

---

# HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, LITERATURA E AUDIOVISUAL

## HISTORY OF EDUCATION, AUDIOVISUAL AND LITERATURE

José Misael Ferreira do Vale<sup>1</sup>

---

**RESUMO:** O autor do estudo defende a tese de que a Literatura (dos literatos) permite a obtenção de importantes informações sobre a História da Educação. Afirma que os audiovisuais podem qualificar os estudos históricos quando se tem o cuidado de articular a imagem fílmica ao texto escrito com o objetivo de melhorar a compreensão e aguçar a reflexão. Como exemplo ilustrativo analisa o *Conto de Escola* do escritor brasileiro Machado de Assis.

**Palavras-chave:** Educação; História da Educação; Literatura; Audiovisual.

**ABSTRACT:** The author of the study defends the thesis that the Literature (of the literary man) allows the obtaining of important information on the History of the Education. He affirms that the audio-visual ones can qualify the historical studies when the care is had of articulating the image of movie to the text written with the objective of to improve the understanding and to sharpen the reflection. As illustrative example analyzes the *Conto de Escola (Narrative of School)* of the brazilian writer's Machado de Assis.

**Key words:** Education; History of the Education; Literature; Audio-visual.

*Em homenagem ao centenário da morte de Machado de Assis e trinta anos de existência da Pedagogia Histórico-Crítica.*

A História da Educação, que, a rigor, se identifica com a história da formação humana ao longo da história dos povos, coloca-nos, contemporaneamente, diante da complexa e variada experiência educativa das sociedades atuais orientadas para a ciência e a tecnologia que impulsionam o conhecimento do “mundo biofísico”, do “mundo socioeconômico” e do “sociocultural”. Bem sabemos que a ciência ocupa hoje o lugar que ocupara, outrora, a religião na Idade Média. Atualmente a tarefa, do historiador da educação, ficou intrincada, mercê de inúmeras articulações que o fenômeno educativo mantém com a desafiadora realidade humana, realidade que absorve as experiências do passado, ricas em mitos e crenças. Realidade que cria novos fatos, transforma o existente, lança novos desafios e imagina novas utopias para o coletivo humano. Será sempre salutar lembrar a advertência do “filósofo da práxis” ao dizer:

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. (MARX, 1978, p.17)

Em *O 18 Brumário de Luís Bonaparte* o “filósofo da práxis” mostra que em período de transformação, como nos casos das Revoluções protestante, liberal burguesa na França e industrial na Inglaterra, o ser humano empresta do passado “os nomes, os gritos de guerra e as roupagens” a fim de por em marcha os acontecimentos históricos de seu tempo. “Lutero adotou a máscara do apóstolo Paulo, a Revolução de 1789-1814 vestiu-se alternadamente como república romana e como império romano...” e “a Revolução de 1848 não soube fazer nada melhor do que parodiar ora 1789, ora a tradição revolucionária de 1793-1795”.

O texto, mais ao alto, evidencia o fato de a **cultura** humana ser cumulativa, contínua, retomada, revista, alterada e essencialmente histórica, porque mutável e não predeterminada. Mas, a cultura humana historicamente construída jamais é ou será posta de lado pelos humanos porque não há avanço nas ideias e nas ações sem um fundamento anterior calcado em alguma prática social. “As gerações mortas” criaram “pensamentos mortos” que até hoje “oprimem o cérebro dos

---

<sup>1</sup> Professor Doutor em Filosofia da Educação. Ex-Diretor da Faculdade de Ciências da UNESP, Campus de Bauru, Ex-Professor do curso de Pós-Graduação dos Campi da FFC-UNESP/Marília -SP e FC-UNESP/Bauru – SP; Diretoria Executiva da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Bauru – SP. E-mail: jmisael.vale@terra.com.br

vivos”, base para a geração do pensamento vivo ligado ao presente e preocupado com o futuro.

Não há determinismo, mas as nações “se defrontam com situações diretamente legadas e transmitidas pelo passado”. A família, a igreja, a escola, o partido e outras Instituições Sociais etc. cumprem a tarefa social de “oprimir, como um pesadelo, o cérebro dos vivos”. Se a afirmação for verdadeira, como parece ser, então não haverá porque admitir a possibilidade de existência da História como ciência humana, sem reflexão sobre o passado e o presente, reflexão que irá além, certamente, da mera enumeração de fatos e datas. Numa visão abrangente da História, a visão restrita da História como “história das civilizações”, deverá dar lugar a uma “história dos modos de produção”, mais abrangente e geral, sem cair em “reducionismos” econômicos. Contemporaneamente a vida social gerou uma prática social rica em determinações que impossibilita tomar uma única prática social, por mais significativa que seja na explicação e compreensão da Sociedade. Daí, o cuidado de ver os fatos e acontecimentos com os olhos da “multilateralidade” a fim de chegar à *síntese compreensiva*, proposta por Ferreira do Vale (2007), onde o econômico é importante determinação, mas não a única a orientar prática social geral.

