto esta deve ser aos rapazes, como ideal da vida, o colocar-se a serviço dos outros, mediante o mesmo empenho que cada um deve assumir para desenvolver com precisão e responsabilidade o próprio trabalho (p. 517).

3.4 A ligação que a pedagogia vem estabelecer com a ética¹² faz a disciplina assumir um caráter mais estritamente filosófico e, portanto, “científico”. De fato, de “uma arte aperfeiçoada por muitas gerações”, substancialmente “mecânica” (isto é, “sem plano subordinado a circunstâncias determinadas”), deve tornar-se “ciência”, ligando-se a uma antropologia, individual e social, de base “racional”. “O mecanismo na arte educativa deve transformar-se em ciência, caso contrário jamais será possível uma empresa coerente, e uma geração poderia destruir o que a outra fez.” Para que isso aconteça, é necessário inspirar-se em dois princípios: educar para um “estado melhor no futuro, segundo a ideia da humanidade e da sua destinação” e desenvolver “um plano educativo cosmopolita”. E aqui estão o Kant iluminista, teórico da história como progresso, e o Kant político, teórico da “paz perpétua”, a imiscuir-se na obra pedagógica (p. 363).

3.5 A característica comum e dominante dessas “escolas novas”, que tiveram difusão predominantemente na Europa ocidental e nos Estados Unidos, deve ser identificada no recurso à atividade

¹² Essa relação é essencial na pedagogia de Kerschensteiner, e suas reflexões sobre a questão da ética ocupam um espaço significativo em sua obra.

da criança. A infância, segundo esses educadores, deve ser vista como uma idade pré-intelectual e pré-moral, na qual os processos cognitivos se entrelaçam estreitamente com a ação e o dinamismo, não só motor, como psíquico da criança. A criança é espontaneamente ativa e necessita, portanto, ser libertada dos vínculos da educação familiar e escolar, permitindo-lhe uma livre manifestação de suas inclinações primárias. Em consequência desse pressuposto essencial, a vida na escola deve sofrer profundas mudanças: deve ser, se possível, afastada do ambiente artificial e constritivo da cidade; a aprendizagem deve ocorrer em contato com o ambiente externo, em cuja descoberta a criança está espontaneamente interessada, e mediante atividades não exclusivamente intelectuais, mas, também, de manipulação, respeitando desse modo a natureza “global” da criança, que não tende jamais a separar conhecimento e ação, atividade intelectual e atividade prática. Na base das “escolas novas” existe, portanto, um ideal comum de educação “escola ativa”¹³ (como a definiu agudamente o genebrino Pierre Bovet) do qual essas experiências serão, ao mesmo tempo, porta-bandeiras e modelos. As “escolas novas” são, também, uma voz de protesto, às vezes de sabor quase tardo-romântico, contra a sociedade industrial e tecnológica. Elas se nutrem predominantemente de uma ideologia democrática e progressista, inspirada em ideais de participação ativa dos cidadãos na vida social e política, de desenvolvimento no sentido libertário das próprias relações sociais, ainda que ligadas a uma concepção fundamentalmente individualista do homem, segundo a qual as relações de comunicação com os outros são certamente essenciais, mas sem que venham prejudicar a autonomia da consciência e a liberdade pessoal de escolha (pp. 514-515).

¹³ Kerschensteiner se identifica inteiramente com o princípio de atividade, que procura voltar à inserção das crianças ao conhecimento/ação relacionados ao mundo do trabalho.

Pedagogia geral pelo estudo das doutrinas pedagógicas, de Leif, J. e Rustin, G.

