COMPÊNDIOS PEDAGÓGICOS DE AUGUSTO COELHO (1850-1925): A ARTE DE TORNAR CIÊNCIA O OFÍCIO DE ENSINAR

Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto

Resumo

O trabalho aqui proposto tem por objetivo analisar alguns manuais de ensino destinados aos cursos de formação de professores e escritos pelo pedagogo português José Augusto Coelho (1850-1925). Autor de uma série de livros voltados para a interpretação da educação, Augusto Coelho buscava apresentar a ideia de pedagogia como uma ciência que pode ser compreendida à luz de um conjunto de leis objetivas. Nesse sentido, apresentava definições de temas e de problemas compreendidos como centrais para se refletir sobre educação. Além disso, indicava métodos e técnicas de ensino a serem empreendidas. Seus tratados educacionais são reveladores, portanto, da maneira pela qual o assunto da Pedagogia veio a se constituir como um objeto teórico de estudo no âmbito das ciências humanas. A educação, para se tornar ciência, precisaria valer-se do repertório de outras ciências contíguas, entrelaçando, de um modo próprio, discursos variados das humanidades.

Palavras-chave: História da educação; pedagogia; ensino; Augusto Coelho; manuais escolares.

PEDAGOGICAL COMPENDIUMS FROM AUGUSTO COELHO (1850-1925): THE ART OF MAKING SCIENCE INTO THE TEACHING TRADE

Abstract

The objective of this work is to analyze some teaching manuals destined to teacher education programs and written by the Portuguese pedagogist José Augusto Coelho (1850-1925). Author of a series of books focused on the interpretation of the education, Augusto Coelho tried to present the idea of pedagogy as a science that can be understood in the light of a set of objective laws. In this sense, he presented definitions of subjects and problems understood as being of essence in order to think about the education. Additionally, he indicated teaching methods and techniques to be undertaken. His educational treaties reveal, therefore, how the subject of Pedagogy developed as a theoretical object of study in the

scope of the human sciences. To become a science, the education would need to make use of the repertoire of other contiguous sciences, and to connect the several discourses of the humanities.

Keywords: History of education; pedagogy; teaching; Augusto Coelho; school manuals.

COMPENDIOS PEDAGÓGICOS DE AUGUSTO COELHO (1850-1925): EL ARTE DE CONVERTIR EN CIENCIA EL OFICIO DE ENSEÑAR

Resúmen

Este trabajo se propone a analizar algunos manuales de enseñanza destinados a los cursos de formación de profesores y escritos por el pedagogo portugués José Augusto Coelho (1850-1925). Autor de una serie de libros dirigidos hacia la interpretación de la educación, Augusto Coelho buscaba presentar la idea de pedagogía como una ciencia que puede ser comprendida a la luz de un conjunto de leyes objetivas. En ese sentido, presentaba definiciones de temas y de problemas comprendidos como centrales para reflexionar sobre la educación. Además, indicaba métodos y técnicas de enseñanza posibles. Sus tratados educacionales son reveladores, por tanto, de la manera por la cual el asunto de la Pedagogía pasó a constituirse como un objeto teórico de estudio en el ámbito de las ciencias humanas. La educación, para convertirse en ciencia, necesitaría valerse del repertorio de otras ciencias contiguas, entrelazando, de un modo propio, discursos variados de las humanidades.

Palabras clave: Historia de la educación; pedagogía; enseñanza; Augusto Coelho; manuales escolares.

LES MANUELS PÉDAGOGIQUES D'AUGUSTO COELHO (1850-1925): L'ART DE TRANSFORMER EN SCIENCE LE MÉTIER D'ENSEIGNANT

Résumé

Ce travail a pour but d'analyser quelques manuels d'enseignement adressés aux cours de formation de professeurs et écrits par le pédagogue portugais José Augusto Coelho (1850-1925). Auteur d'une série de livres destinés à l'interprétation de l'éducation, Augusto Coelho cherchait à présenter l'idée de la pédagogie comme une science comprise à partir d'un ensemble de lois objectives. Pour ce faire il proposait des définitions de thèmes et de problèmes centraux dans la réflexion sur l'éducation. En outre, il indiquait des méthodes et des techniques à entreprendre. Ses traités éducationnels sont révélateurs alors de la façon dont le thème de la Pédagogie s'est constitué en tant qu'objet d'étude théorique dans le contexte des sciences humaines. Pour devenir une science, l'éducation devrait

profiter du répertoire des sciences voisines, entremêlant d'une façon propre les discours variés des humanités.

Mots-clés: Histoire de l'éducation; pédagogie; enseignement; Augusto Coelho; manuels scolaires.

Introdução: o manuseio da pedagogia

Ver e imitar práticas educativas existentes parece ser parte da rotina do aprendizado dos assuntos do ensino. Observar professores experientes e com eles incorporar modos de agir e de atuar em sala de aula constitui elemento fundamental para o êxito da ação docente. A arte da observação costumeiramente é acompanhada pelo hábito da imitação dos usos do ritual escolar. Saber ensinar, em alguma medida, corresponde, portanto, a um saber fazer; a uma arte de ofício.

As sociedades compartilham linguagens. No caso das sociedades escritas, há comunidades de leitores que repartem códigos específicos de leitura. Sendo assim, compreender a lógica dos atos de ler supõe perscrutar as veredas de sentidos comuns, que agem como uma atmosfera de significados coletivos. Os impressos, nas sociedades letradas, podem ser compreendidos como feixes portadores dessa pluralidade de modos de perceber e de interpretar o mundo ordinário. Marta Carvalho, sobre o tema, destaca a necessidade, para os historiadores da educação, de identificar o crivo que separa, nos suportes materiais indicados para professores, as representações e as práticas, as prescrições e os usos; enfim “as normas que regem as estratégias de difusão, imposição e apropriação desses saberes. Para tanto, colocam-se em cena as pedagogias como sistemas de regras. Regras que constituem o campo, os objetos e os objetivos de intervenção escolar, incidindo também sobre os processos de produção, difusão e apropriação da multiplicidade de impressos de destinação pedagógica (CARVALHO, 2001, p.138)”. Também Maria Lucia Spedo Hilsdorf identifica uma dupla face dos modelos pedagógicos: “da circulação para a circularidade. Esta pode ser uma das maneiras de se observar a propagação e a recepção das idéias e das práticas educacionais e pedagógicas (HILSDORF, 2006, p.85-6)”.

Sob tal perspectiva, haveria a necessidade de estudar os protocolos de leitura efetivamente prescritos nas orientações didáticas impressas nos livros dirigidos aos professores, bem como os modos efetivos mediante os quais, nas práticas rotineiras, aquelas orientações teriam sido apropriadas por diferentes comunidades de leitores. Para Carvalho (2001), a pluralidade de materiais impressos pode ser vistoriada em uma dupla direção: por um lado, haveria realmente necessidade de compreender como se lia; e qual era a interpretação dada àquilo que era lido. Isso, porém, não elimina a necessidade de, na outra margem, reconhecer o sistema de normas que estabelecia as regras da leitura. Nesse sentido, é possível apreender algum nível de intersecção entre os sistemas culturalmente prescritos nas orientações de leitura e as modalidades de apropriação e reinvenção dos sentidos do impresso. Para a autora, os sistemas da pedagogia são regradados e normalizados por dispositivos materiais. Os saberes pedagógicos circulam pelos impressos que dispõem prescritivamente sobre o que ensinar; e especialmente sobre os modos e as técnicas de ensino.

Assim, na materialidade do impresso posto em circulação, é o próprio campo dos saberes pedagógicos que é diferencialmente constituído. Campo configurado não somente por procedimentos de seleção e articulação textual de conteúdos teóricos ou doutrinários da pedagogia, mas também pela materialidade do impresso que os veicula. (CARVALHO, 2001, p.138)

Joaquim Pintassilgo sublinha que, no campo de estudo histórico da formação de professor, é de se notar o lugar de proa ocupado por manuais de ensino, veículos prioritários de expressão de uma dada cultura escolar, que se faz ver como estrutura instituinte de sua época. Os manuais de formação do magistério em finais do século XIX – em Portugal como no Brasil – constituem território fértil para identificar procedimentos mediante os quais seria paulatinamente erigido como ciência o

campo do discurso da educação. Observa Pintassilgo que, enquanto fontes documentais, os compêndios didáticos de formação do professor sistematizarão princípios e métodos prescritos para o ato de ensinar, construindo, para tanto, “uma linguagem especializada, só acessível aos nela iniciados (PINTASSILGO, 2006, p.198)”.

Como observa Joaquim Pintassilgo, os compêndios teóricos de pedagogia tornam-se, na condição de objetos de investigação, suportes privilegiados para se refletir acerca da formação docente de uma dada época, posto que contribuem para a “consolidação do modelo escolar e da cultura escolar, ao atribuírem legitimidade acadêmica a determinadas formas de organização do tempo e do espaço escolares e de elaboração do respectivo currículo (PINTASSILGO, 2006, p.3)”. Os manuais constituiriam, portanto, ferramentas de controle do trabalho docente “ao prescreverem – nas palavras de Pintassilgo – determinadas práticas como desejáveis (e outras como não adequadas) e ao divulgarem uma concepção definida sobre o que é ser bom professor de instrução primária (PINTASSILGO, 2006, p.3).

Os manuais de pedagogia compilariam, em geral, um conjunto de saberes considerados necessários para inserir o estudante no campo científico da educação. Desde finais do século XIX, pretendia-se afirmar a cientificidade do conhecimento pedagógico, em seus métodos e procedimentos (PINTASSILGO, 2006, p.3). Evidentemente, tais compêndios expressavam também um conjunto normativo, estruturado como elenco de exemplos e de sugestões sobre modos de ordenar a aula, de sentir e viver o magistério, de pensar as relações pedagógicas. O lugar profissional do professor envolvia, como diz Maria Teresa Santos Cunha, um conjunto de valores, de saberes, de normas de conduta, que os postava como “atores privilegiados na formação de mentes, de almas e de corações (CUNHA, 2007, p.92)”. Há muito a tradição pedagógica reputava essenciais alguns atributos do

professor que remeteriam à herança medieval, onde a figura do mestre e a do clérigo praticamente se confundiam. O magistério como um sacerdócio, a idéia de vocação, de missão, qualidades morais e um dado estoicismo na figura do professor permeiam algum imaginário acerca do tema. O caráter de exemplaridade impresso à figura do professor e aos valores que comporiam sua personalidade tem sido destacado pela literatura. Como sublinha Pintassilgo, a dimensão de apostolado com que tantas vezes é associada à ação do magistério tem como referência um dado ideal de formação. Esse ideal extrapola a mera noção de competência técnica e profissional, para aproximar-se, em última instância, à dimensão de “amor pela Humanidade (PINTASSILGO, 2006, p.183)”. O trabalho do educador, de acordo com a ciência, deveria ser uma escultura da alma, uma obra de arte... O anonimato do professor é compensado pelo reconhecimento de seus discípulos e pelo êxito do seu ensino na representação do ideal.

Destacada pela sua dimensão moral, a nova ciência da educação – nessa autonomia que o século XIX conferiu ao debate pedagógico – é pautada por suas finalidades. Reconhece-se a existência de inevitável conflito entre as tendências pelas quais a natureza nos impele para o mal, para o vício, para a satisfação imediata do desejo; e, na outra margem, a capacidade humana de adiar o prazer, de escalonar a felicidade e até de optar por um possível afastamento de inclinações naturais, com o propósito de proceder ao aprimoramento da moralidade.