Durkheim, por exemplo, sociólogo, percebeu a importância da Educação, como prática social, no processo de transmissão das crenças, tradições, mitos, conhecimentos, técnicas e demais elementos constitutivos da Cultura. É célebre a sua conceituação: A Educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as novas gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social. (1978, p.41)

A Educação como prática social se alicerça em adultos encarregados da “*transmissão da cultura historicamente elaborada*” como diria Saviani (2000). Ao ensinar geometria clássica o professor, mesmo que se utilize de excepcional didática, não poderá escapar ao pensamento e às diretrizes de Euclides. Ao ensinar aritmética não poderá escapar aos matemáticos de outrora que permitiram a emergência dos sistemas de numeração, a partir dos números naturais. Sem conhecimentos de base, ninguém avança em termos de conhecimento formal mais avançado. E a Matemática como qualquer ciência é conteúdo passado vivificado pela inteligência presente. Da geometria euclidiana surgem as geometrias não-euclidianas e da aritmética dos números naturais outros “campos numéricos” se desenvolvem de forma estruturada. Há, portanto, desenvolvimento histórico e criatividade no âmbito da Matemática como assinala Hogben (1962). E, pedagogicamente, a questão maior será encontrar formas adequadas de *ensinar a pessoa a internalizar uma estrutura* seja ela matemática, física, química, biológica, geográfica, histórica, literária, linguística etc. E, *ensinar uma estrutura*, nos ensina Bruner (1972), é ensinar **ao aprendiz como os conceitos, as ideias e os pensamentos se relacionam**. É a relação dialética entre o todo estruturado e a parte estruturante.

Não teríamos dúvida em afirmar o fato de a História da Educação ser, hodiernamente, o repositório de muitas histórias dialeticamente relacionadas em função da tarefa imensa da formação humana ao longo da história real. Muitas práticas sociais colaboram para a formação do ser humano e todas convergem para o aperfeiçoamento intelectual, ético, estético, físico e cultural das pessoas.

Mas, falar de *práticas educativas* significa perceber o passado como espaço de experiências realizadas por povos e gerações passadas que, de certa maneira, deixaram a sua marca nas gerações atuais. Não seria descabido afirmar que o homem contemporâneo tem em seu espírito muito das experiências passadas. A preocupação pela reflexão filosófica dos gregos sobre as “causas primeiras”, os fundamentos primeiros, a questão das formas de conhecimento, a *episteme* de Platão, retomada sob novo prisma, no século XVII, por Descartes, Spinoza e Pascal, além de questões de caráter ético e moral, presentes em Aristóteles, relacionadas à conduta humana, o uso da palavra (cara aos sofistas) para convencer o oponente e ganhar o poder político, próprio do aristocrata grego e depois do tribuno romano, a importância da norma e do direito para o funcionamento do Império Romano e suas instituições, as preocupações com a exegese dos textos bíblicos próprias da educação monacal, a fé, a “graça divina” e o “livre exame das escrituras” tão importantes na educação protestante, a importância do conhecimento científico para a “Ilustração”, são alguns exemplos de como a tradição e conhecimento passados serviram para a **continuidade e ruptura** da Cultura através das gerações. A cabeça do homem contemporâneo não escapa dessas e de outras “orientações” que subjazem como herança, como patrimônio cultural coletivo da humanidade, através de *registros escritos, gravados, filmados, documentados, informatizados...* A *memória histórica* rica e multifacetada é, assim, o espaço para o mergulho do ser curioso voltado para a explicação e compreensão da vida social ao longo da temporalidade. **Para tanto, a História da Educação deverá articular os estudos amplos, gerais, aos estudos particulares das práticas escolares.**

Algumas lições parecem claras à vista da reflexão anteriormente exposta. Em primeiro lugar diríamos que o entendimento da história humana é inseparável da pesquisa e reflexão sobre o passado. Em segundo lugar, não podemos esquecer que nascemos em determinada *circunstância histórica*. Nesse sentido, somos produtos de determinada realidade histórica que não podemos elidir. Mas, embora sejamos frutos de determinada circunstância histórica não estamos fadados a reproduzi-la seja na forma de “tragédia” ou “farsa”. É possível modificar a circunstância na qual nascemos quando conseguimos articular dialeticamente o individual ao coletivo e o coletivo ao individual, o geral ao particular e o particular ao geral. É fundamental articular o *projeto social* ao projeto individual e vice-versa de tal modo que o indivíduo se encontre no coletivo e o coletivo não recuse o indivíduo. Será preciso transformar “o sonho de muitos em nova

realidade” onde impere a justiça social com distribuição de renda, educação, saúde, trabalho e cultura. Será preciso criar uma **nova sociabilidade** com valores na dimensão do humano. Somos frutos de circunstância histórica, mas podemos modificar as circunstâncias desfavoráveis nas quais nascemos pela realização de *projeto* de uma sociedade justa e fraterna que harmonize as necessidades individuais aos anseios de uma Sociedade menos desigual. Não há como deixar de lado os valores humanos na análise e síntese da vida social.