3. Escola do trabalho: educação pela ação

3.1 Em nossas sociedades modernas, nas quais os aparelhos de produção e de administração apresentam desenvolvimento considerável, que se vai alargando e complicando dia a dia, fomos levados a criar e ampliar um ensino técnico de vários ramos, que toma as crianças relativamente cedo. Nas sociedades mais desenvolvidas nesse sentido, o ensino primário básico é cada vez mais imbuído de preocupações utilitárias dessa ordem. Vimos Dewey e Kerschensteiner organizar já o ensino primário como uma espécie de ensino pré-técnico mais ou menos polivalente e diretamente em função do ensino técnico propriamente dito que vem depois. Até na França vê-se cada vez mais claramente aparecer a preocupação da orientação profissional. Pode-se prever que se chegará a investigar as aptidões que permitam cada qual desempenhar melhor o ofício a que se destine, a fim de oferecer à sociedade a melhor garantia de eficiência e rendimento. Já se propõe levantar estatística de oferta e procura e reger, assim, a distribuição dos moços nos empregos. Quando a orientação for praticada cedo e quando for assaz imperativa, a exigência social tornar-se-á absolutamente preponderante; ela é que determinará, então, a atividade e a vida da criança¹⁴ (pp. 131-132).

3.2 Se [...] regermos a educação segundo os imperativos sociais, se reconhecermos que cumpre integrar a criança na nação e na humanidade, fique bem claro que são indivíduos, pessoas morais que assim queremos socializar. Os fins individualistas permanecem, para nós, essenciais. Kerschensteiner, cuja pedagogia, como vimos, tem na mais alta conta a necessidade de adaptação social, e que in-

¹⁴ O historiador lembra aqui que encontraremos divertida e angustiosa antecipação dessa situação, no romance de Huxley *Admirável mundo novo*, em que, literalmente, fabricam-se as crianças, segundo as necessidades, para a destinação precisa. (Nota 47, p.132)

troduz muito cedo o ofício na escola, reconhece, todavia, que é “*a formação do homem que primeiro se deve ter em vista*”, e não convém, pois, fazer da escola elementar uma escola profissional (p. 136).

3.3 A diferença entre as escolas que acabamos de nos ocupar¹⁵ e a de que nos ocuparemos não é, certamente, radical. Encontraremos, ao contrário, bom número de semelhanças, não apenas nas atividades que propõem, como no espírito que as anima. Enquanto as escolas do tipo decrolyano são principalmente baseadas na curiosidade, no desejo de saber, enquanto a escola de Freinet se dirige quase primordialmente à expressão, Dewey e Kerschensteiner centram toda sua pedagogia na fabricação, na produção de objetos. A atividade não lhes basta; querem educar e instruir pela ação (p. 347).

3.4 Kerschensteiner não teve a mesma liberdade de Dewey para conduzir suas experiências e não pode, como ele, dispor de meios importantes. Foi na qualidade de Schulrat (Diretor de Ensino) da cidade de Munique que obteve autorização para agir em certo número de escolas públicas. Foi, entretanto, apenas nas *Forbildungsschulen*, ou cursos pós-escolares, que pode operar segundo suas ideias; nas classes propriamente ditas sua liberdade foi sempre assaz limitada (p. 351).

3.5 Kerschensteiner [...] não conhecia, de começo, os trabalhos de Dewey. Verificou com alegria, mais tarde, que concordava felizmente com ele, sem o saber, tanto quanto ao ensino, como quanto à disciplina, e declarou que se reconfortava muito com isso. Pende, todavia, mais que o pedagogo americano, para uma educação pré-profissional. Há, nas suas classes, ensino regular do trabalho manual. Previne contra a confusão entre o ensino de oficina e o simples ensino por meio de atividades manuais. “*Não há, escreve, a menor relação com o espírito da Arbeitsschule, quando, no ensino da história, fazem-se modelar ou desenhar a marcha das batalhas ou as formas de arquitetura,*

¹⁵ O historiador refere-se ao Método Montessori e às pedagogias de Ferrière, Cousinet e Freinet.

quando, nas lições de língua materna, fazem-se ilustrar poesias ou descrições, quando se substituem técnicas manuais, como escrever ou desenhar, por outras técnicas, como enfileirar ervilhas, arranjar combinações de pauzinhos, etc.”¹⁶ Nisso há ensino pelo aspecto, ensino ativo ou ensino pelo jogo, de modo algum ensino pelo princípio do trabalho manual. (pp. 351-352)