Vera Teresa Valdemarin assinala o fato de que pode ser encontrado, nos materiais didáticos de formação de professores um conjunto de diretrizes voltadas para ensinar a ensinar. A autora considera que há uma dimensão epistemológica nesse movimento que migra da teoria do conhecimento para o ato de ensinar ao outro um conjunto de conceitos, de juízos, de saberes. Dos princípios às práticas – diz a autora – fixam-se atividades. Essa transformação do preceito teórico em atividade escolar seria uma das estratégias mais eficazes para a escola mobilizar didaticamente

os conteúdos do conhecimento teórico: trata-se de uma tradução; de uma forma de “transposição didática, que tem na escola seu lugar de aplicação e que possibilita a compreensão das relações entre escola e cultura (VALDEMARIN, 2004, p.41)”. Pode-se, portanto, dizer que, “embora sofrendo transformações, o conhecimento científico socialmente produzido é um dos elementos constitutivos da cultura escolar (VALDEMARIN, 2004, 187)”. Evidentemente, nos protocolos da leitura indicada para os professores, com muita frequência, são observadas tendências contemporâneas de formas e de conteúdos da ciência. Seja na identidade dos saberes escolares, seja nos imperativos dos métodos e técnicas recomendados, o discurso constrói-se por alguma remissão ao estado da arte naquele campo específico do conhecimento acadêmico.

Marta Carvalho (2006, 147) identifica, na trajetória dos livros escolares dirigidos à formação dos professores, três orientações distintas: caixa de utensílios, livros de aconselhamento¹, e tratados de educação.

¹ A perspectiva da “caixa de utensílios” compreende a educação como uma prática reportada a si mesma, debruçada sobre a imitação ou o exemplo de práticas educativas anteriores. O discurso, com isso, mobiliza a crença de que aprender é uma arte derivada de um ver fazer e de um ouvir dizer. Por ser assim, o aprendizado aconteceria mediante o aprendizado dos preceitos básicos dessa prática do ensino. Marta Carvalho refere-se a tal tendência, explicitando que nela o campo do ensino é definido como uma arte – ou um conjunto de técnicas e habilidades -, o que obviamente desvaloriza “quaisquer tentativas de dedução de métodos ou de aplicação mecânica de princípios a partir da filosofia (CARVALHO, 2001, p.149)”. Modelos a serem imitados constituem basicamente o conceito de ensino que é apresentado nesse tipo de impresso pedagógico. Ensinar corresponde a uma arte, ou a uma “prática que se materializa em outras práticas; práticas nas quais a arte de aprender materializa-se no exercício de competências bem determinadas e observáveis em usos escolares determinados (CARVALHO, 2006, p.147)”. O modelo de “livro de aconselhamento” é fruto de outra tradição; a dos “livros de aconselhamento de príncipes que tiveram o seu apogeu nos séculos XVI e XVII (CARVALHO, 2006, p.158)”. Elenca padrões religiosos, destaca-se pelo tom prescritivo e moralizante, modelando as virtudes cardeais ao modo de ser professor. São livros

O ponto de partida do discurso pedagógico expresso nos “tratados de pedagogia” (CARVALHO, 2006) seria - como assinala Carvalho - a construção dedutiva de preceitos educativos dirigidos a evidenciar a condição científica da interpretação pedagógica. Para que efetivamente essa dimensão da ciência fosse evidenciada para os assuntos da educação, seria imprescindível recorrer ao repertório de outras ciências contíguas, especialmente a psicologia, a biologia e a sociologia. A educação era caracterizada pela particularidade de entrelaçar discursos de variadas origens. A configuração do campo da pedagogia como área sistematizada de conhecimento será bastante tributária desses tratados enciclopédicos que se propunham a desvendar os segredos da ação pedagógica, à luz das conquistas da ciência. Observar continuava a ser importante. Mas era imprescindível para o educador - saber o que havia para ser observado. A observação tornava-se, pois, decorrência de pressupostos inscritos no próprio conhecimento pedagógico, transformando-o, a um só tempo, em território multidisciplinar e multifacetado. Fruto de um tempo em que a ciência prometia controle, racionalização do mundo e emancipação, os impressos que falavam da educação, especialmente aqueles construídos no formato de tratados, proporião - nas palavras de Marta Carvalho:

(...) um novo padrão de organização do corpus dos saberes pedagógicos. Nele, o impresso passa a ser organizado com a pretensão de totalizar e sistematizar doutrinariamente um campo de saberes – o da Pedagogia – investindo-o do caráter de corpus de conhecimentos dedutivamente derivados de conhecimentos filosóficos ou científicos (CARVALHO, 2006, p.157-8)

Entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, reconhecia-se a urgência de serem firmados princípios

que pretendem – de acordo com Marta Carvalho (2006, p.158) - recorrer a máximas do senso comum, de algum bom senso, para ensinar a ensinar.

de ordem teórica. A atividade de ensinar configurar-se-ia paulatinamente como um domínio que integrava tanto a habilidade de, com desenvoltura, saber como ensinar quanto a compreensão dos conteúdos a serem ensinados. Ensinar tornava-se, desse modo, ofício a ser aprendido. Estudava-se o ensino, mais do que o aprendizado (VALDEMARIN, 2004). Esse ensino - arte compreendida a partir da ideia comum de “tato pedagógico” (HERBART, 2003, p.23) - passaria a ser compreendido como ciência. No final do XIX, a pedagogia, apropriando-se de saberes advindos de outros campos do conhecimento (especialmente da biologia e da psicologia), vinha progressivamente apresentada como uma ciência das coisas da educação. O próprio Herbart já dissera que “a pedagogia é ciência que o educador precisa para si mesmo (HERBART, 2003, p.16)”. Cabe recordar que – para Herbart – a pedagogia não envolveria apenas o conjunto de conteúdos relativos à educação, mas a apreensão dos modos adequados de comunicá-los. Dizia ele que não concebia a educação sem ensino; até porque “é fundamental para o educador saber como se determina o seu modo de pensar, uma vez que é a partir do modo de pensar que se formam os sentimentos, e, em função destes, princípios e formas de conduta (HERBART, 2003, p.16)”. O saber pedagógico ganhava, progressivamente, estatuto de conhecimento científico; e se fazia marcar por um discurso explicitamente prescritivo. Os escritos de Augusto Coelho evidenciam essa tendência de compreender o ensino – de arte que era, para uma ciência que se propunha a ser.

Pode-se dizer que a produção teórica de Augusto Coelho no campo da educação - tanto os quatro volumes com que o autor compendia seus princípios de pedagogia quanto os manuais que escreveu para abordar as questões relativas ao ensino primário - situam-se na órbita do que Marta Carvalho classificou como tratados pedagógicos.

Civilização e pedagogia: dos povos aos indivíduos

Fernando Catroga já sublinhou que a principal obra de Augusto Coelho – os *Princípios de Pedagogia* – “pretendia entender a evolução da personalidade da criança (e do adolescente) em termos científicos, ao mesmo tempo em que dava às relações entre o meio natural e social e à escola um lugar primordial na aprendizagem (CATROGA, 1988, p.206)”. Pode-se dizer que, com tal propósito, Augusto Coelho se apropriava em seu trabalho de um caleidoscópio teórico, que englobava um rol bastante vasto de leituras, que iriam de Darwin a Spencer, de Kant a Herbart (LUZURIAGA, 1961).

Dialogando com a produção positivista em educação, a atividade educativa deixava, de ser centrada exclusivamente na figura do professor ou mesmo no primado do método, para considerar aspectos biológicos, psicológicos, cognitivos e sociais. Esses, entrelaçados, permitiriam uma interpretação mais ampla do fenômeno educativo, centrada esta no conceito de aula. Augusto Coelho representa, para seu tempo, um tipo-ideal de intelectual, especialista em decifrar, pela aproximação científica, um ramo específico e direcionado do conhecimento humano – neste caso, a Educação.

Tendo o intuito de produzir e divulgar conhecimento, Augusto Coelho cuidava da circulação intelectual de suas idéias. Marta Carvalho já identificou seus *Princípios de Pedagogia* – especialmente em seu primeiro volume (eram quatro tomos, publicados entre 1891 e 1893) – como um dos livros citados na bibliografia pedagógica da Escola Normal da Praça, na Primeira República em São Paulo. Para Carvalho, o pensamento pedagógico de Augusto Coelho – à luz daquela sua principal obra, sistematizada como *Princípios de Pedagogia* - foi construído “dedutivamente a partir da cosmovisão desse sistema filosófico [positivista] e dos seus princípios de hierarquização das ciências, estabelecendo uma correspondência estrita entre a ordem do mundo, a ordem de aquisição dos conhecimentos, a estruturação

do Tratado e organização da escola (CARVALHO, 2001, p.147)". Aquele vasto e rigoroso compêndio teórico de Pedagogia expressa idéias concernentes a uma dada natureza filosófica do ensino, e a uma perspectiva teórica nitidamente herdeira de um dado modelo cientificista de darwinismo social – a expressão máxima do discurso que Carvalho (2001; 2006) caracteriza de "tratado pedagógico".

Manuel Lázaro Ferreira Fernandes observa a preocupação lógica presente na construção do discurso de Augusto Coelho, especialmente nos *Princípios de Pedagogia*, propostos por seu autor como constitutivos de "uma larga sistematização dos conhecimentos pedagógicos e a construção de uma pedagogia moderna de base científica (FERNANDES, 1995, p.83)". Trata-se de uma lógica dedutiva. A pedagogia científica tem por premissa a consideração do homem como um animal superior na classificação das espécies, donde decorreria sua elevada capacidade de aprender, derivada de sua "alta complexidade cerebral (FERNANDES, 1995, p.106)".

Antônio Carlos Correia, na apresentação que faz de José Augusto Coelho no *Dicionário de Educadores Portugueses*, diz que ele foi, em Portugal, "o iniciador, de fato, de um discurso pedagógico que supera o mero empirismo e que se inspira num modelo teórico que enquadra, orienta e legitima as práticas educativas escolares (CORREIA, 2003, p.223)". Para Correia, Augusto Coelho foi, antes de tudo, um racionalista em matéria de educação; introduzindo "uma preocupação nova quanto à necessidade de um maior rigor terminológico e conceptual no ensino e discussão das práticas educativas e do ensino (CORREIA, 2003, p.223)". Foi o autor português que, em sua época, melhor representou a busca de racionalização da Pedagogia. Antônio Carlos Correia sublinha que, referenciado pela matriz de interpretação biológica do positivismo que imperava à época, os quatro volumes do tratado pedagógico de Coelho – *Princípios de Pedagogia* – serão o principal alicerce que orientará também os

vários compêndios para uso das Escolas Normais, escritos pelo mesmo autor. Esses manuais - voltados para a formação de professores - retomam, de maneira condensada e mais didática, os preceitos spencerianos (SPENCER, s/d) que orientavam os *Princípios de Pedagogia*. Sobre o tema, António Carlos Correia recorda que a produção teórica de Augusto Coelho é contemporânea de um contexto de expansão da rede escolar; e principalmente da defesa de uma formação escolar especificamente voltada para formar professores primários. A escola se impunha como um espaço, um tempo e um modo de socialização que ganhava contornos, rituais e protocolos, dentre os quais o livro escolar.

José Augusto Coelho nasce em Sendim em 1850 e morre no Porto em 1925. Foi, de acordo com dados recolhidos por António Carlos Correia (*op.cit.*), convidado, no início dos anos 80 do século XIX para ser professor na Escola Normal do Porto. Nessa época, já tinha algum reconhecimento entre os intelectuais da época, posto que freqüentava o círculo de Oliveira Martins. Regente da cadeira de Ciências Físico-Químicas e também da cadeira de Pedagogia, diz António Carlos Correia que Augusto Coelho foi, ao longo de sua carreira, colaborador de inúmeras publicações pedagógicas dirigidas algumas por professores e outras por alunos; dentre as quais se destacam a *Revista Pedagógica* e a *Educação Nacional*. Em 1894, ocorre sua transferência para Lisboa, onde atuaria como diretor da Escola Normal para o sexo masculino; e depois, em 1902, iria dirigir a Escola Normal do sexo feminino na mesma cidade. Embora fosse reputado como especialista entre os estudiosos da educação, não tinha formação universitária; o que o distanciava dos jogos de poder; o que explicava também sua figura pouco conhecida do grande público. Sua obra, todavia, é uma evidência indelével do vasto repertório pedagógico que desenvolveu ao longo de uma vida dedicada à educação.