No mundo da cultura, a literatura tem lugar de destaque como um dos aspectos da formação humana. “A formação humana, como bem vira Napoleão Bonaparte, se faz em nove meses e trinta anos”. Muitos anos depois, durante a Segunda Guerra mundial o General Mc Clark ao ver o soldado consertando o jipe, abaixo de forte fogo cruzado, repreendia o subordinado dizendo que em sua terra um jipe seria feito em 5 minutos ao passo que para formar um soldado seriam necessários, no mínimo, vinte anos. Eis a relação entre formação humana e a questão da temporalidade e dos valores em Educação.

Não há como abreviar a formação do ser humano sem cair em contradição do ensino facilitado ou aligeirado que se opõe à instrução e à educação de qualidade. Sem o homem e a mulher (uma obviedade) não haverá reprodução de pessoas, mas sem o ser humano bem formado ao longo de muitos anos não haverá produção e desenvolvimento social de qualidade. E a **formação humana** quando bem pensada será sempre fruto de “múltiplas determinações”. São muitas as dimensões que podem formar o ser humano verdadeiramente adulto e emancipado, a começar pela educação formal escolar logo a seguir da educação em família.

Na educação formal o domínio do código linguístico e a compreensão da leitura e da escrita estão na base do estudo da língua materna. É preciso dominar o simbolismo gráfico articulado à compreensão do material escrito. Há na aprendizagem da leitura e da escrita a capacidade humana de simbolizar, criar símbolos e prestar-lhes sentido.

Sabemos, também, que leva bastante tempo para que o aluno domine a tríplice articulação existente entre *fonemas, grafemas e semantemas*. Níveis mais altos de uso da Língua Pátria dependerão da qualidade da educação inicial recebida, do empenho do estudante ao longo do curso e das oportunidades de leitura dentro e fora da Escola.

A Literatura pensada como possibilidade de prática social e educacional da pessoa alfabetizada permite que se possa pensar em articulá-la com outras práticas sociais como a História da Educação e as mídias eletrônicas. Além de a Literatura ser, num primeiro momento, o repositório de experiências humanas vividas ou imaginadas, a Literatura é, ainda, a maneira de fazer o uso estético da Língua Pátria. Por isso, a Literatura para a História da Educação é campo de investigação sobre a saga da Educação. Podemos dizer que a História da Educação é, hoje, “a síntese de muitas histórias, dialeticamente articuladas pelo objeto complexo a que chamamos de Educação”. Nossa tese central é, em

suma, que os valores sociais, as crenças, as ideias, as práticas sociais, a cultura letrada em geral e a popular, de base oral, têm muito a ver com a contribuição das gerações passadas que registraram em obras de arte a experiência social. Fazemos nossas, as palavras de Antonio Candido:

... a integridade da obra de arte ... só a podemos entender fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra, em que tanto o velho ponto de vista que explicava pelos fatores externos, quanto o outro, norteado pela convicção de que a estrutura é virtualmente independente, se combinam como momentos necessários do processo interpretativo. (1976, p.4)

Nem tudo é ficção; muita coisa é, também, confissão, afirmação, depoimento, relato de fatos e acontecimentos reais sob a capa de verniz da produção intelectual. Há obra de arte fundamentalmente autobiográfica sem elidir os valores estéticos inerentes à prática artística.

Não é de hoje que se trava a luta secular para superar a divisão entre os que têm voz e escrita e aqueles que sentem, produzem e não registram a sua experiência social por falta do instrumento básico da leitura e da escrita. Muitos são despossuídos de bens e meios culturais. Nesse sentido agem, mas não registram. Como afirma Paolo Nosella (1989) há homens das “épeas” (palavras) e os das “érga” (ações) termos gregos que marcam distinções existentes na prática social de ontem e de hoje... e, talvez, de sempre. Difícil será realizar a síntese de palavras e ações.