3.6 Kerschensteiner não tolera o mais ou menos, o trabalho mal acabado, o amadorismo. Quer que as crianças defrontem dificuldades verdadeiras, lutem com a matéria e com as ferramentas, despendam esforços físicos e reflitam. É das dificuldades, das ignorâncias, dos embaraços que deve sair a verdadeira instrução, ao mesmo tempo em que o caráter se forma e se afirma. Existe, assim, uma ação formativa que brota do objeto, das coisas e é uma provocação constante à inteligência, ao ensaio, à pesquisa, à compreensão, à verificação. O *projeto* é, aqui, aprendizagem do manejo da ferramenta e dos elementos do ofício. A criança que nisso se aplica com alegria, porque gosta de manipular coisas, trabalhar “de verdade”, instrui-se por essa própria aplicação. Coser bem, cortar bem a fazenda depois de bem havê-la escolhido, tricotar bem, preparar bem os alimentos, nas próprias condições dos ofícios, traz exigências morais, mas também problemas intelectuais numerosos, cuja solução leva aos livros, aos laboratórios, à instrução. Serrar bem, aplainar, trabalhar a madeira, efetuar trabalhos de jardim nas mesmas condições, traz os mesmos progressos e conduz às mesmas aquisições. As faculdades intelectuais são, então, vigorosa e seriamente exercitadas; e, pelos trabalhos executados com reflexão e inteligência, penetra-se “no círculo de ideias e nas maneiras de pensar de onde nasceram, por necessidade psicológica, os métodos de trabalho empregados”. Assim se adquirem, de forma viva e pelo esforço (erarbeiten), os bens de civilização da comunidade humana: “a língua, os usos e costumes, as constituições e os sistemas jurídicos, a religião, as noções e as leis científicas, as próprias ciências, os valores artísticos, os recur-

¹⁶ BEGRIFF DER ARBEITSSCHULE, p. 70. (Nota 69)

mente na Filosofia, concebida esta como uma teoria da cultura e da existência, tem notáveis representantes nos movimentos da *Pedagogia da vida* (Dilthey) [...] No tocante a realizações, com referência às já decorridas do século XX, foram postos em prática diversos sistemas de educação pública acordes com as ideologias políticas reinantes em cada país, mas tratando de unificar o ensino (pp. 699-700).

3.2 Na Alemanha, a Pedagogia ativa nasceu da doutrina e prática educativa de Georg Kerschensteiner (1854-1932). Diferentemente de Dewey, os antecedentes históricos do pedagogo alemão se encontram no Neo-humanismo e, particularmente, em Pestalozzi.

O ponto de partida da doutrina de Kerschensteiner em sua concepção anti-intelectualista e criadora do ensino é: a “educação memorista” se opõe à “escola do trabalho”. Esta, com efeito, trata de obter com um mínimo de matéria instrutiva um máximo de habilidades, a serviço de um caráter cívico.

A educação pode ser considerada sob dois aspectos: como “processo” e como “estado”. Como processo, a educação é fato por obra do qual o homem penetra no mundo dos tesouros culturais (Ciências, Arte, Religião, Direito, Língua, Economia, Indústria, etc.). A educação como estado é o grau ou nível formativo de cada um, a disponibilidade, a união e a ordem múltipla anímicas desenvolvidas por bons meios dos bens da cultura.

A educação como processo é um apossar-se de valores e fins culturais. Os bens culturais são comuns a todos e são o produto da sociedade, mas o acesso aos bens e valores é individual. É preciso conduzir cada um, com seus próprios talentos, aos valores comuns. A maneira mais segura de proporcionar esta ajuda é despertar no educando o gosto do trabalho coletivo, que, por sua vez, servirá para prepará-lo em sua futura profissão.

A verdadeira e mais fecunda formação é adquirida quando o sujeito assimila os bens culturais mediante um esforço ativo, no qual toma clara consciência dos *objetivos e resultados* de sua ação,

quando realiza um esforço por si mesmo, destinado à produção, seja espiritual ou manual. Este conceito pedagógico do trabalho ainda contém um claro desígnio ético e social. Nem todo trabalho é valioso; só o é o socialmente valioso: o que enobrece o indivíduo como membro de uma comunidade de homens benevolentes. O verdadeiro trabalho escolar é o que se organiza por meio de uma livre cooperação técnica e moral. (pp. 727-728).

