

MARIANA BATISTA DO NASCIMENTO SILVA

**ESCOLA NOVA NA “PÁGINA DE EDUCAÇÃO”
(1930-1933): navegando nas palavras de Cecília Meireles
no “Diário de Notícias”**

UBERLÂNDIA

2015

MARIANA BATISTA DO NASCIMENTO SILVA

ESCOLA NOVA NA “PÁGINA DE EDUCAÇÃO” (1930-1933): navegando nas palavras de Cecília Meireles no “Diário de Notícias”

Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação — Curso de Doutorado – da Universidade Federal de Uberlândia para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: História e Historiografia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Inácio Filho

UBERLÂNDIA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S586e Silva, Mariana Batista do Nascimento, 1982-
2016 Escola Nova na “Página de Educação” (1930-1933) : navegando nas palavras de Cecilia Meireles no “Diário de Notícias” / Mariana Batista do Nascimento Silva. - 2016.
167 f. ; il.

Orientador: Geraldo Inácio Filho.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Meireles, Cecilia, 1901-1964 - Crítica e interpretação - Teses. 3. Crônicas brasileiras - Teses. 4. Escola nova - Teses. 5. Professores - Formação - Teses. I. Inácio Filho, Geraldo, 1951-. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

MARIANA BATISTA DO NASCIMENTO SILVA

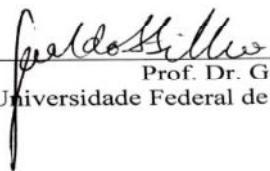
ESCOLA NOVA NA “PÁGINA DE EDUCAÇÃO” (1930-1933): navegando nas palavras de Cecília Meireles no “Diário de Notícias”

Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação — Curso de Doutorado – da Universidade Federal de Uberlândia para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: História e Historiografia da Educação.

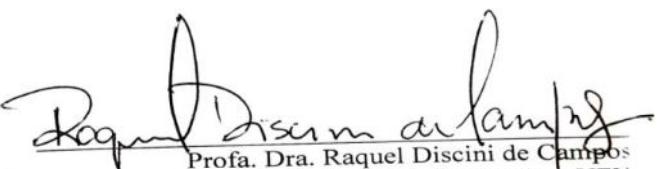
Orientador: Prof. Dr. Geraldo Inácio Filho

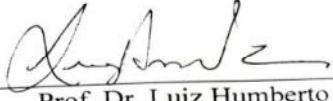
BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Geraldo Inácio Filho
Universidade Federal de Uberlândia – UFU


Profa. Dra. Marta Leandro da Silva
Universidade Estadual Paulista – UNESP


Profa. Dra. Regma Maria dos Santos
Universidade Federal de Goiás – UFG


Profa. Dra. Raquel Discini de Campos
Universidade Federal de Uberlândia – UFU


Prof. Dr. Luiz Humberto Martins Arantes
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Dedico este trabalho a todos que estiveram ao meu lado nestes quatro anos de sentimentos contraditórios e diversos.

AGRADECIMENTOS

Agradecer: demonstrar ou expressar gratidão... Assim:
à espiritualidade;
à minha mãe, ao meu irmão e ao meu namorado;
ao meu orientador, Geraldo Inacio Filho, pela amizade e pelo incentivo;
à Raquel Discini e à Regma Maria que participaram da minha qualificação e contribuíram imensamente com o meu trabalho;
à CAPES pelos dois anos que pude me dedicar a este trabalho com bolsa;
aos meus amigos que sempre estiveram prontos a me socorrer;
aos meus colegas de trabalho e de estudo;
e aos meus alunos;
Expresso aqui minha gratidão.

“Dentro dos tempos esquecíveis
estão guardados para todos nós
os momentos prestigiosos que
nunca se esquecerão.”
(MEIRELES, 2001)

RESUMO

Esta tese inscreve-se no campo da História da Educação e tem como referência teórica a Nova História Cultural. Objetivamos compreender as representações sobre Escola Nova nas crônicas de Cecília Meireles publicadas no “Diário de Notícias” no período de junho 1930 a janeiro 1933, tomando este gênero como um lugar de memória, na concepção de Pierre Nora. Também analisamos nesta tese algumas reportagens feitas por Meireles em 29 escolas do Rio de Janeiro e publicada em novembro e dezembro de 1932. A série de reportagens foi intitulada como “Percorrendo as escolas do Distrito Federal” e apresentava as condições das escolas e práticas escolares. Foram lidas mais de 800 “Páginas” e selecionadas crônicas que abordassem o tema Escola Nova e elementos fundamentais para este movimento. Priorizamos o professor (formação, atuação, identidade, etc.) e a escola (espaço físico, práticas educativas, função, etc.). Assim, procuramos traçar as concepções sobre Escola Nova defendidas por Cecília Meireles, que fez da “Página de Educação”, na qual atuava com editora, jornalista e cronista, uma área de batalha em favor da Nova Educação. Utilizamos os conceitos fundamentais para a Historiografia da Educação de Proust, Le Goff, Ginzburg e, em especial, de Chartier.