A Educação, em sociedades organizadas, ocupa lugar central na prática social, bem sabemos. Sem educação escolar as sociedades contemporâneas caminhariam rapidamente para a barbárie porque não se teria como sedimentar um mínimo de conhecimentos e técnicas para se adentrar ao mundo científico e tecnológico do século XXI e às exigências da vida social influenciada pelo desenvolvimento econômico, social e cultural.

Os jacobinos viram bem quando postularam a instrução como “um valor universal”. Mas a escola pública, fruto político da Revolução Francesa, teve a fábrica, gerada no bojo da Revolução Industrial inglesa, como contraponto a exigir mudanças na vida social das pessoas. A fábrica que de início foi palco de exploração inenarrável de homens, mulheres e crianças, abaixo de pressão das camadas populares, começou a se “humanizar” e a se transformar em campo avançado do modo de produção capitalista, como vira Gramsci (1978, p.375-412), e ser, afinal, espaço de pesquisa científica dirigida aos interesses do poder dominante.

Hoje a escola, como instituição social, se vê rodeada de “modernidade” que muito nos lembra Platão quando o filósofo percebia a sociedade como um todo educativo (pantakhoû). Na atual conjuntura da humanidade parecemos desarrazoado pensar como Ivan Illich (1976), ao querer, no limite, uma sociedade sem escola. Não temos ainda uma “rede educativa” externa e extensa, à altura da escola

atual, capaz de dar conta, por exemplo, da alfabetização de milhões de alunos das camadas populares no mundo todo. A Educação a Distância (EaD) apenas engatinha dentro do sistema escolar. E bem sabemos que a vida inteligente começa com o domínio efetivo da leitura e da escrita em situação presencial, numa relação dialética entre professor e estudante. Ademais, para milhões de filhos das camadas populares a escola pública é, ainda, o espaço cultural possível para a quase totalidade dos deserdados culturais do mundo. Seria bom que não esquecêssemos da advertência de Manacorda (1989) ao ressaltar que “nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política e social” (p. 360). A Educação para todos significa, no limite, cultura letrada, visual, musical, dramática e midiática para todos, com base no domínio eficaz e eficiente da leitura e da escrita. Há muitas leituras possíveis do mundo, mas nada poderá começar, de modo inteligente, sem o domínio da língua pátria, nosso patrimônio histórico cultural. Como lembra Manacorda (1989) “somente o homem quebrou os vínculos da unilateralidade natural e inventou a possibilidade de tornar-se outro, e até onilateral”. Daí, o pedagogo italiano sugerir que os humanos que, por natureza, nascem unilaterais “devam ser educados em qualquer parte do mundo para que se tornem onilaterais” (p. 361), isto é, com formação em “vários sentidos” na expressão dos *Manuscritos Econômicos Filosóficos*. E, essa possibilidade será atingida “apenas pela vida em sociedade”. Lamentável, diz Manacorda (1989), que essa possibilidade enriquecedora seja negada à maioria da população.

### História da Educação e Literatura

Franco Cambi, autor de *a História da Pedagogia*, percebeu que no mundo presente o fazer história em Educação significa passar de “um modo fechado para um modo aberto, consciente da riqueza/complexidade de métodos e instrumentos que devem ser usados para desenvolver, de modo adequado, o próprio trabalho” (1999, p.24). Na mesma linha de pensamento Manacorda afirma que “A literatura (a saber, a literatura dos literatos) mais do que a literatura dos pedagogos pode reviver as relações sociais e as opiniões generalizadas” (1989, p.7). Desse modo, pensamos que as obras literárias trazem relatos, confissões, descrições e narrações da mais alta importância para o estudioso da Educação e sua história.

A **relação conflituosa** entre professor e aluno, por exemplo, tem longa história na Educação brasileira. Vale à pena ler o trecho de um autor patricio muito contestado pelo fato de não interpretar a vida colonial sob a perspectiva estritamente econômica. Trata-se de Gilberto Freyre que, em *Casa Grande & Senzala*, diz:

E felizes dos meninos que aprenderam a ler e a escrever com professores negros, doces e bons. Devem ter sofrido menos que os outros: os alunos de padres, frades, “professores pecuniários”, mestres-régios, estes uns ranzinzas terríveis,

sempre fungando rapé, velhos caturras de sapato de fivela e vara de marmelo nas mãos. Vara ou palmatória. Foi à força de vara ou palmatória que “os antigos”, nossos avós e bisavós aprenderam Latim e Gramática, Doutrina e História Sagrada. (1987, p.417)