Educação individual como recapitulação do desenvolvimento da espécie

A educação do século XIX ambiciona ser estratégia de reparação moral da Humanidade. O discurso que assim se constrói explicita a necessidade de verificar que os grupos humanos são diferentemente adaptados ao ambiente. Nesse sentido, haveria um progresso derivado do percurso civilizatório mediante o qual, em diferentes níveis de complexidade, nós percorreríamos degraus correspondentes ao desenvolvimento de aptidões mais ou menos especializadas. Como bem destaca Joaquim Pintassilgo, para J. Augusto Coelho, o professor era o ator protagonista do processo pedagógico. Essa era uma visão corrente dentre os manuais de ensino da época: “de todas as profissões, é, sem dúvida, a do educador a mais exigente de boas qualidades; é a mais perigosa, pelas suas funestas conseqüências, quando não é exercida como um sacerdócio e uma autêntica vocação (PINTASSILGO, 2006, p.182)”. Os aspectos da vocação do professor e do tato pedagógico como requisito de método eram recorrentes no cenário dos manuais de formação de professores.

Se Augusto Coelho acredita que o ator principal do processo pedagógico é o educador, ele apresenta também sua preocupação com o outro lado da ação docente: expresso na figura do aluno; aquele cujas condições exteriores de existência serão modificadas (COELHO, 1891, p.351). Por isso, seria fundamental contar com outros elementos prioritários: o instrumento educativo, expresso na ação do primeiro (educador) sobre o segundo (aluno); e o fim ou propósito que norteia essa ação pedagógica; que, no limite, é compreendida como uma atividade voltada para a modificação humana. O objetivo da educação seria, pois, reproduzir, a habilidade da natureza para lidar com a desenvolvimento dos seres vivos. Se operações espontâneas atuam no terreno da biologia para modificar o ambiente, seria possível, por meio de voluntária ação educativa,

fazer algo semelhante. Haveria - diz Coelho - uma energia modificadora que possibilita a transformação de tendências humanas impressas pela condição do meio ou pela própria disposição natural. A idéia de educação implica adaptação, ajuste ao ambiente, imposição de modos de ver, de sentir e de julgar².

(...) Na sistematização pedagógica que vamos realizar será, portanto, o meio físico ou intelectual ou moral a grande fonte donde faremos derivar todas as necessárias

² Caberia recordar que, no princípio do século XX, Durkheim buscará compreender o caráter eminentemente social que possibilitava o encontro de um veio comum ao ato educativo desenvolvido nas mais diferentes sociedades da história humana. Perscrutar o que poderia haver de comum, para além das especificidades e particularidades reconhecidas nos diferentes sistemas de formação, supunha perceber neles o que os unia: “Não existe nenhum povo que não projete determinado número de idéias, de sentimentos e de práticas que a educação deve inculcar em todas as crianças indistintamente, seja qual for a categoria social a que pertençam (DURKHEIM, 1985, p.49)”. A educação, enquanto prática, deveria, sob tal perspectiva, reforçar, no parecer de Durkheim, a adesão a normas e valores e a sociabilidade. A reprodução social, que – no entendimento de Durkheim - era constituída como uma rede comum de signos e sentidos coletivos para as gerações imaturas, significaria uma partilha necessária à própria preservação e coesão da estrutura social. Ocorre que, ao se referir ao papel do Estado na educação, a perspectiva pública enunciada por Durkheim acarretaria algumas implicações até então não manifestas. Para o autor, o ensino sistematizado faz-se matéria de Estado pelo fato de se constituir como tarefa coletiva do grupo social - compreendido este último sob uma ótica homogênea e uniforme - com o fito de “adaptar a criança no ambiente social para o qual ela se destina (DURKHEIM, 1985, p.58)”. Nessa direção, dever-se-ia imprimir na criança determinadas idéias e sentimentos que a colocassem em harmonia com o meio onde deveria viver. Ora, isso por si implicava já o reconhecimento de desigualdades entre os diversos e inconfundíveis meios de uma mesma sociedade. Contudo, tal ambiente diverso seria não apenas autorizado, mas mesmo recomendável, o que faria com que o objeto último da ação educativa fosse paradoxalmente o de adaptação, conservação, manutenção, reprodução do existente: adaptar, persuadir e evitar o conflito. A sociedade é tomada por legítima e a educação é a ação ampliadora dessa legitimidade. As premissas desse discurso estão presentes em todo debate sobre o qual se desenvolveria o modelo científico da educação.

energias para realizar a grande obra da educação humana. O fim que a nossa definição impõe à educação do homem é extremamente claro, largo e filosófico. Adaptar uma geração ao ambiente em que deve viver, ajustá-la tanto quanto possível a certo conjunto de idéias e de sentimentos e de relações sociais, à civilização, em suma, que há-de recebê-la no seu seio, não é isto continuar deliberadamente a obra automática da natureza, tornar a humanidade que desponta herdeira da humanidade que desaparece, continuar ininterruptamente a grande obra do progresso humano? Depois de ajustar os homens do futuro ao conjunto geral de uma dada civilização, prosseguir na obra educativa, ajustando as tendências especiais, contidas no meio geral, não será levantar sobre os alicerces duma educação geral as construções variadíssimas de educações especiais, destinadas a conduzirem os homens onde o chama o gênio particular de cada um? (COELHO, 1891, p.352)

Educar era civilizar. Para Augusto Coelho, a fisionomia da sociedade é traduzida pelos vestígios da civilização que ela revela;

(...) devendo o educador, qualquer que seja a época em que viva, adaptar o educando a uma dada civilização na sua forma mais perfeita, isto é, a um conjunto de idéias, de princípios, de sentimentos, é natural inquirir qual deva ser o tom geral de civilização que convirá adaptar a educação das gerações atuais (COELHO, 1891, p.356)

Diz o autor que o caráter mais significativo da civilização de seu tempo teria, no Ocidente, a forma de uma “cooperação produtiva, tendo como instrumento a ciência (COELHO, 1891, p.357)”. O lugar social e público da educação, em tais sociedades, só poderia ser, portanto, o de “adaptar a geração que desponta a essa grande forma de civilização pacífica, que é a honra do nosso século, e se-lo-á, com certeza, dos séculos futuros (COELHO, 1891, p.357)”.

Verifica-se, no propósito de tornar da educação uma ciência exata e adequada ao seu meio, uma nítida matriz evolucionista, expressa por algum darwinismo social. Este pontua a raça e a vocação dos povos como dimensão fundadora de sua identidade. Além disso, à semelhança de Spencer (s/d), compara-se a infância da raça com aquela do indivíduo na civilização, procurando destacar similitudes e analogias entre o caminho trilhado pela espécie em seu traçado evolutivo e o percurso individual. Herdeiro do discurso médico e higienista que circulava à época (STEPHANOU, 1999, *passim*), o racismo é, para tanto, inequívoco:

Se a inteligência da raça se desenvolve lentamente, subindo do concreto ao abstrato e organizando associações mais e mais nítidas ou vastas e percebendo relações mais e mais delicadas e elevando-se da lenda poética à história científica, da hipótese empírica à concepção racional e positiva, da explicação dos fenômenos pela intervenção de vontades à noção de experiências conceptuais organizadas, também a inteligência do indivíduo – tanto quanto o permite a noção incompleta que, hoje possuímos acerca de sua evolução psicológica – se revela passando por todos esses estados, se nos mostra erguendo-se do seio do mundo concreto e sensível para se elevar lentamente até as mais abstratas combinações mentais. Sob o ponto de vista emocional e moral, a mesma persistência de analogias. Assim, os sentimentos da raça transformam-se lentamente de egoístas em altruístas, sucedendo à fereza a doçura, ao egoísmo oriental ou romano o altruísmo das nossas sociedades verdadeiramente civilizadas; desta maneira o homem modifica-se para melhor, elevando-se desse fundo de indiferença egoísta, que só ama o que lhe é útil, até esse nobre altruísmo que tantas vezes se traduz em rasgos de ardente patriotismo e de amor para com os outros homens (COELHO, 1891, p.382-3)

Augusto Coelho aqui definirá a educação como uma atitude correlata à dinâmica genética; uma estratégia para

potencializar as forças vitais do organismo: “operação por via da qual, sob a influência de condições previamente prefixas, desenvolvemos sistematicamente as faculdades físicas e mentais dum indivíduo ou grupo de indivíduos em ordem a aperfeiçoá-los em relação a um dado fim (COELHO, 1909, p.27-8)’. Do mesmo modo, o ensino é compreendido como “operação por via da qual acumulamos sistematicamente na mente dum indivíduo ou grupo de indivíduos determinado número de noções acerca dum dado objeto (COELHO, 1909, p.28)”. Por tudo isso, seria fundamental estipularem-se mecanismos como prêmios que servissem de emulação aos estudantes; e, por outro lado, exigências como a dos exames, que registrariam a materialidade da obrigação na vida escolar. Nem uns nem outros poderiam ser dispensados, à luz da mentalidade do aluno português.

A visão de mundo evolucionista aliava-se a um confessado entusiasmo perante a causa de uma educação cientificamente orientada. Dirigir energias, canalizar aptidões, mobilizar esforços e interesses do aluno seriam tarefas necessárias ao desenvolvimento sistemático sugerido para a ação educativa. Assim como a filosofia, a pedagogia - segundo Coelho - pairaria acima das diferentes ciências. Se aquela tem por primordial função o questionamento e a crítica, essa última acata a mentalidade de seu tempo; e - sem maiores indagações - faz com que seus principais significados sejam espalhados.:

É sublinhada a tradução, por parte do autor, de suas premissas filosóficas; sutilmente expostas como se de possibilidades pedagógicas fossem constituídas. Tal transmutação incidiria diretamente sobre o campo dos saberes escolares. Além de saber como educar e quais as finalidades primeiras da ação educativa, pensava-se ser necessário firmar ‘o quê’ deve ser ensinado. Este seria o campo de intervenção direta do educador; a quem caberia efetuar, com o resguardo da ciência possível, uma síntese que só a pedagogia o habilitaria a fazer. Todos os escritos de Augusto Coelho caminham nessa direção: procurando

transformar em modos e em roteiros prescritivos uma vasta e complexa filosofia da educação.

Exercício escolar: análise e sínteses recapitulativas

Augusto Coelho escreveu para vários públicos. Pensou a filosofia do ensino, mas dedicou-se a estudar também as reformas e os métodos pedagógicos em voga à época. Seus escritos destacam-se pela marcada inspiração positivista; sem descuidar, todavia, de indicar caminhos para uso específico de situações concretas de ensino. Tratava-se de um pensamento que, abstraído das realidades da sala de aula, pretendia chegar a elas. Daí sua preocupação também quanto à elaboração de alguns trabalhos para um público mais amplo; como obras de divulgação. Cioso de sua preocupação com o ensino e com a formação dos educadores portugueses, produziu vários ensaios pensados como livros didáticos a serem adotados pelas Escolas Normais, dirigidas à formação de professores: *Elementos de pedagogia para uso dos alunos das escolas normais primárias*; *Noções de Pedagogia Elementar*; *Manual prático de pedagogia*.