3.3 Krschensteiner resumiu, assim, o conceito da escola do trabalho: escola do trabalho é uma escola que enlaça, na medida do possível, sua atividade educativa às disposições individuais em seus alunos, e multiplica e desenvolve, para todos os lados possíveis, estas inclinações e interesses mediante a uma atividade constante nos respectivos campos de trabalho.

A escola do trabalho é uma escola que trata de conformar as forças morais do aluno, destinando-se a examinar, constantemente, seus atos de trabalho, para ver se expressam, com maior plenitude possível, o que o indivíduo sentiu, pensou, experimentou e desejou, sem enganar-se a si mesmo nem aos outros.

A escola do trabalho é uma escola de comunidade de trabalho na qual os alunos, enquanto seu desenvolvimento é suficientemente alto, se aperfeiçoam, se ajudam e se apoiam recíproca e socialmente, a si mesmos e às finalidades da escola, para que cada indivíduo possa chegar à plenitude de que é capaz, por sua natureza (pp. 728-729).

História da pedagogia, de R. Hubert

3. Escola do trabalho: educação pela ação

3.1 Isso não quer dizer, entretanto, deva a criança começar pela educação profissional especializada, em uma idade em que suas aptidões são ainda vagas, maleáveis e, aliás, ignoradas da própria criança. A educação profissional na escola deve ser, preliminarmente, tão variada quanto possível e, em qualquer caso, sempre

relacionada com os interesses psíquicos, variáveis com a idade. É progressivamente, quando as aptidões se precisarem e se fixarem, que a cultura profissional se especializará. Ao mesmo tempo, cumpre que essa formação pelo trabalho não acabe por isolar o indivíduo do grupo, mas, ao contrário, contribua para integrá-lo cada vez mais fortemente no grupo. Em outras palavras, resumir-se-ia satisfatoriamente, neste ponto, o pensamento de Kerschensteiner, dizendo-se que o fim da educação é chegar, pelo trabalho, à moralização da profissão e, pela moralização da profissão, à moralização da sociedade.

Nessas bases filosóficas gerais repousa a teoria da ação pedagógica. Ação pedagógica é aquela pela qual um ser é levado a certa “forma de vida”, segundo a concepção de Spranger¹⁸, conforme sua lei constitutiva e pela qual sua individualidade se realiza ascendendo ao sistema de valores espirituais objetivos (p. 325).

3.2 [...] A escola livresca cede lugar à escola ativa, cuja tarefa primeira é preparar para a profissão. A escola primária contribui com a aquisição das técnicas elementares (ler, escrever calcular, etc.), entre as quais figura, em primeiro plano, o trabalho manual. Deve estar baseada no trabalho educativo dos alunos, porque é durante o período escolar que a criança deve passar da atitude lúdica para a atitude do labor. Ao mesmo tempo, toma por escopo final levar a criança à atitude heterocêntrica pressuposta na dedicação aos outros membros da sociedade (atitude social), à humanidade em geral (atitude altruísta), às coisas (atitude objetiva) e, em todos os casos, aos valores incondicionais atribuídos à sociedade, à humanidade ou às coisas (pp. 328-329).

¹⁸ SPRANGER. *Lebensformen, Geisteswissenschaftliche Psychologie und Eth'k der Personalität*. 6. ed. Halle, 1927.

CRONOLOGIA

- 1854 - Nasce em Munique, na região da Bavária (Alemanha), em 29 de julho, filho de pais muito pobres. Pai Anton Kaufman e mãe Katharina Kerschensteiner.
- 1860 - Frequenta a Escola Paroquial Espírito Santo em Munique.
- 1866 - Estuda nas cidades de Präparandenschule e Royal Lehrseminar.
- 1871 a 1873 - Trabalha como assistente das escolas das aldeias Forstinning e Lechausen.
- 1874 - Estuda nas duas últimas classes de uma escola secundária e ganha a vida como professor de música.
- 1877 a 1880 - Cursa matemática na Universidade Técnica de Munique.
- 1880 a 1883 - Cursa o doutorado na Universidade Ludwig Maximilians.
- 1881 - É aprovado no exame estatal (concurso) para professor do ensino secundário.
- 1883 - Torna-se assistente da alta escola de matemática e física, no Melanchthon - Gymnasuim, em Nuremberg.
- 1890 - Professor de matemática e física, no ensino secundário na escola Gustav Adolf.
- 1893 - Torna-se professor do Colégio Ludwig, em Munique.
- 1895 - Torna-se diretor de escola pública em Munique. Estuda a reforma curricular do ensino fundamental.
- 1899 - Publica *Reflexões sobre uma teoria de currículo*.
- 1901 - Escreve uma indagação sobre A educação cívica dos jovens da Alemanha.
- 1905 - Publica: *Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung*, (O desenvolvimento do desenho eskill, 1905), which, although now methodologically outdated, contains such excellent habilidade).
- 1907 - Escreve: *Der Staatsbürgerlichen Erziehung* (O conceito de educação cívica).
- 1910 - Realiza, no mês de outubro, uma turnê de palestras nos Estados Unidos a convite de Charles R. Richards, presidente da Sociedade Internacional para a Promoção do Ensino Industrial. Em 29 de novembro, encontra-se e dialoga com J. Dewey na Columbia University, em Nova Iorque.