É triste dizer que a educação brasileira das épocas colonial e imperial trouxe para o interior da escola o rigor e a violência do senhor de engenho, do senhor de escravos, do dominador. O castigo físico adentrou à escola nos dois primeiros séculos pelas mãos de leigos que atendendo às ordens de religiosos “justiçavam” os recalcitrantes e avessos às letras. A História da Educação Brasileira está repleta de exemplos de “sadismo pedagógico” e “punição piedosa” num tempo que o estudante estava totalmente submetido à autoridade “patriarcal” do professor leigo ou religioso. A antiga prática do “pensum” (tarefa escrita para ser feita como castigo) foi gradativamente substituída pela prática direta da violência física. O “pensum” era a prática de castigar o aluno ou a classe fazendo-os copiar uma frase, um texto, uma exortação centenas de vezes. Em 1949 em decorrência de ato ocorrido em sala de aula tivemos, eu e toda a classe, que copiar 100 vezes no “caderno de casa” o provérbio:

**“O homem que muitas vezes repreendido endurece a cerviz será quebrantado de repente sem que haja cura.”**

Para nossa desgraça escrevemos “de repente” erradamente (derrepente). Tivemos que refazer o “pensum” sem perdão. Assim, o diretor da escola nos puniu a todos com a sabedoria de Salomão e muitas folhas de caderno.

Eis como a situação de medo do castigo escolar foi narrada por Machado de Assis em o *Conto de Escola*.

Machado de Assis inicia a narrativa do conto com uma dúvida, própria de menino que gosta de brincar. Seria bom lembrar que a narrativa diz respeito à escola de primeiras letras. Os pequeninos acostumados à liberdade de ir e vir tinham uma única preocupação, vagar pela comunidade. Mas, mesmo assim, surge a dúvida:

Morro ou campo? Tal era o problema. De repente disse comigo que o melhor era a escola. E guiei para a escola. Aqui vai a razão. Na semana anterior tinha feito dous suetos, e, descoberto o caso, recebi o pagamento das mãos de meu pai, que me deu uma sova de vara de marmelo. As sovas de meu pai doíam por muito tempo. Era um velho empregado do Arsenal de Guerra, ríspido e intolerante. Sonhava para mim uma grande posição comercial, e tinha ânsia de me ver com os elementos mercantis, ler, escrever e contar, para me meter de caixeiro. Citava-me nomes de capitalistas que tinham começado no balcão. Ora, foi a lembrança do último castigo que me levou naquela manhã para o colégio. Não era um menino de virtudes. (1993, p.35)

Já na escola, Machado de Assis descreve com detalhes o professor Policarpo: andar manso como de costume, chinelas de cordovão (couro de cabra), jaqueta de brim lavada e desbotada, calça branca e tesa e grande colarinho caído. Tinha perto de cinquenta anos ou mais. Era consumidor de rapé. Dava aulas sentado. Ao iniciar os trabalhos passava os olhos pelos alunos perfilados e os mandava sentar. Tudo estava em ordem, como dizia Machado de Assis, o trabalho escolar poderia começar. É nesse ponto que Raimundo, filho do professor Policarpo, em voz baixa se dirige ao menino Pilar (o próprio Machado de Assis narrador) para pedir-lhe um favor. Aí começa, segundo nosso escritor, que na época era criança, a trama do conto, fruto de um drama. O filho do professor (chamado Raimundo) era, na fala do narrador, “um pequeno mole, aplicado, mas de inteligência tarda”. Levava muito tempo para fazer as lições: “vencia com o tempo o que não podia fazer logo com o cérebro” (p.36).

Pilar que se julgava um dos mais inteligentes da classe terminava rapidamente a lição de escrita e, com tempo de sobra, costumava reproduzir o nariz do mestre “dando-lhe cinco ou seis atitudes diferentes”. Pilar confessava, entretanto, que estava arrependido de ter ido à escola. Preso entre quatro paredes, “ardia por andar lá fora”. Voltava-lhe à cabeça a opção, campo ou morro. Vinha-lhe à mente “os meninos vadios”: “o Chico Telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas, a fina flor do bairro e do gênero humano” (p. 37). Um papagaio de papel preso por um fio por cima do morro do Livramento visto através das vidraças da sala de aula deixou Pilar mais angustiado, “sentado, pernas unidas, com livro de leitura e a gramática nos joelhos”. “Fui um bobo em vir” disse Pilar ao Raimundo.