Os manuais didáticos de Augusto Coelho compendiam o conjunto daquela sua obra primordial – o *Princípio de Pedagogia*. Nesse sentido, Augusto Coelho sistematizaria – e, ao mesmo tempo, simplificaria – suas matrizes teóricas. Pode-se dizer que, para o caso português, Augusto Coelho teria sido um dos principais nomes da Pedagogia auto-proclamada científica. Sob tal referência, interpelava, em seu trabalho, uma verdadeira constelação teórica, da qual se teria apropriado de maneira muito sua, bastante específica. Nitidamente filiado ao modelo do tratado pedagógico – nos termos da classificação de Marta Carvalho – postulava uma acepção positivista de educação. O ensino era importante. Dever-se-ia, sim, pensar no método. Mas o fundamental seria compreender efetivamente o complexo sistema de mecanismos biológicos, psicológicos, cognitivos e sociais; que,

entrelaçados, permitiriam uma interpretação mais ampla do fenômeno educativo. Havia claras estratégias de divulgação de modelos teóricos e referências conceituais que – firmadas a partir de algum darwinismo social - reconstituíam tais representações de mundo à luz de um postulado indispensável à pretensão de metodologia para o ensino, intrínseca à escrita das obras de um autor que acreditava na educação como ferramenta e método de regeneração, em futuro, do passado.

○ *Manual Prático de Pedagogia para Uso dos Professores em Geral e em Especial dos Professores em Geral e em Especial dos Professores de Ensino Médio e Primário* constitui declaradamente um material didático para formação de professores. Trata-se de um livro de Pedagogia, que apresenta seu campo de alcance à luz do que nomeava 'ciência da educação'. O texto é composto por várias partes que integram o que é apresentado como conhecimento científico da matéria da educação. Explica que não seria possível proceder ao ato educativo caso não se conheça “quer do ser que se ensina e educa, quer dos princípios mais essenciais da Ciência teórica em que se funda”. Sem um sólido saber pedagógico, criteriosamente palmilhado, o professor “avançará constantemente às cegas (COELHO, s\d, p.5)”. Isso porque:

Ocupando-se a Pedagogia prática de aplicar na esfera do ensino os princípios fundamentais da Ciência da Educação, ela só poderá ser verdadeiramente racional quando tiver por base da sua constituição o conhecimento, quer do ser que se ensina e educação, quer dos princípios da Ciência teórica em que se funda (COELHO, s\d, p.5)

Para teorizar sobre educação, o autor discorre sobre a constituição fisiológica do homem, em suas estruturas e em suas funções. Mediante nítida caracterização biológica, são sublinhadas as impressões que tendem a se formar no ser humano a partir da influência do ambiente externo. Nesse lugar de adaptação do

homem ao meio que o circunscribe é que se coloca a potencialidade do ato educativo. As idéias compor-se-iam como frutos do entrelaçamento do ambiente com a fisiologia e a consciência.

A operação intelectual básica implicada no aprendizado consistiria na dinâmica sucessiva de análise e síntese, procedimento mediante o qual o espírito se debruça para decompor e recompor o objeto. Esse modo de operar do pensamento seria essencial para o professor. O aluno – para ter clareza sobre um objeto qualquer – deverá ser a ele apresentado à luz de uma metódica decomposição de suas partes e observação meticulosa de cada uma delas; para em seguida voltar ao todo do objeto, a partir da reunião dos elementos anteriormente decompostos. A decomposição, que resulta na análise do objeto, é o movimento tendente a sua particularização. A síntese, que estrutura a dinâmica de regresso à idéia geral, anteriormente decomposta, será tendente à generalização. De qualquer maneira, o passo final consistiria na comparação das idéias. Tal comparação sugere já um ato de classificação do mesmo objeto. Todos esses atos intelectuais seriam requisitos da formação do juízo; sendo, pelo mesmo motivo, aspectos fundamentais para serem observados na prática de ensino. Diz, a respeito disso, o autor:

A análise e a síntese são, como dissemos, operações da mais alta importância para o professor. Como será, com efeito, possível oferecer ao aluno a noção clara dum objeto, se este não for previamente desagregado nas suas partes e nas partes dessas partes? Como seria, por exemplo, possível oferecer a um aluno, a noção nítida de um relógio, se não procedêssemos em ordem de apresentar-se, primeiramente, como uma síntese obscura e confusa, se, em seguida, lh'ó não decompusermos nas suas partes, se não lhe caracterizarmos essas partes, e, se, finalmente, reunindo-as, por síntese, não terminarmos por lh'ó apresentar como um todo claro e definido? (COELHO, s/d, p.34)

Para assinalar a idéia de experiência, o autor reporta-se a operações mentais que estabelecem, no mundo objetivo, relações entre os objetos existentes e as idéias a eles relativas – consubstanciadas em juízos – presentes na mente do sujeito. Trata-se, portanto, de uma estratégia que possibilita a aproximação entre o nível do sujeito e o do objeto. A própria ciência seria um resultado da experiência humana. A educação também. A idéia central do autor reside na hipótese de que o ato de ensinar deve ser efetivamente um processo combinado entre decomposições e recomposições; de maneira a que – por mecanismos de análise e de síntese – possam-se firmar naqueles a quem ensinamos as relações entre as idéias e a realidade.

A teoria pedagógica de Augusto Coelho é muito próxima dos princípios teóricos enunciados no tratado intitulado *Pedagogia geral*, no qual Johann Friedrich Herbart explicita que o decurso do ensino pode se orientar tanto por uma rota analítica quanto por uma via sintética. O ensino analítico, nesse sentido, optaria por “mergulhar sucessivamente a atenção no cada vez mais pequeno, para assim dar *clareza e pureza* às noções (HERBART, 2003, p.98)”. Ao decompor o específico, o ensino analítico – de acordo com Herbart – reparte as coisas em partes, até alcançar aquilo que não mais pode ser isolado. A lógica didática dessa operação seria a seguinte: “o que é simples é mais facilmente compreendido do que aquilo que é complexo. As representações têm mais força, tendo-lhes sido subtraída a dispersão através da variedade e multiplicidade (HERBART, 2003, p.100)”. O caminho sintético seria o procedimento mediante o qual se constrói o edifício do pensamento. Ele, a um só tempo, daria os elementos e organizaria suas interligações (HERBART, 2003, p.102).

No limite, tais considerações tinham por pressuposto uma dada idéia de método que supunha uma articulação entre diferentes momentos do ensino. O pensamento de Herbart indicava claramente o caminho que, de alguma maneira, era também abraçado por Augusto Coelho:

Os elementos maiores compõem-se de mais pequenos e os mais pequenos de outros menores. Em cada elemento menor há quatro graus de ensino a distinguir, uma vez que ele deve conduzir à clareza, à associação, à ordenação e à seqüência desta ordem. O que aqui acontece em rápida sucessão segue mais lentamente, precisamente onde a partir dos elementos ínfimos se compõem os que são imediatamente maiores, e isto com intervalos de tempo sempre maiores, quanto mais elevados forem os graus de consciência que eles quiserem subir (HERBART, 2003, p.87)

Se a primeira seção do *Manual* de Augusto Coelho centra-se sobre as operações epistemológicas compreendidas na fisiologia e na psicologia humanas, a segunda seção do texto debruça-se sobre o tema da educação. Antes de tudo, procura-se definir os atributos que permitem o ato educativo no tratamento da condição humana. O autor ocupa-se, então, de destacar os fatores inamovíveis da vida do ser: aqueles transmitidos irredutivelmente por efeito da hereditariedade étnica. Há no pensamento do autor a crença em um dado caráter do povo, resultante do efeito de longa duração da matriz étnica herdada.

O evolucionismo era marca de sua época e não deixou de marcar seu pensamento. Coelho ressalta, contudo, que as aptidões intelectuais seriam mais fortes do que aqueles caracteres atávicos – herdados dos antepassados. Haveria, então, um impulso transformador no percurso de desenvolvimento humana. Nesse sentido, a educação seria ação consciente e intencional com finalidade de aprimorar as condições individuais de vida; e, melhorando o ser individual, contribuir para aperfeiçoar também os povos. Haveria, portanto, um ente coletivo que é o objeto maior da educação professada.

A transformação de cada ser em sua singularidade atingiria o meio – finalidade maior. É por isso que ao educador compete desenhar a cartografia do meio no qual o educando deverá ser adaptado, tanto no sentido físico quanto mental. Ao educador competirá fazer o educando viver no ambiente da civilização.

Assim, o termo que equivale à prática do educador é - neste texto - a palavra agente. Como agente, o educador contribui em uma dupla mão: tanto semeando o terreno para onde conduzirá seu discípulo quanto modificando nele tudo o que for necessário para que possa adequadamente se adaptar a esse ambiente previamente projetado. Assim define-se: “educação como consistindo na operação destinada a estabelecer em torno do educando as condições exteriores constitutivas do meio em cujo seio se deve desenvolver, em ordem a modificá-lo sistematicamente até o adaptar a uma dada civilização na sua forma mais perfeita (COELHO, s\,d, p.70)”.

A educação agiria como um corretor necessário da obra da natureza. Supõe o autor que, durante o percurso da formação educativa, o indivíduo percorreria várias etapas que teriam por finalidade a recapitulação: “em suma, realizando consciente e deliberada e resumidamente durante a curta evolução da vida individual uma obra de aperfeiçoamento como aquela que, em relação à totalidade da raça, a natureza espontaneamente realizará (COELHO, s\,d, p.71)”.

A educação teria como propósito fundamental modificar no indivíduo os caracteres passíveis de desenvolvimento; atributos que seriam modificáveis. Isso requereria o recurso a exercícios sistemáticos e progressivamente dirigidos, de modo a que a ação educadora incidisse efetivamente sobre as aptidões a serem mobilizadas, sobre tudo o que fosse sujeito a receber a ação do aperfeiçoamento progressivo. Supunha o autor que a ação educativa, atuando progressivamente nas condições individuais teria por efeito de longo prazo a intervenção mais ampla no domínio da espécie, transformando o caráter moral dos povos. Supunha-se que a educação poderia regenerar raças e nações. Daí a relevância da ciência pedagógica como uma tecnologia de intervenção na própria raça. Nesse sentido, as energias intelectuais e físicas devem ser aprimoradas e exploradas por metódicos exercícios; os quais agirão em duas direções: “no primeiro caso,

adapta determinadas energias, por via de metódicos exercícios, a certos fins; no segundo, mobiliza o espírito do educando com um certo número de noções acerca do mundo interior e exterior: em suma, no primeiro caso, educa; no segundo, instrui (COELHO, s\d, p.82)”.

A plasticidade humana tem por principal indício a capacidade de aprender. O autor não omite sua crença no poder do exercício escolar (que se segue à exposição/lição do professor) como fonte de aprendizado. Por meio do aprendizado, ocorreria transformação de índoles, aptidões e até mesmo tendências dadas – à partida - pela natureza. Por meio de práticas continuamente exercitadas, parecia possível desenvolver tanto as energias intelectuais quanto as predisposições técnicas e artísticas.

Ao instruir, o educador mobiliza o espírito do aluno com noções acerca do mundo. Assim, a tarefa da educação seria, portanto, paralela ao ofício da instrução, já que o educador deveria, para cumprir integralmente sua tarefa,

(...) quer mobilizar o espírito do aluno com noções importantes acerca dos processos técnicos ou técnico-estéticos e das matérias-primas a transformar e dos instrumentos a utilizar e dos produtos a realizar, quer adaptar-lhe os sentidos e os movimentos à produção de coisas úteis ou belas; assim, a par da instrução destinada a ministrar noções teóricas, há de avançar paralelamente a educação destinada a ministrar a adaptação prática das mãos e dos sentidos (COELHO, s\d, p.84)

Caberia à Pedagogia – em sua condição de ciência – a formação do espírito e do físico, a educação e a instrução, o desenvolvimento técnico e estético; enfim, a educação moral, física e intelectual. Isso implicava, a um só tempo, a educação do raciocínio, a formação do juízo, o treino da memória, a estruturação de regras de conduta e hábitos de moralidade.