Palavras-chave: Meireles, crônicas, educação, Escola Nova, professor, formação de professores.

ABSTRACT

This thesis falls within the field of History of Education and takes the New Cultural History as its theoretical reference. It aims to understand how Cecília Meireles represents the Progressive Education in her chronicles “Página de Educação” published in the newspaper *Diário de Notícias* from June 1930 to January 1933, considering that literary genre as a memory space, according to Pierre Nora. It also deals with a series of reports known as “Percorrendo as escolas do Distrito Federal” (“Visiting Federal District schools”) and published between November and December 1932 in which Meireles wrote about the situation and practices of 29 schools in the city of Rio de Janeiro. Only the chronicles concerning the Progressive Education and its key elements were chosen from approximately 800 “Páginas”. It focuses primarily the teacher (training, teaching, identity and so on) and the school (building, educative practices, function and so on). This thesis, therefore, intends to outline the ideas of Progressive Education held by Cecília Meireles as editor, journalist and writer of “Página de Educação”, which she turned into a battlefield in favour of that pedagogic movement. It uses the key concepts of the Education Historiography related to Proust, Le Goff, Ginzburg and mostly Chartier.

Keywords: Meireles, chronicles, education, Progressive Education, teacher, teacher training.

SUMÁRIO

AVISO AOS NAVEGANTES: considerações iniciais	11
Mais algumas considerações iniciais sobre a nossa Cecília Benveniste Meireles	16
Fundamentação teórica e metodologia	19
Coluna Comentários: crônicas sobre educação	22
O texto como fonte histórica e o conceito de representação	26
CAPÍTULO 1 – BÚSSOLA PARA NAVEGAÇÃO: campos de atuação	32
2. 1. A imprensa como fonte de estudos da história da educação	32
Cecília e sua atuação na imprensa	38
Contexto e lugares de atuação	44
2.2. A influência do campo literário no ideário pedagógico de Meireles e as ideias nacionalistas	48
CAPÍTULO 2 – NOVA EDUCAÇÃO, A TERRA PROMETIDA: os ideais educacionais nos anos 1930 na “Página de Educação”	61
Escola Nova na “Página de Educação”: concepções da educadora.....	66
Arenas: as conferências pedagógicas na “Página de Educação”	82
CAPÍTULO 3 – A TRIPULAÇÃO E A NAU: professores para a Nova Educação	90
Representações sobre o professor.....	92
Formação do professor: a Escola Normal do Rio de Janeiro	102
Outros espaços de formação	108
Condições do magistério	111
CAPÍTULO 4 – MARES NAVEGADOS: percorrendo as escolas do Distrito Federal ...	115
Ambiente escolar: espaço e práticas	120
Visitas às escolas: práticas escolares	126
TERRA À VISTA? Considerações finais	146
REFERÊNCIAS	150

AVISO AOS NAVEGANTES: considerações iniciais

“Mas, quando falo dessas pequenas felicidades certas, que estão diante de cada janela, uns dizem que essas coisas não existem, outros que só existem diante das minhas janelas, e outros, finalmente, que é preciso aprender a olhar, para poder vê-las assim”
 (MEIRELES, A arte de ser feliz).

“É chocante constatar que as mesmas críticas formuladas em 1932 são quase todas cabíveis ainda hoje” (SAVIANI, 2005, p. 2). Isso também se pode dizer a respeito da atualidade das crônicas escritas e publicadas por Cecília Meireles na “Página de Educação”, no “Diário de Notícias”¹. Este foi um dos fatores que me motivou a iniciar uma longa trajetória de leituras e de pesquisas destes textos e sobre os quais discorreremos nas considerações finais desta tese.

O primeiro contato com as fontes desta pesquisa foi em 2002, um ano após as comemorações do centenário de nascimento de Cecília Meireles, ocasião em que foram relançadas suas poesias em um volume de obras completas; também foram publicados textos inéditos de Meireles entre eles uma coleção com cinco volumes intitulada “Crônicas de Educação” com quase 400 crônicas publicadas no “Diário de Notícias” (volumes 1, 2, 3 e 4) e no jornal “A manhã” (volume 5) selecionadas em blocos temáticos por Leodegário A. de Azevedo Filho.