O narrador faz a análise da escola de seu tempo de criança. Avalia, por assim dizer o trabalho escolar e demonstra como as aulas eram cansativas e nada atraentes. A escola tradicional selecionava os alunos inteligentes (e outros nem tanto) que conseguiam com esforço e tenacidade vencer os conteúdos e as práticas consideradas importantes para os mestres. Mas é bom lembrar que é clássica a atitude de crítica à escola justamente por aqueles que passaram por ela e dela se aproveitaram. Chegam em muitos casos a negá-la para os outros depois de usufruir de seus benefícios. Não é o caso de Machado de Assis que na crônica *Analfabetismo*, de 15 de agosto de 1876, comentava o fato de que “a nação não sabe ler”, pois só há “30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler”. “Desses 30%, uns 9% não leem letra de mão. 70% jazem em profunda ignorância.” (1994, p. 19). Ao analisar o recenseamento recente, Machado toma posição política e conclama a nação para decidir entre a sua posição e a de Fidélis Teles de Meireles Queles. Este questiona a representação política, pois a seu ver “há só a opinião dos 30%”, já que “a opinião pública é uma metáfora sem base”. Fidélis tem o recenseamento a seu favor. E arremata Machado: nada se poderá dizer ao Sr. Algarismo “porque não temos base segura para os nossos discursos”.

Mas, o drama de Pilar continua... Raimundo volta ao ataque e quer o seu favor. Entretanto, Curvelo,

outro personagem da classe, olhava desconfiado para o murmúrio entre os dois colegas. Curvelo, o mais velhos entre os estudantes, “era levado do diabo”.

Policarpo, o mestre, que sempre fora mais severo com o filho, percebera o cochicho, mirava com insistência o filho “para trazê-lo apherreado”. Rapidamente o professor voltava às folhas do dia (jornais) “que ele lia devagar, mastigando as idéias e as paixões” (p. 38). O professor de então já sabia “matar as aulas”: passava uma tarefa e começava a ler as notícias do dia. Detestava ruído ou barulho em sala de aula. Lembremos que a escola tradicional era a escola do silêncio. O narrador, como que abrindo um parênteses, faz algumas observações importantes:

Não esqueçam que estávamos então no fim da Regência e que era grande a agitação pública. Policarpo tinha decerto algum partido, mas nunca pude averiguar esse ponto. O pior que ele poderia ter, para nós, era a palmatória. E essa lá estava, pendurada do portal da janela, à direita, com os seus cinco dedos do diabo. Era só levantar a mão, despendurá-la e brandi-la, com a força do costume, que não era pouca. E daí, pode ser que alguma vez as paixões políticas dominassem nele a ponto de poupar-nos uma ou outra correção. Naquele dia, ao menos, pareceu-me que lia as folhas com muito interesse; levantava os olhos de quando em quando, ou tomava uma pitada (de rapé), mas tornava logo aos jornais, e lia a valer. (1993, p.38)

O ambiente escolar sempre reserva surpresas. A rigor, o ensino é pretexto para outras atividades. Raimundo, matreiramente, mostra para Pilar uma pratinha de verdade que ganhara da mãe. “Era uma moeda do tempo do rei” que fez “pular o sangue no coração” de Pilar. Ao perceber o interesse do amigo, Raimundo propõe-lhe “um negócio, uma troca de serviços”: a moeda de prata em troca de uma explicação sobre o ponto de sintaxe. O medo do pai fizera com que Raimundo tentasse comprar a lição de Pilar. A novidade da situação, afirma Machado de Assis (o narrador), ficava por conta da proposta, “a troca de lição e dinheiro, compra franca, positiva, toma lá, dá cá” (p. 39).

Tudo ia bem até que Curvelo **delata** ao professor a negociação de Raimundo com Pilar. A situação azeda por completo e o professor Policarpo chama, “com voz de trovão” os infratores ao pé da mesa. Pilar sente o professor enterrar-lhe “pela consciência adentro um par de olhos pontudos”. O mestre arrebanha a moeda de Pilar e a atira à rua. Não contente passa um “sabão” nos dois “infratores” taxando-os de “porcalhões, tratantes e faltos de brio”. A ação era “tão indigna, baixa, uma vilania” que para emenda e exemplo os dois alunos seriam severamente castigados. Aí a palmatória zuniu doze vezes na mão direita e esquerda dos “delinquentes”.

Na saída da aula Pilar tenta pegar Curvelo e dar-lhe uma merecida surra. Não o acha pela redondeza. Fugira sem deixar rastro. Pilar mente para a mãe e diz que as

mãos estavam inchadas porque não soubera a lição e, portanto, fora justificado. E Machado de Assis conta que Pilar fora dormir “mandando ao diabo os dois meninos, tanto o da denúncia como o da moeda” (p. 43).

Para ser breve, Pilar chegou a sonhar com a moeda e de manhã saiu para procurá-la pela rua. Encontra-se com um batalhão de fuzileiros em marcha cadenciada. Não resiste ao rufar do tambor e segue atrás dos soldados. Adeus escola! Assim Machado de Assis arremata o conto:

Não fui à escola, acompanhei os fuzileiros, depois enfiei pela Saúde e acabei a manhã na praia da Gamboa. Voltei para casa com as calças enxovalhadas, sem pratinha no bolso nem ressentimento na alma. E contudo a pratinha era bonita e foram eles, Raimundo e Curvelo que me deram o primeiro conhecimento, um da corrupção, outro da delação; mas o diabo do tambor... (1993, p.43)

Fica a lição: na escola aprende-se, também, o que não é propriamente escolar.