Os princípios de Pedagogia seriam configurados, por sua vez, como se compusessem o corpo do saber humano, perante o

postulado de uma natureza essencial que preside cada conhecimento a ser transmitido, ensinado e aprendido. Para identificar o conhecimento a ser multiplicado pela ação educativa, dever-se-ia, antes de tudo, “caracterizar a natureza essencial desse objeto de ensino, resumi-lo reduzindo-o aos seus elementos mais fundamentais, decompô-lo e recompô-lo, ordenar e coordenar-lhe os elementos dispondo-os numa certa ordem, e, finalmente, apresentá-lo ao aluno pela maneira mais clara e viva e atraente (COELHO, s\d, p.87-88)”.

Dessa primeira declaração de princípios, evidentemente, serão desmembrados outros preceitos, atinentes, em geral, ao modo por meio do qual esse conhecimento pedagógico viria a se organizar. Essa parte, Augusto Coelho a chama de pedagogia prática, composta fundamentalmente sob o eixo da Didática. Nesse caso, apresenta-se primeiramente a *Didática Geral*, estruturada mediante o que o autor nomeia de objeto de ensino, método de ensino e processo de ensino. Segue-se a *Didática Especial*, que se compunha pelas diferentes metodologias de ensino de ciências, de línguas e de aplicações técnicas. A Didática corresponderia a um elemento de aplicação do saber pedagógico. Claramente, se Pedagogia é ciência, Didática é tecnologia. Para ensinar, a operação seria simples:

- Coloca-se, diante da inteligência do aluno, um objeto novo. Este é visto e apreendido como uma totalidade confusa.
- Para tornar familiar o mesmo objeto, cumpre decompô-lo nas diferentes partes que o compõem, de maneira a que tanto as propriedades de cada parte especificamente quanto a relação entre as diferentes partes se tornem clara aos alunos.
- Depois de desagregar as partes do objeto apresentado, o aluno deverá fazer um esforço de reconstituição

daquele todo anteriormente apresentado. Da análise, passa-se então à tarefa da síntese.

Sem a decomposição, o aluno não descobriria a lógica interna ao objeto. Sem o esforço contrário - da recomposição - o objeto como um todo não apareceria de maneira precisa diante de seus olhos. É por isso que o ato pedagógico seria, no limite, uma recapitulação continuada de objetos que se apresentam e se reapresentam sempre em degraus maiores de complexidade. As noções sobre um assunto que ficam na memória do indivíduo seriam interpeladas por outras informações acerca do mesmo tema; processo que requererá recapitulação das noções já presentes no espírito acerca do assunto, sua rememoração e associação das mesmas noções recapituladas com elementos novos que ampliam o diâmetro do objeto pensado. Ampliar o conhecimento seria adquirir, portanto, mais amplos elementos sobre as mesmas coisas... Aí estaria o maior desafio colocado diante do educador. Sendo assim - supõe Augusto Coelho - a recapitulação das matérias, das informações e dos fatos seria uma das mais preciosas sínteses para fomentar o aprendizado. O professor indicará o objeto e as diferentes partes de que ele se compõe. O espírito do aluno recompõe, pela identificação da relação entre as partes, o objeto completo que lhe havia sido apresentado. Assim, aquela primeira impressão, ainda sincrética do objeto, seria reconstituída em uma compreensão mais profunda porque com mais elementos de compreensão.

Na vida escolar, ao pormos diante da inteligência do aluno um objeto novo, este aparece-lhe sempre como uma síntese, obscura e confusa, de elementos desconhecidos: que cumpre, então, desfazer para lhe dar acerca dele uma noção clara? Primeiramente, desagregando-o nas suas partes e nas partes dessas partes, determinar no seu espírito, quer idéias claras e nítidas acerca de cada elemento trazido à luz, quer relações entre esses elementos e os seus atributos, relações que, convenientemente generalizadas, constituirão para cada

um deles e para o objeto total as suas propriedades características. Mas a noção de objeto, assim analisado, ficaria incompleta se, depois de haver operado uma tal desagregação nas esferas objetiva e subjetiva, o aluno não reconstituísse, por via de uma síntese bem ordenada quer à custa dos seus elementos abstratos o objeto total oferecido à sua contemplação, quer à custa das noções simples relativas a tais elementos a noção relativa ao objeto composto: só depois de se haverem realizado as duas operações, o objeto primitivo – a princípio uma verdadeira síntese obscura e confusa – se tornará para o aluno uma síntese clara e distinta (COELHO, s/d, p.144)

○ esforço da recapitulação da matéria produzirá, na mente do aluno, a síntese, não apenas pela revisão do tema, mas pela ampliação do mesmo no espírito do sujeito: aprende-se pela rememoração continuada, progressiva, em espiral...

Como é sabido, as sínteses desta última espécie são da mais alta importância, visto que só recapitulando uma e muitas vezes noções adquiridas pode o aluno, quer defini-las mais claramente no espírito, quer consolidá-las na mente de uma maneira indestrutível. O professor que, amontoando sucessivamente no espírito do aluno noções variadas, não lhe impõe recapitulações sucessivas, é indigno de tal nome e falseia sua missão; a recapitulação, realizada em condições pedagógicas, é a alma da clareza e consolidação das noções adquiridas e, portanto, uma das bases fundamentais do bom ensino (COELHO, s/d, p.148)

As sínteses recapitulativas, operadas especialmente mediante forma sistemática de sistemas de avaliação ou exames, conduziria essa reconstituição – no espírito do aluno – dos objetos de estudo trabalhados por cada específica matéria, ao longo de um percurso de tempo qualquer - fosse o mês, a semana, o bimestre ou o ano letivo. A temporalidade pedagógica era, assim, constituída. Expunha o texto de Augusto Coelho as bases indicadoras do que

hoje chamaríamos de “ensino tradicional”. O método era explicitamente verbalista e a operação pedagógica consistia fundamentalmente na exposição e no exercício continuado, articulado e progressivamente tornado mais complexo. O método era seriado e o ensino acontecia pautado por sequências didáticas. Havia, portanto, um modo ordenado de se apresentar aos alunos os conteúdos das matérias. Um segredo do ofício do magistério residia na concentração do professor para que sua aula não fosse desviada do objetivo e do objeto da lição. Era necessário ater-se ao tema e ao problema intelectual exposto verbalmente. Qualquer digressão deveria ser, portanto, bastante disciplinada:

O objeto da lição é sempre o objeto da lição; e as digressões efetuadas na esfera de objetos de ensino - pertinentes, quer à mesma série, quer às séries colaterais - nunca deverão perder, em relação ao objeto principal, o simples caráter de elucidativas, e, portanto, jamais poderão sobrepor-se abusivamente ao assunto fundamental (COELHO, s/d, p.152)

A disposição do conjunto das informações em uma ordenação clara, precisa e didática seria tarefa essencial à boa conformação do saber ensinado. A ordem pedagógica cuidava de estabelecer uma hierarquia, uma seqüência, um lugar e um tempo para apresentação de cada um dos objetos da matéria ensinada: “do homogêneo para o heterogêneo; (...) do obscuro, confuso e indefinido para o claro, distinto e definido; (...) do conhecido para o desconhecido (COELHO, s/d, p.155)”. Uma série de saberes devidamente encadeados constituiria o segredo da ação pedagógica. A mesma coordenação dos argumentos didáticos distribuiria o conhecimento escolar em diferentes disciplinas. Essas expressar-se-iam

[...] quer paralelamente, isto é, ao lado umas das outras, quer encadeadamente sobrepondo-se umas às outras; no primeiro caso, avançando todas a par e surgindo os seus objetos docentes perante o espírito do aluno ao mesmo

tempo e atraindo assim simultaneamente para direções intelectuais variadas, patentear-lhe-ão o espetáculo oferecido pela história da raça ao criar a ciência; no segundo caso, surgindo umas depois das outras, sobrepondo-se as mais gerais e abstratas às mais particulares e concretas, darão ao aluno o espetáculo oferecido pela história do saber humano ao dispor, em ordem dogmática, as diversas ciências uma vez constituídas (COELHO, s/d, p.160)

Augusto Coelho estabelecia interlocução com os critérios articuladores da transposição do conhecimento pelo argumento didático. Sendo assim, pensava-se a cultura escolar como um programa de ensino, mas também como um método de conhecer.

Tão importante quanto o saber ensinado era atentar para o processo que dava lugar ao ensino. Cabia meditar sobre os modos mediante os quais “o professor oferecerá ao aluno o objeto do saber cujas noções a este cumpre adquirir e consolidar e lhe desenvolverá as faculdades postas em jogo em tal aquisição e consolidação (COELHO, s/d, p.172)”. A atenção do aluno era, portanto, disputada e conquistada, por meio de um modo de apresentação atraente daqueles que seriam os objetos do ensino. As coisas precisavam ser postas diante dos olhos das crianças de uma maneira clara, distinta, coerente e viva. As faculdades que interagem com o aprendizado não são apenas aquelas que falam ao campo intelectual, mas são também físicas, morais emocionais e afetivas. É por isso que, ao professor, caberá desenvolver algum bom senso – para se orientar na vida prática. Os componentes estruturais emocional, racional e afetivo deverão vir equilibrados em uma justa proporção – a qual será intransigentemente requerida na ação prática.

Um professor sem vida, arrastado, sonolento convida quantos o ouvem ao adormecimento e à apatia; que um certo calor avive, pois, todos os seus atos, prenda às suas palavras todas as atenções, atraia - pela sua exposição - todos os espíritos. Estas qualidades, sendo de caráter

geral, não podem constituir o patrimônio exclusivo do professor; mas, além delas, outras há que mais especialmente deverá possuir para desempenhar cabalmente as suas difíceis funções (COELHO, s/d, p.175-6)

Em relação ao gesto de ensinar, haveria um duplo critério para assinalar a diferença entre o bom professor e aquele que não o era.

“Em relação ao objeto docente:

- Posse plena do objeto de ensino;
- Espírito de análise, quer para o delimitar e definir clara e nitidamente em relação a outros objetos, quer para o decompor nos seus elementos componentes;
- Espírito de síntese, quer para recompor os objetos à custa dos seus elementos, quer para recompor, recapitular ou resumir as noções que lhes dizem respeito;
- Um certo equilíbrio entre estas duas aptidões, quer para não se perder, mercê de uma análise exagerada, em minúcias inúteis, quer para não se abalar, mercê de uma síntese precipitada, a unificações mal preparadas.

“Em relação ao método de ensino:

- Espírito bem acentuado de ordenação pedagógica para, numa mesma série, se lhe disporem no mais natural e lógico encadeamento os diversos objetos de ensino.
- Espírito bem ponderado de coordenação, a fim de estabelecer uma racional convergência dos objetos de ensino pertencentes a séries ou disciplinas diversas para com o objeto especial de que tratar, sem contudo se diluir por aqueles a atenção do aluno, com tanta demasia que este fique prejudicado.