- 1911 - Recebe críticas acadêmicas no *Primeiro Congresso da Juventude da Investigação sobre: Educação e Juventude*, em Dresden. Encontra-se com Garidig, no *Congresso da Federação para a Escola*, em Dresden.
- 1912 - Escreve: *Die Schule der Zukunft-eine Arbeitsschule*, (A escola do futuro: a work school, 1912). Futuro: um trabalho escolar, métodos de educação escolar); Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2002 (Conceito de trabalho escolar). ; *Charakterbegriff und Charaktererziehung* (Definições e características da educação). Faz viagens para participar de discussões sobre filosofia e estética com Adolf Von Hildebrand e com Aloys Fischer, seu colega de universidade; e para participar de debates políticos com Theodor Barth e Fredrich, colegas de partido político.
- 1912 - Filia-se ao Partido Progressista do Povo, que mais tarde se tornou o Partido Democrata Alemão. Publica *A escola do futuro: uma escola do trabalho e Questões fundamentais da organização escolar*.
- 1913 - Publica a *Ideia de uma escola industrial; Uma comparação de Educação Pública, na Alemanha e nos Estados Unidos*.
- 1914 - Escreve *Natureza e valor da educação científica*.
- 1917 - Com a publicação da Lei Federal Smith Hugles, publica escritos para contribuir com a filosofia da educação: *O axioma fundamental do processo educativo*.
- 1918 - Torna-se professor honorário de Teorias da Educação, na Universidade de Munique. É influenciado pelas idéias de Dewey e Pestalozzi, e tem profunda afinidade com Eduard Spranger. Publica inúmeros artigos e livros.
- 1920 - Participa da escola Reino de Hugo Gaudig.
- 1921 - Realiza seminários e cursos de formação no Museu Deutsches. Publica o livro *A alma do educador e do problema da formação de professores*.
- 1923 - Publica *O conceito de educação cívica*, em Berlim.
- 1924 - Publica *O axioma fundamental do processo educativo e suas conseqüências para a organização escolar*.
- 1926 - Publica *Teoria da educação*. Leipzig; Berlim, 1926.
- 1932 - Morre em 15 de janeiro, em Munique.





BIBLIOGRAFIA

Obras de Kerschensteiner

KERSCHENSTEINER, G. *Ausgewählte pädagogische Schriften*. 2 v. Berlin, 1966, v. 1); 1968, v. 2.

_____. *Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung* (Concepção da educação cívica). Leipzig/Berlin, 1923.

_____. *Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation*. Berlin, 1924.

_____. *Der Begriff der Arbeitsschule*. Munique, 1957.

_____. *Der Begriff der staatsbürgerlichen*. Munique, 1950.

_____. *Die Schule der Zukunft: eine Arbeitsschule Grundfragen der Schulorganisation*. Leipzig; Berlin, 1912.

_____. *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung*. Munique, 1949.

_____. *Theorie der Bildung* (Teoria da educação). Leipzig; Berlin, 1926.

Obras sobre Kerschensteiner

BÄHR, W. (Ed.). *Eduard Spranger: briefe, 1901-1963*. Tübinga, 1978.

CUBE, F. Von. *Allgemeinbildung oder produktive Einseitigkeit?* Stuttgart, 1960.