### Onde entra o audiovisual?

A narrativa machadiana é rica para a análise da escola brasileira na segunda metade do século XIX. Machado procura envolver o leitor colocando-o no centro de suas próprias reflexões. Trata os personagens como seres morais. O grande foco dos escritos machadianos é, sem dúvida, a conduta moral dos personagens que nas ações coletivas entram em conflitos uns contra os outros. Nuns a vontade é forte, noutros simplesmente ela não existe. Há personagens com comportamento escorreito; alguns exibem condutas tortuosas ou condenáveis. Mas, todos são como laboratórios para análise do observador atento. A escola é, pelo fato de agrupar muitos personagens, um laboratório rico para observações e análises, inclusive da intencionalidade de cada um dos envolvidos no coletivo em foco. A ética está sempre presente no horizonte machadiano a comandar a criação artística extraordinária. Parece-me que Machado tem como medida para avaliar o mundo e as pessoas a conduta moral naquilo que ela tem de mais universal e particular.

A figura do professor é analisada friamente como alguém não muito interessado em ensinar e com a prerrogativa de castigar o estudante sem piedade. É a escola onde se aprende pelo temor e tremor. E essa escola severa perdurou no país até mais ou menos a década de 40 do século XX quando, por exemplo, ainda recebíamos “reguadas” por não conseguirmos ler, corretamente na lousa, as famílias silábicas, por ocasião do processo de alfabetização.

Machado de Assis (1997) contrapõe “a enfadonha escola”, onde ele afirma ter aprendido “a ler, escrever, contar, dar cacholetas, apanhá-las”, à liberdade de “ir fazer diabruras, nos morros, ora nas praias, onde quer que fosse propício a ociosos” (p. 45). Mas, a marca odiosa da escola ficava por conta da palmatória. Em as *Memórias Póstumas*

*de Brás Cubas* deixa escapar a avaliação precisa da figura do professor ao dizer:

Ó palmatória, terror dos meus dias pueris, tu que foste o *compelle intrare* (obrigue-os a entrar) com que um velho mestre, ossudo e calvo, me incutiu no cérebro o alfabeto, a prosódia, a sintaxe, e o mais que ele sabia, benta palmatória, tão praguejada dos modernos, quem me dera ter ficado sob o teu jugo, com a minha alma imberbe, as minhas ignorâncias e meu espadim...(1997, p. 45)

Contraditoriamente, Machado de Assis que, ao tempo de criança, detestara a escola reconhece que a de “primeiras letras” lhe deixara algo através do professor Ludgero Barata. A este faz uma interrogação e, ao mesmo tempo, dá a resposta:

Que querias tu, afinal, meu velho mestre de primeiras letras? Lição de cor e compostura na aula; nada mais, nada menos do que quer a vida, que é das últimas letras; com a diferença que tu, se me metias medo, nunca me meteste zanga. Vejo-te ainda agora entrar na sala, com as suas chinelas de couro branco, capote, lenço na mão, calva à amostra, barba rapada; vejo-te sentar, bufar, grunhir, absorver uma pitada inicial, e chamar-nos depois à lição. E fizeste isto durante vinte e três anos, calado, obscuro, pontual, metido numa casinha da rua do Piolho, sem enfadar o mundo com sua mediocridade, até que um dia deste o grande mergulho nas trevas, e ninguém te chorou, salvo um preto velho, ninguém, nem eu, que te devo os rudimentos da escrita.(1997, p.46).

Machado parece reconhecer que a escola de “primeiras letras” tem escopo definido no interior da vida social. Parece perceber que mesmo não sendo a escola, uma “escola risonha e franca” seria necessário o pobre passar por ela, mesmo com professor “mediocre” e mal vestido. E, as camadas populares perceberão, posteriormente a Machado, que a escola oferecida pelo poder dominante contém um núcleo positivo de conhecimento e de instrumentos indispensáveis à prática social geral, a começar pelo domínio da leitura e da escrita e rudimentos da matemática e ciências. Mas, a “dureza do trabalho escolar” se oporá à vida ociosa do garoto arruaceiro de que nos fala Machado de Assis, dentre eles Pilar e o próprio Quincas Borba.