“Em relação aos processos de ensino:

- Clareza e distinção na apresentação do objeto docente das decomposições a efetuar sobre ele, das sínteses a realizar, da ordem a estabelecer entre todas estas operações e elementos;
- Animação proporcionada à natureza do objeto de ensino a ministrar ou da operação a realizar (COELHO, s/d, p.176-7)

Deveria existir uma clara ordenação quanto aos procedimentos adotados para o ensino. Só assim as coisas verdadeiramente importantes seriam efetivamente apreendidas pelo espírito do estudante. Cabia perscrutar o objeto, tendo em vista a definição de boas sínteses. Para tanto, cumpria observar uma ordem metódica para se dispor os vários objetos de ensino. Sob tal procedimento, noções dispensáveis, supérfluas ou confusas deveriam ser afastadas do processo de ensino. Apenas informações claras, sintéticas e concatenadas se manteriam. Propugnava-se uma ordem hábil em classificar previamente o conhecimento transmitido. Naquele final do século XIX, bem como no princípio do século XX, a principal marca do repertório pedagógico em língua portuguesa inscrevia-se na suposição de que o desenvolvimento da criança seria correlato ao desenvolvimento da raça; podendo o primeiro ser compreendido pela apreensão dos códigos que teriam norteado o segundo. Educar era procedimento imprescindível para aprimorar os povos; e fazer prosperar as nações. Ora, compreendia-se, porém, que nem todos seriam atingidos pelo efeito da educação. Não era qualquer um que poderia ensinar; porque apenas os iniciados poderiam despertar aptidões, podar inclinações, desenvolver os caracteres; enfim, modelar a alma. Esta tarefa seria reservada profissionalmente ao educador de ofício. A pedagogia tornava-se, pois, ciência; ao mesmo tempo em que se profissionalizava o ofício do magistério.

A necessidade de criar efetivamente uma ciência pedagógica implicaria o preparo de um profissional dotado de conhecimento e de vontade. A escola falhava - supunha Coelho - porque falhavam os mestres. As lições eram, na maior parte das

vezes, confusas e o professor geralmente não se fazia capaz de transmitir para os estudantes um conhecimento que ele próprio não teria sido capaz de assimilar. Faltava ao professor o domínio da matéria e a necessária aptidão pedagógica. Desempenhar bem o ofício do magistério era oferecer ao aluno idéias claras, distintas, bem encadeadas uma às outras, estruturadas do mais simples para o mais complexo, do particular para o geral. A marca cartesiana do discurso é inconfundível. Mas o autor se queixa: não era isso que se presenciava nas escolas da época:

Quanto tempo precioso e perdido muitas vezes nas escolas, porque o espírito do professor se arrasta, longa e sonolentamente, através de mil minúcias enfadonhas, descosidas, despidas de verdadeira eficácia docente? E, por outro lado, quantas confusões no espírito do aluno, porque o professor, inábil para realizar uma análise, ponderada e lenta e gradual, do objeto de ensino, lhe atira para a memória atropeladamente noções sem nexo, idéias sem clareza, produtos de análises que foram incompletas, resultados de sínteses que foram intempestivas? E que diremos da falta de ordem metódica na disposição dos diversos objetos de ensino e noções a eles relativas? (...) Se não há clareza na apresentação das idéias, o aluno não as perceberá; se não há distinção, tudo confundirá; se a animação, que todo homem deveria ter falando ou escrevendo, não é no professor proporcionada à operação docente que realiza, umas vezes será demasiadamente vivo e apressado não dando tempo ao espírito do aluno de fixar bem distintamente os elementos duma análise, outras vezes será demasiadamente lento prejudicando, nas sínteses, a impressão do conjunto (COELHO, s/d, p.178-9)

Augusto Coelho explicita a linguagem como privilegiada estrutura para se buscar a correspondência entre pensamento e realidade. O grande auxiliar do professor em seu processo de ensino é a fala: mais do que materiais, matérias e métodos, o autor valorizava esse lugar compartilhado de representação da realidade, constituído pela linguagem verbal: “a tudo se presta a flexibilidade

da palavra falada, tudo representa, tudo significa; por isso, o seu poder como meio de apresentação docente excede o de todos os outros processos de ensino; e daí a necessidade de a considerar como centro para onde deverão convergir, como subordinados a ela, todos os meios de objetivação pedagógica (COELHO, s/d, p.187)”. A educação se estruturava, assim, como um roteiro prescritivo. A autoridade do compêndio e a palavra diretora do professor em aula seriam os eixos ordenadores do discurso pedagógico.

O livro-compêndio como eco da palavra exposta em classe

Um livro apresentava o outro. O *Manual pratico de pedagogia para uso dos professores em geral e em especial dos professores de ensino médio e primário* dedicava-se a explicitar os significados didáticos do livro escolar. Para tanto, assinalava suas principais características e os atributos necessários que deveriam conferir sua identidade. Antes de tudo, diz Coelho, o livro de ensino não será um livro-tratado; mas um livro-compêndio (COELHO, s/d, p.208). Não bastava desenvolver o conhecimento na profundidade que este exigiria para finalidades científicas; mas seria fundamental explaná-lo com a clareza suficiente para efeitos didáticos. A idéia de livro-compêndio inscreve-se na tradição enciclopédica: propondo-se a estruturar um mosaico de temas, cuja compreensão forneceria pistas para o desvendamento de aspectos variados do real. Augusto Coelho destaca, porém, que a escrita do livro traduzia a palavra verbalizada. A disposição gráfica corresponderia, pois, aos sentidos inscritos na exposição do professor. Essa adequação daquilo que surge como estrutura fônica para o discurso impresso requereria algumas modificações. Em primeiro lugar, seria distinto o processo de apresentação pedagógica. Havia assim mudanças no método e na própria matéria a ser ensinada. Era imperioso

encontrar uma linguagem suficientemente clara, capaz de estabelecer hierarquias e seqüências entre saberes pelo livro veiculados. Embora tais matérias devessem primar por alguma objetividade na apresentação, sem excessivas repetições, cumpria atentar para as necessárias “sínteses recapitulativas” (COELHO, s/d, p.211), que possibilitariam a consolidação do conhecimento na memória do aluno.

Sob o ponto de vista da conformidade com o objeto docente, pois que o livro não é mais do que a tradução gráfica da apresentação oral das nossas idéias, cumpre estabelecer o seguinte princípio: que, seja qual for a forma a dar à apresentação das noções, deve ela, no livro, estar sujeita às mesmas regras de conformidade estabelecidas para a apresentação oral. Assim, quando o objeto de ensino dever ser oferecido ao aluno dividido em partes, como na apresentação oral – na apresentação gráfica será adotada a forma partitiva; quando se tratar de teoremas matemáticos, de regras práticas de conduta, de princípios, em suma, que devem ser concisos na expressão, será adotada a forma explicativa-resumida; quando se trate de descrição de lugares ou narrações de fatos, a forma explicativa, mais desenvolvida; e assim por diante (COELHO, s/d, p.211-2)

O livro-compêndio proporcionaria um novo modo de o indivíduo aproximar-se do conhecimento: uma forma diferente de entrar em contato com temas ensinados. Tratava-se de organizar o espaço e o tempo da leitura: da leitura em voz alta, da leitura silenciosa, da leitura em classe, da leitura como tarefa para ir para casa... A exposição e o livro: modos diferenciados de trabalhar com o ensino, no segundo caso, um modo de apresentar as lições que se propõe a ser ‘manual’. A estrutura gráfica e textual do discurso daria pistas acerca da aula a ser desenvolvida. Palavras destacadas, isoladas ou acentuadas em tipos diferentes teriam significados próprios. A divisão dos parágrafos seria também elucidativa do modo de ensino a ser adotado processualmente em cada específica aula.

Na forma dialogal-socrática, as noções donde há-de derivar a noção a sugerir e as noções auxiliares e a noção principal a descobrir e a resposta destinada a conter a solução do problema – tudo deverá ser, em regra, destacado em parágrafos distintos, e neste ainda salientadas graficamente as palavras destinadas a exprimir as idéias principais e tudo isto ainda bem ordenado em harmonia com o pensamento (COELHO, s/d, p.214)

Ao término de cada capítulo do livro, deveriam ser estruturados quadros sinóticos, organizados para recapitular em sínteses breves a estrutura dos principais tópicos até então trabalhados. Tratava-se de um esforço de síntese, também com o propósito de ensinar o aluno a esquematizar os principais conceitos, buscando associar os elementos do aprendizado, para facilitar o trabalho da memória. Complementando a lição, haveria em seguida um questionário que condensava “as perguntas que o aluno pode fazer a si mesmo, a fim de verificar, de per si, o seu próprio saber, devendo tais perguntas consubstanciar as mais importantes noções relativas ao objeto a considerar (COELHO, s/d, p.215)”.

Para que o livro escolar pudesse se materializar como um recurso interessante para efeitos do aprendizado do estudante, alguns cuidados gráficos deveriam também ser tomados:

1. O formato do livro deve ser elegante e prático;
2. Em todo ele deve dominar uma rigorosa coerência, gráfica e ortográfica;
3. A página não deve oferecer o aspecto de um todo compacto;
4. As linhas devem ser espaçadas ou faiadas;
5. Deve ser confeccionado de maneira a ser metodicamente dividido com toda a clareza e nitidez, em partes, seções, subseções e capítulos, etc.

Tais são, em resumo, as condições – interiores e exteriores – que devem caracterizar o livro de ensino. Neste lugar, cumpre, porém, acrescentar o seguinte: mais

da habilidade do escritor didático do que dos nossos conselhos e regras depende a concepção dum bom livro escolar. As regras orientam sem dúvida os talentos bem conformados e são, portanto, indispensáveis; mas só as aptidões especiais cabe descobrir, num dado momento, os meios secretos e variados a por em jogo, a fim de conceber, ordenar e exprimir convenientemente os seus pensamentos, e, portanto, constituir um livro de ensino útil e eficaz (COELHO, s/d, p.215-6)”.

O livro de ensino, que, pelo discurso de Augusto Coelho, teria a nítida finalidade de ensinar também o professor (BITTENCOURT, 1993), poderia ser o típico livro do aluno; ou poderia ser o livro do mestre. Este último desenvolvia mais detidamente os conceitos e temas apresentados, colocando a matéria em ordem e prescrevendo indicações e procedimentos pedagógicos a serem adotados.

Com a dupla finalidade de apresentar ao estudante noções novas a serem aprendidas e prover a memória de elementos que a auxiliassem a consolidar os conceitos já apreendidos anteriormente, o livro didático tornava-se protagonista da escolarização. Porém, o autor não se cansava de advertir que o livro – como suporte material do conhecimento - teria eficácia, em geral, inferior à apresentação oral efetuada pelo professor. Sendo assim, o uso do compêndio não substituiria a aula expositiva que – ela sim – deveria introduzir novos temas a serem estudados. O mesmo não ocorria quando se tratava de consolidação de noções já adquiridas. Para esse efeito, o livro era também um instrumento profícuo. Com o propósito de se valer do livro escolar, o professor deveria atentar para tais cuidados com seu uso; sem os quais o resultado poderia ficar comprometido.

Para consolidar o que já havia sido anteriormente aprendido, o livro era tido por instrumento fundamental; um auxiliar indispensável da palavra do professor. Sua tarefa seria primordialmente a de rememorar o aprendido; tornando-o mais racionalizado. O livro deveria ser principalmente um recurso do

professor para orientar a lição de casa; ou o estudo para além da escola. Mas, como tal, ele não poderia substituir a aula; daí não ser recomendado que um novo conceito fosse apresentado pelo livro.