DEWEY, J.; DEWEY, E. *Schools of Tomorrow*. New York, 1915.

ENGLERT, L. (Ed.). *Georg Kerschensteiner – Eduard Spranger: briefwechsel, 1912-1931*. Stuttgart, 1966.

KERSCHENSTEINER, M. *Georg Kerschensteiner: der Lebensweg eines Schulreformers*. Munich; Düsseldorf, 1954.

KEY, E. *Das Jahrhundert des Kindes*. Berlin, 1905.

KNOLL, M. Dewey versus Kerschensteiner: der Streit um die Einführung der Fortbildungsschule in den USA: *Pädagogische Rundschau*. Frankfurt, n. 47, p. 32, 1993.

NIKLIS, W. S. *Das Verhältnis der Pädagogik Kerschensteiners zu Pestalozzi*. 1960. Tese (Doutorado) – Heidelberg.

RICKERT, H. Vom Begriff der Philosophie. *Logos*. Tubinga, v. 1, pp. 1-34, 1910-1911.

RÖHRS, H. *Die progressive Erziehungsbewegung: Verlauf und Auswirkung der Reformpädagogik in den USA*. Hanover, 1977.

_____. *Die Reformpädagogik und ihre Perspektiven für eine Bildungsreform*. Donauwörth, 1991. pp. 45-60.

WEHLE, G. (Ed.). *Praxis und Theorie im Lebenswerk Georg Kerschensteiners*. Weinheim, 1956.

WENIGER, E. Kerschensteiner von heute. In: WEHLE, G. (Ed.). *Kerschensteiner*. Darmstadt, 1979.

WILHELM, T. *Die Pädagogik Kerschensteiners*. Stuttgart, 1957.

Obras de Kerschensteiner em português

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

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

Outras obras e referências sobre Kerschensteiner em português

BENNET, C. A. *History of manual and industrial education, 1870-1917*. Peoria, IL: Manual Arts Press, 1937.

BERGSTRÖM, L. F. *Introdução ao estudo da escola nova*. 6.ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1948.

CAMBI, F. *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 1999.

CARDOSO, T. F. L. *Reforma do ensino profissional de Fernando de Azevedo na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz*. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/113.pdf>>.

GADOTTI, M. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1995.

HUBERT, R. *História da pedagogia*. Tradução de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional/MEC, s.d.

LARROYO, F. *História geral da pedagogia*. Tradução de Luiz Aparecido Caruso. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1974.

LEIF, J.; RUSTIN, G. *Pedagogia geral pelo estudo das doutrinas pedagógicas*. Tradução de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.

LIMA, G. C. N. de. *Educação para a vida social: Kerschensteiner, Petersen, Cousinet, Makarenko*. 1969. Tese (Mestrado) – Universidade de São Paulo.

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

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

PERES, E.; CARDOSO, A. A. *A expressão da modernidade pedagógica em Pelotas: a criação do Grupo Escolar Joaquim Assumpção*. *Cadernos de história da educação*, n. 3, pp. 97-108, jan./dez., 2004. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/368>>.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 33.ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SILVA, C. C. Reforma Fernando de Azevedo no Distrito Federal: trabalho e cidadania para o operariado. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, n. 24, v. 7, pp. 281-298, 1999. Disponível em: <http://cesgranrio.org.br/publicacoes/ensaio/ensaio_24.html>.

SILVA, M. M. da; NOMA, A. K. *O projeto político-educacional de Fernando de Azevedo, 1920-1940*. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Maringá, 24-26 set. 2008. *Anais...* Maringá: UEM, 2008. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2008/pdf/r052.pdf>.

STRANG, B. de L. S. *Intelectuais, pensamento social e educação*. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais_coautorais/eixo06/Bernadete%20de%20Lourdes%20Streisky%20-Strang%20%20Texto.pdf>.

XAVIER, M. E. S. P. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino*. Campinas: Papirus, 1990. 379p.



Este volume faz parte da Coleção Educadores,
do Ministério da Educação do Brasil, e foi composto nas fontes
Garamond e BellGothic, pela Sygma Comunicação,
para a Editora Massangana da Fundação Joaquim Nabuco
e impresso no Brasil em 2010.