O ambiente escolar, espaço de estudo, se contrapõe ao espaço exterior, infinitamente mais atraente que as quatro paredes da escola. A escola imobiliza. A rua é sinônimo de liberdade e mobilidade. A rua pode não ser educativa, mas será, sempre, muito atraente, embora perigosa. O papagaio de papel é muitas vezes mais atraente que a lição de sintaxe. Mas não há papagaio de papel totalmente livre. Sempre haverá um barbante a segurá-lo.

A liberdade tem limites, caso contrário se transforma no seu oposto, libertinagem ou licenciosidade, tão comuns nos dias de hoje, com a corrupção em alta.

Mas, é no espaço escolar que se afloram as amizades e inimizades. É no espaço escolar, essencialmente coletivo, que se constrói a personalidade e onde o caráter toma forma. Machado de Assis não nos revela uma escola rica e amada, apenas diz que foi em seu ambiente que dois alunos levaram-no ao conhecimento da *corrupção* e da *delação*, duas condutas reprováveis. Mas, o professor do alto de sua autoridade apenas reprovou a corrupção e não a delação. A delação sempre ajuda o poderoso enquanto a corrupção pode alcançar a todos através do dinheiro. Daí, o poder da pratinha reluzente. Não à toa que Pilar reforça o fascínio do dinheiro ao dizer que, apesar de tudo: “a pratinha era bonita”. Desde longa data o metal corrompe e corrompe de verdade!

Ao lermos Machado de Assis lembramo-nos do romance *Eugênia Grandet* de Honorato de Balzac. O velho Grandet possuído pela avareza só vê ouro à sua frente. No leito de morte o crucifixo de madeira que lhe é apresentado, no momento do passamento, se transforma em ouro reluzente. Habilidade nas especulações, notável pela usura e por uma avareza incontida amealhou muito ouro. Mesquinho mantém em reclusão a filha Eugênia para impedir o seu casamento com o primo Carlos Grandet que não lhe parece vantajoso. O romance apresenta outros desdobramentos surpreendentes. Para nosso intento, fiquemos por aqui.

Ainda criança assistimos ao filme *Eugénie Grandet*. A imagem final do velho Grandet no leito de morte vendo ouro naquilo que era madeira muito nos impressionou aos dez anos de idade. A cena de morte do velho Grandet sempre nos vem à imaginação. E, mais tarde, nos motivou a ler Balzac.

A imagem fílmica tem alto poder de pregnância na mente infantil. Daí porque a escola não pode e não deve excluir de seu meio, os audiovisuais como se eles fossem contrários à vida inteligente. E que isso não signifique desvalorizar o trabalho do professor em sala de aula. Justamente ao contrário: só o bom professor será capaz de usar inteligentemente os meios auxiliares na aprendizagem dos estudantes.

Mas, em nosso entendimento, o audiovisual destinado à escola deveria ter outro formato em comparação com o filme artístico ou comercial. Deveria incluir um *narrador em off* que ao ressaltar partes importantes da obra fílmica ou documental recorreria ao texto autoral escrito, “forçando” o aluno a acompanhar a leitura na tela. Seguramente, para nós, não basta vocalizar o texto. Será preciso expô-lo à leitura. A rigor, a reflexão só acontece ou é desencadeada quando se tem o texto escrito como suporte que permite a retomada de ideias. Ademais, a didática precisa saber incorporar aquilo que é didático, em benefício daquele que aprende.

Voltaremos ao assunto, lembrando, por último, que os faltos de leitura ou com problemas de visão detestam os filmes legendados. Não basta ver. Será preciso compreender e refletir. A reflexão, voltamos a dizer, vem com a leitura do texto escrito. Até mais...

## Referências

- ANTONIO CANDIDO. **Literatura e sociedade**: estudo de teoria e história literária. São Paulo: Nacional, 1976.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicomaco**. México: Espasa-Calpe, 1962.
- BRUNER, J. **O processo da educação**. São Paulo: Nacional, 1972.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.
- DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- FERREIRA DO VALE, J. M. Geografia e poesia. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. INEP. Brasília: Volume 88, N.º 219, maio/ago. 2007.
- FREYRE, Gilberto. **Casa grande & Senzala**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1987.
- GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- HOGBEN, Lancelot. **Maravilhas da matemática**. Porto Alegre: Globo, 1958.
- LUKÁCS, Georg. **Ensaio sobre literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.
- MACHADO DE ASSIS. **Crônicas escolhidas**. São Paulo: Ática, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Contos**. São Paulo: São Paulo: Objetivo, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Klick Editora, 1997.
- MANACORDA, Mario A. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- MARX, K. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- NOSELLA, Paulo. Ao leitor brasileiro. In: MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- PLATÃO. **A República**. São Paulo: Nova Cultural, 1997.
- ROSS, W. D. **Aristóteles**. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1957.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas (SP): Autores Associados, 2000.