É como se a escola pretendesse regrar a leitura, mediando-a pela palavra do profissional autorizado a falar o discurso do ensino: o professor. A aquisição das novas idéias aconteceria a partir da aula expositiva. O mestre explica a matéria; e faz isso de maneira eficaz, com “a viveza, a animação, a maleabilidade duma apresentação oral convenientemente auxiliada pela tangibilidade dos processos empíricos: perante a vida impressiva duma objetivação de tal ordem as páginas do livro são frias e mortas (COELHO, s/d, p.218)”. Augusto Coelho diz que a exposição oral era muito mais eficaz para marcar a alma do aluno:

(...) a nova idéia, envolta nas dobras duma exposição oral, nítida e animadamente produzida, penetra mais facilmente na alma do aluno, vai até o íntimo de sua mentalidade. Uma vez adquirida por ele a idéia, torna-se, porém, necessário consolida-la, amplia-la, resumi-la; ora, para isso é indispensável um instrumento pedagógico que, depois de se haver extinguido a palavra do professor, fixe a idéia recebida através dela e, ampliando-a ou resumindo-a, a ponha diante do espírito do aluno a todo momento – duma maneira indestrutível. (...) Na evolução por que passa uma noção desde sua primeira apresentação ao aluno até a sua consolidação final, não é, em tal caso pelo livro que a devemos iniciar, mas é por ele que a devemos terminar: a apresentação oral, e empírica facilitarão a aquisição da nova idéia; o livro, a sua cristalização e consolidação final (COELHO, s/d, p.218-9)

O livro escolar é compreendido, então, como imprescindível dispositivo de memorização de idéias. Sua função primordial será a de fixar na memória aquilo que, de alguma maneira, fora apreendido anteriormente. Daí o fato de ser a casa do aluno o local privilegiado para o uso do compêndio, fazendo

parte das tarefas que a escola reserva para o estudante fazer para além da classe. O livro escolar qualifica-se, nesse sentido, como protagonista da 'lição de casa'. A relevância conferida ao debate sobre o papel educativo do livro tem por suposto tácito o reconhecimento de um modelo científico para sua elaboração; para sua impressão e para seu uso. Seus conteúdos e sua linguagem devem acompanhar a fase educativa atravessada pelo aluno, de acordo com a idade e o nível de desenvolvimento cognitivo para o qual ele seria destinado. Por isso, nem sempre a abstração seria um recurso adequado.

(...) pois que, na fase infantil, a inteligência do aluno não comporta a abstração do livro (...); nos primeiros tempos da escola primária elementar, o livro de ensino irá penetrando lentamente no seu seio até se tornar, na última fase, um instrumento definitivo de objetivação de idéias; nas escolas médias, o livro de ensino, o livro-compêndio, este grande cristalizador sistemático de noções terá o seu principal campo de ação; nas escolas superiores finalmente, perante alunos em pleno desenvolvimento, este apoio indispensável da memória cederá o passo ao livro-tratado, único onde o aluno pode encontrar, em toda a plenitude do seu desenvolvimento, as especialidades superiores que constituem o objeto do seu estudo (COELHO, s/d, p.221)

Em seu programa voltado para *A reforma do ensino primário*, datado de 1909, Augusto Coelho destacaria algumas observações acerca dos livros de ensino, subdividindo-os em livros do discípulo e livros do mestre. Esses últimos seriam explicitamente “destinados a guiar os professores na apresentação do objeto de ensino, tendo por alvo, quer ampliar e esclarecer as matérias a ensinar, quer oferecer a quem ensina a indicação dos processos de apresentação docente mais eficazes (COELHO, 1909, p.66)”. Note-se que há aqui o reconhecimento do caráter de direção que o livro escolar desempenha. Guia do mestre, será ele praticamente a estruturar o rumo e o ritmo das lições. A feição

intelectual conferida à elaboração do livro didático é clara; embora haja a recomendação de que o livro não se institua como um substituto da voz do professor, especialmente na função pedagógica pensada para o livro do discípulo:

Em relação à sua função pedagógica – os livros de texto serão considerados, não como instrumentos destinados a iniciar a apresentação de noções novas ao aluno, apresentação que, em regra, deve ser sempre feita intuitivamente pelo professor, mas antes a por a coroa final nos resultados de tal apresentação, resumindo as noções apresentadas, auxiliando a fixação e consolidação destas na mente do aluno e favorecendo, mais tarde, a sua rememoração. (COELHO, 1909, p.66)

Há aqui o reconhecimento do caráter de direção que o livro escolar desempenha. O livro não deveria tornar-se, porém, substituto da voz do professor. Havia o temor de que a cultura impressa suplantasse a escolarização. Seria o livro didático um candidato a abolir a escola nas sociedades? Com esse receio, Coelho indica que o lugar pedagógico do livro não se deveria exceder relativamente ao papel a ele reservado: o de instrumento didático subordinado à vontade do professor. Cabe ao compêndio apenas fazer a conversão, da palavra na aula, para a lição de casa.

Quadros sinóticos: distribuição da matéria nos espaços da folha em branco

O trabalho de Augusto Coelho é minucioso ao intercalar considerações de ordem filosófica e psicológica com a materialidade de temas como o da distribuição dos livros ou as condições dos edifícios escolares e a necessidade de sua adequação para perfazer condições de higiene e de estrutura interna compatíveis com a expectativa pedagógica de frequência e de aprendizado do coletivo dos alunos. Também os mobiliários escolares são objetos de atenção por parte desse autor; que dá a ver

seu intuito de adequá-los à idade e à constituição física das crianças.

Augusto Coelho critica, todavia, a voga do ideário de ensino intuitivo, que, do modo como ocorria, reduzia-se – segundo ele - a um modismo, que se propunha, de maneira equivocada a “aplicar a tudo sem ciência nem consciência o mecanismo da processologia intuitiva (COELHO, s/d, p.224)”. O significado primeiro dos processos intuitivos teria sua validação, sem dúvida, na observação da natureza exterior e na perspectiva segundo a qual poderia o próprio aluno construir seu próprio conhecimento, com o auxílio do professor e da experiência advinda do ato de observar o real. Se a função do professor era substancialmente a de apresentar pela exposição oral novos conceitos e noções; se a função do livro era tida sobretudo como a cristalização das primeiras noções recebidas pelo estudante; a eficácia dos processos empíricos estaria em sua capacidade de “realizar, como auxiliares da objetivação oral, a apresentação de noções novas (COELHO, s/d, p.224)”. Porém, aos livros de ensino caberia desenvolver uma tarefa de síntese: a elaboração de esquemas que viessem a destacar as palavras-chave da respectiva lição, de modo a efetuar, por meio disso, o necessário recurso a procedimento de memorização.

Por via deles, é certo, podemos acentuar, e, portanto, consolidar noções já adquiridas; sendo, porém, as *sínteses*, bem elaboradas, a base de toda a rememoração de noções, a flexibilidade cristalizadora e rememorativa, por exemplo, dos quadros sinóticos no livro dão a este, em relação à função recapitulativa, importância superior aos processos empíricos. As figuras esquemáticas, as ideografias, os próprios objetos reais são, acima de tudo, admiravelmente adaptados à *análise* dos objetos do saber, análise que há de derivar a aquisição das noções novas acerca deles; mas a recapitulação de idéias já adquiridas, o resumo consolidado dessas idéias, sendo uma operação principalmente de caráter *intético*, cabe, acima de tudo, à flexibilidade e à generalidade instrumento de ensino que caracteriza o livro-compêndio como instrumento de ensino. (COELHO, s/d, p.226-7)

As recomendações indicadas pelo autor poderiam ser, portanto, assim sintetizadas. A linguagem falada seria o centro do processo pedagógico, tendo, porém, recursos auxiliares para proceder à eficácia no processo de ensino. O compêndio didático exerceria essa função auxiliar da linguagem falada:

(...) é um instrumento destinado a consubstanciar as noções que ao aluno cumpre consolidar, quer desenvolvendo-as para as esclarecer, quer reduzindo-as para as recapitular e fixar. Combinando-se entre si, o livro e a linguagem falada devem, pois, auxiliar-se mutuamente; e assim o objeto de ensino será oferecido ao aluno de maneira que a apresentação oral preceda, em regra, a apresentação por meio do livro de ensino (COELHO, s/d, p.228)

Do mesmo modo que o livro age como um elemento de apoio à memória e à fixação do conteúdo na mente do aluno, há íntima conexão entre as fases em que acontece oralmente a exposição da matéria e aquela em que as novas noções serão cristalizadas e desenvolvidas por meio da objetivação que o recurso do texto impresso oferece. Em relação aos processos empíricos, aconteceria o mesmo; eles se situam como subsídio pedagógico do professor e deverão se desenvolver paralelamente à exposição oral e à fixação do escrito. As gravuras do livro constituiriam, por sua vez, a representação do objeto apresentado, devendo, assim, haver correspondência clara entre o assunto sobre o qual versa a lição e a figura gráfica que ali ilustra a matéria: “na mesma página ou na página fronteira, de modo que o aluno, conforme for adquirindo as noções apresentadas no texto as vai mais facilmente esclarecendo por via dos meios ideográficos que tem à vista (COELHO, s/d, p.230-1)”.

O aluno é visto como um “receptáculo de impressões, uma consciência onde brotam sensações e se elaboram idéias e juízos e raciocínios (COELHO, s/d, p.233)”. Ministrando ensino a esse aluno requer, portanto, o ato de desenvolver-lhe as faculdades

mentais. Instruir-se envolverá alterações no desenvolvimento intelectual. Daí o autor concluir que não há, portanto, ato educativo que possa ser separado do ato de instruir - posto que “a educação é uma resultante natural do próprio ato de instruir (COELHO, s/d, p.234)”. Para o êxito do professor no processo de instrução, haveria um requisito absolutamente necessário como condição primordial para o aluno: mobilizar, para o aprendizado, sua atenção; ou o poder intelectual de que dispõe para se propor a apreender os objetos.

Que o aluno tenha aptidões talhadas para o habilitar a rememorar e associar idéias, a formular juízos, a arquitetar raciocínios, mas que tenha uma atenção ligeira e móvel, e todos os esforços do professor serão infrutíferos para o levar a bom caminho: a atenção é uma parcela da vontade, e o querer aplicado à aquisividade de conhecimentos; por isso, é indispensável que o aluno, para nele o professor realizar qualquer aperfeiçoamento intelectual, acima de tudo queira atender (COELHO, s/d, p.234)

A atenção é aqui vista como uma força imprescindível que impele ao aprendizado e que tem íntima conexão com o poder volitivo daquele que aprende. Sua intensidade será variada “na proporção direta das dificuldades inerentes ao objeto de ensino, dependendo elas, quer da natureza intrínseca dum tal objeto, quer das condições da sua apresentação (COELHO, s/d, p.243)”. Em virtude do fato de a atenção ser um atributo com o qual o aluno precisa contar, compete ao professor disciplinar seus estudantes para que estes venham a querer ser atentos; querer, portanto, aprender. Daí também derivariam os necessários cuidados quanto a uma boa distribuição do tempo escolar, com o fito de que não se venha a exigir do aluno mais do que sua constituição física e a etapa específica de seu desenvolvimento possam permitir. Ao professor, em primeiro lugar, era suposto o estudo das

(...) predisposições intelectuais do seu aluno, a fim de exigir dele apenas um esforço de aplicação compatível com a sua natureza e tendências;

2º Deve calcular, com o maior cuidado, o tempo que o aluno, sob a sua influência, consagra ao trabalho intelectual e, portanto, ter sempre em vista

a) Que os trabalhos escolares não devem ir além do tempo compatível com as forças de aplicação do aluno;

b) Que entre dois períodos de tempo dedicados, pelo aluno, ao trabalho escolar haja sempre um período compensador de descanso (COELHO, s/d, p.243)

A intensidade da atenção não será fixada de maneira invariável, decrescendo tanto pela persistência por muito tempo de um único objeto de conhecimento quanto pela direção simultânea da mente para um conjunto excessivamente vasto de objetos de saber. Por isso é necessário que o professor saiba apresentar pelo tempo exato a matéria de conhecimento que pretende ser conhecida por seu aluno; nem tempo a mais, nem tempo a menos.

Os modos de ensino deveriam variar de acordo com a matéria a ser trabalhada pela aula; ainda que o autor manifeste sua clara preferência pelo modo de ensino simultâneo. Alguns critérios precisariam, entretanto, ser observados:

Um modo de ensino será tanto mais eficaz quanto maior for o grau em que nele entrarem estas qualidades:

1º Pouco fatigante para o professor;

2º Mais direta a sua ação;

3º Mais compatível com o tempo de que o professor dispõe para o ensino;

4º Mais apto a estabelecer íntima solidariedade entre os alunos do mesmo grupo;

5º Mais próprio para conservar no maior grau de atividade os alunos do grupo. (COELHO, s/d, p.261)

Organizando e sistematizando a realidade social, o registro escolar passa por “trechos selecionados” de leitura: estes, por sua vez, constituem frações do relato autorizado; do mundo que se pretende contar às crianças, com a finalidade de inculcar determinados estados de espírito e de comportamento desejados pelas gerações adultas, particularmente pelas gerações adultas em posição de poder no contexto social. A escola, que periodiza a infância, periodiza também seu passado sócio-histórico. A realidade social, tal como vem registrada nos compêndios didáticos, coloca-se, assim, como a versão recomendada para compreensão.

Augusto Coelho tencionava explicitamente disciplinar o uso do livro. O estudo de seus escritos possibilitam ao estudioso da História da Educação observar os suportes textuais como estratégias de protocolos de leituras autorizadas e recomendadas para a construção de uma sociedade pautada pela cultura das letras. Produzir, escrever, distribuir, ler e divulgar o livro eram tarefas que competiam aos intelectuais: aqueles que falavam da infância para a geração adulta; aqueles que punham em perspectiva os saberes com que a escola imprimia sua marca civilizatória. Augusto Coelho revelava o livro escolar como bandeira e arma a ser empunhada para edificar a feição portuguesa da moderna civilização escolar.

Considerações finais: modos de agir em classe para ensinar com êxito

À guisa de síntese, a obra de Augusto Coelho apresenta roteiros e itinerários acerca do ato de ensinar. A própria pedagogia confunde-se, sob tal perspectiva, com um saber teórico sobre a prática de ensino – que se traveste em ações, mediante o domínio do ritual de sala de aula.

Antes de tudo, o professor não é qualquer um; é aquele que dispõe de atributos físicos (robustez para atrair simpatia dos

alunos); atributos morais (verdadeiro homem de bem) e atributos intelectuais. Neste último caso, ele precisará apresentar “suficiente poder de observação, de retenção, de associabilidade, de indução e de dedução, pois que todos estes modos de ser da atividade intelectual – ao professor como a todo homem – são indispensáveis nos usos da vida (COELHO, 1907, p.35)”. Além de tudo isso, ele deve ter bom senso, visando ao necessário equilíbrio na vida prática. Mas, sobretudo, a tarefa pedagógica se singulariza pela sua dimensão moral: educar a vontade e conduzir o aluno a encontrar por si “as leis e as regras destinadas a conduzi-lo, quer, em geral, a respeitar os princípios de ordem, quer, em especial, a aplicar a atenção ao estudo (COELHO, 1907, p.69)”. Educar a vontade é, enfim, disciplinar. Educar significa contribuir para o aprimoramento do discípulo; e, com ele, da espécie.

Ser professor – nos termos do livro *Noções de pedagogia elementar* – é mediar palavras e gestos. É, sobretudo, valer-se das próprias características pessoais, com o fito de compor seu estilo de ser professor: uma maneira própria e singular mediante a qual cada um realiza, a seu modo, a ação docente (COELHO, 1907, p.61).

Quanto aos modos de agir em classe, trata-se, por um lado, de expor: apresentar aos alunos – pela via da oralidade – noções novas (COELHO, 1907, p.62). Mas talvez mais importante do que essa função aqui chamada “presentativa” seria a outra tarefa do professor: “rememorativa”. Nesse caso, o professor irá “recordar, resumir e consolidar noções já adquiridas (COELHO, 1907, p.62)”. Augusto Coelho relembra que a exposição da matéria pode recorrer à forma do diálogo; que mobilizará um conhecimento que o aluno já traz consigo. Nos termos do autor, o modo de ensino será dialógico-socrático quando vier a “apresentação do objeto de ensino, entrecortada por meio de perguntas do professor e respostas do aluno, tendo em vista despertar neste noções novas (COELHO, 1907, p.63)”.

Enfim – apenas para rememorar - a pedagogia é “ciência que trata da educação (COELHO, 1907, p.234)”. Bebe nas outras ciências para proceder à tarefa que é só sua: organizar o conhecimento na forma do ensino. Isso requererá habilidade e destreza na comunicação do saber acumulado. Isso requererá o domínio pleno dos saberes - objeto do ensino. Mas não é só isso: é preciso também saber “limitar, caracterizar, resumir, decompor, recompor, ordenar e apresentar (COELHO, 1907, p.235)”. Por isso mesmo, a pedagogia pode ser compreendida como uma ciência de síntese, que, enquanto tal, opõe-se à dispersão de um mundo desordenado, tendente à fragmentação de múltiplas e desconectadas informações.

A ação pedagógica será, nesse sentido, teórica e prática. Os “pedagogistas” são – para Augusto Coelho - os “elaboradores especulativos (COELHO, 1907, p.235)”. Precisam, para tanto, ter visão de conjunto, espírito enciclopédico, “percepção apta a distinguir, numa dada noção, o essencial do acidental, o fundamental do acessório (COELHO, 1907, p.235)”; além das faculdades de precisão, de clareza e da tendência a ordenar o saber. Já os “aplicadores práticos” seriam os professores de sala de aula; os que efetivamente colocam em ação os preceitos da profissão. Suas características devem ser a simpatia – compreendendo nisso “lhanza, doçura, suavidade, benevolência, afetuosidade, etc (COELHO, 1907, p.235)”. Sua suavidade e brandura teriam uma dupla dimensão: a eficácia pedagógica e o valor moral. Como o aluno tende a ser sensível a exemplos, ele admirará o professor que agir desse modo; e ele o imitará. Nesse sentido, a pedagogia é pensada como uma ciência que pretende melhorar moralmente a Humanidade. Por ser assim, seus preceitos deverão ser meticulosamente esquadrihados. Tratava-se de um tempo em que se acreditava em tudo isso: a pedagogia tinha um caráter científico; e seu objeto - sua razão de ser - era o ensino.

Referências

BASTOS, M.H.C. Manuais escolares franceses no Imperial Colégio de Pedro II (1856-1892). *História da Educação* (UFPEL), vol. 12, p.39-58, 2008.

BASTOS, M.H.C. Pedagogias e manuais: leituras cruzadas – os manuais de História da Educação adotados no Brasil (1870-1950). In: *Livro didático: educação e história*, 2007, São Paulo, FEUSP, 2007, p.1-25.

BASTOS, M.H.C.; STEPHANOU, Maria. Infância, higiene e educação. In: MOURA, E.; CARVALHO, L.H.; ARAÚJO, J.C. (org.). *Infância na Modernidade: entre educação e trabalho*. 1ed. Uberlândia: EDUFU, 2007, v.1, p.279-302.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: [tese de doutorado mimeo], 1993.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura. In: VIDAL, D.G. & HILSDORF, M.L.S. *Tópicos em História da Educação*. São Paulo: Edusp, 2001. p.137-167.

CARVALHO, Marta M. Chagas de. Livros e revistas para professores: configuração material do impresso e circulação internacional de modelos pedagógicos. In: PINTASSILGO, Joaquim[et al]. *História da escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais*. Lisboa: Edições Colibri/Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2006. p.141-173.

CATROGA, Fernando José de Almeida. *A militância laica e a des cristianização da morte em Portugal (1865-1911)*. [texto mimeografado]. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 1988.

COELHO, J. Augusto. *O ensino inicial da leitura; princípios fundamentaes, suas applicações ao Methodo Portuquez de Castilho e à Cartilha Maternal de João de Deus*. Lisboa: Imprensa Lucas, 1898.

COELHO, J. Augusto. *Manual prático de Pedagogia*. Porto: Livraria Editora de José Figueirinhas Jr., s/d.

COELHO, J. Augusto. *Noções de pedagogia elementar*. 2ª ed. Lisboa: Empresa da História de Portugal Sociedade Editora, 1907.

COELHO, J. Augusto. *Organização geral do ensino applicavel ao estado actual da nação portugueza*. Porto: Imprensa Portugueza, 1896.

COELHO, J. Augusto. *Princípios de pedagogia*. Tomos I a IV. São Paulo: Teixeira e Irmão Editores, 1891.

COELHO, J. Augusto. *A reforma do ensino primário*. Porto: Livraria Portuense de Lopes & Cª Sucessor, 1909.

CORREIA, Antonio Carlos. COELHO, José Augusto. In: NÓVOA, António (direcção). *Dicionário de educadores portugueses*. Porto: Asa, 2003.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Ser de Cerimônia: manuais de civildade e a construção de suieitos históricos (1920-1960). In: NEPONUCEMO, Maria de Araújo & TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. (orgs.). *A educação e seus sujeitos na História*. Belo Horizonte: Argumentvm, 2007. p.91-107.

FERNANDES, Manuel Lázaro Ferreira. *O pensamento educacional de José Augusto Coelho*. [dissertação mimeografada] Universidade do Minho, 1995.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. A palmatória era a sua vara de condão: práticas escolares na Paraíba (1890-1920). In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). *Modos de ler/Formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p.117-142.

HERBART, J.F. *Pedagogia geral*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2003.

HILSDORF, Maria Lucia S. *Pensando a educação nos tempos modernos*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

LUZURIAGA, Lorenzo. *Pedagogia*. 3ªed. São Paulo: Editora Companhia Nacional, 1961.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático: produção e leituras. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil: Fapesp, 1999. p.577-610.

PINTASSILGO, Joaquim. Os manuais de pedagogia no primeiro terço do século XX: entre a tradição e a inovação. In: PINTASSILGO, Joaquim[et al]. *História da escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais*. Lisboa: Edições Colibri/Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2006. p.175-200.

PRAIRAT, Eirick. *Eduquer e punir*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 1994.

SILVA, Vivian Batista. *Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1970-1970)*. [tese de doutorado] São Paulo: FE/USP, 2007.

SOUZA, Rosa Fátima. Espaço da educação e da civilização: origens dos Grupos Escolares do Brasil. In: SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa; ALMEIDA, Jane Soares. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: UNESP/FCL, 1998. p.19-62.

SPENCER, H. *Educação intelectual, moral e physica*. Porto: Livraria Moderna, s/d.

STEPHANOU, M. Discursos médicos, educação e ciência: escola e escolares sob exame. *Trabalho, educação e saúde*. Rio de Janeiro, v.4, n°1, p.33-64, 2006.

STEPHANOU, M. Discursos médicos e educação sanitária na escola brasileira. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M.H.C. (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. v.III, 1ªed. Petrópolis: Vozes, 2005. P.142-164.

STEPHANOU, Maria. *Tratar e educar: discursos médicos nas primeiras décadas do século XX*. [tese de doutoramento]. RS: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

TAMBARA, E.A.C. Livros de leitura nas aulas de primeiras letras no Rio Grande do Sul no século XIX. *Educação em questão*. v.31, p.104-128, 2008.

TAMBARA, E.A.C. *Positivismo e educação*. Pelotas: Editora da Universidade, 1995.

TYACK, David e CUBAN, Larry. *Tinkering toward utopia: a century of school reform*. London: Harvard University Press, 1995.

VALDEMARIN, Vera Teresa. *Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do Método do Ensino Intuitivo*. São Paulo: Fapesp/Autores Associados, 2004.

VIÑAO, Antonio. *Tiempos escolares, tiempos sociales: la distribución del tiempo e del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)*. Barcelona: Ariel, 1998.

VINCENT, Guy. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire: scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994.

WARDE, Miriam Jorge & CARVALHO, Marta Maria Chagas. Política e cultura na produção da história da educação no Brasil. In: WARDE, Miriam J. (org.) *Contemporaneidade e educação*: revista semestral temática de Ciências Sociais e Educação. Ano V. n.º.7. 1ºsem/2000. p.9-33.

Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto é doutora em História Social pela FFLCH-USP, professora de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da USP e Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2. E-mail: reishoto@usp.br

Recebido em: 15/04/2009

Aceito em: 20/12/2009