Na graduação em Letras, realizamos uma breve pesquisa que teve como tema a literatura infantil. O objetivo era trabalhar com o primeiro livro infantil de Meireles, “Criança meu amor” (1921) e o último “Ou isto ou aquilo” (1964), bem como crônicas sobre literatura infantil publicadas em jornais. Depois, no Mestrado em Letras com a “arte, cultura e educação” e, por fim, a Escola Nova como foco no Doutorado em Educação. Nos dois primeiros trabalhos utilizei a coleção de “Crônicas de Educação”, já no doutorado acessamos as “Páginas de Educação” na Biblioteca Nacional Digital – BNDigital², criada pela Biblioteca Nacional. Assim, foi possível acessar e ler as quase novecentas crônicas publicadas por Meireles no “Diário de Notícias” em três anos no comando da “Página de Educação”. Além disto, no doutorado, realizei uma visita técnica a bibliotecas do Rio de Janeiro. Descobrimos que praticamente nada foi preservado destas escolas além de fotografias reunidas no livro patrocinado pela prefeitura do Rio Janeiro: “Guia das escolas tombadas”.

¹ Nas citações usaremos abreviações: PG para “Página de Educação” e DN para “Diário de Notícias”.

² No endereço a seguir podem ser selecionados e lidos a maioria dos periódicos brasileiros: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>.

No mestrado, o foco foram as concepções da poetiza sobre a arte e a cultura em geral e, em específico, no espaço escolar; assim discorremos sobre o ensino de literatura, teatro e educação artística. Eventos escolares cívicos, exposições, apresentações infantis, dentre outras práticas relatadas por Meireles nos permitiram analisar as suas concepções sobre o que deveria ser a arte e a cultura na escola e quais eram as concepções daqueles que estava no “chão das escolas” nos anos 1930. A figura do professor sempre apontada como aquele que promove a arte e a cultura no espaço escolar.

Utilizamos no mestrado apenas as crônicas publicadas na coleção “Crônica de Educação”. Naquele estudo, desde a seleção das fontes até a análise, nos encontramos com o que no período julgamos ser a preocupação principal de Cecília Meireles nos quase três anos a frente da “Página de Educação”: a difusão e a defesa da Escola Nova. Quais eram os ideais escolanovistas e as ideias de Meireles para a educação? Como a educadora, nos anos 1930, uma das três signatárias do Manifesto dos Pioneiros da Educação entre mais de vinte homens, compreendia a Escola Nova? As crônicas de Meireles e outros textos da “Página de Educação” explicitavam como esta corrente pedagógica chegou às escolas e quais os impactos nas práticas escolares dos anos 1930? Foram estes alguns dos questionamentos iniciais, ao longo das leituras realizadas da “Página de Educação”; pudemos perceber uma tensão entre o que no período compreendiam como escola tradicional e escola moderna: representações que disputavam espaço na sociedade e se materializavam nas práticas escolares. Então, quais as representações sobre a educação, a Escola Nova, a Escola Tradicional, o professor, a escola, se tinha neste período?

Assim, para esta tese, foram selecionados textos da “Página de Educação”, primeira seção jornalística especializada em educação no Rio de Janeiro, que permitissem a análise e a discussão sobre Escola Nova na perspectiva de Cecília Meireles. Apoiamo-nos nas teorias da História Cultural: os indícios do texto, como aponta Ginzburg; a crônica e o jornal como lugares de memória e fontes para a História da Educação; as práticas e as representações de acordo com a teoria de Roger Chartier.

A “Página de Educação” foi dirigida por Cecília Meireles que atuava como repórter, editora, cronista. Cecília Meireles – poetiza, jornalista e educadora – está, nos anos 1930, engajada com os movimentos pela educação, fazendo parte do grupo conhecido como “Pioneiros da Educação”. Meireles mantém amizade e debates com personalidades importantes do cenário educacional da época como Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e João Frota-Pessoa. Desta forma, publica ideias debatidas por eles em cartas, na Página de Educação do “Diário de Notícias” e relata visitas feitas às escolas expondo práticas

pedagógicas comuns em sua época. Em vários textos discute o papel do professor e elementos que constituem a identidade desse profissional.

Ainda nos anos 1920, Cecília Meireles inicia-se em pesquisas sobre folclore açoriano e envolve-se em projetos educacionais. Mais tarde, em suas crônicas escritas para os jornais “Diário de Notícias” e “A manhã”, entre 1930-1933 e 1940-1942 respectivamente, mostra-se interessada em contribuir para a reforma educacional que se almejava no momento, discutindo diversos temas relacionados à educação como arte, política, literatura. A jornalista abre em sua “Página de Educação” uma importante discussão sobre aspectos da sociedade brasileira quanto a educação.

Cecília Meireles apresenta-se como militante do movimento educacional que, na visão dela, investe na valorização da arte e cultura na escola e também na sociedade em geral, sendo o professor figura fundamental nas mudanças de concepção sobre educação na escola. Esse é também um período de construção do pensamento da autora quanto à literatura, em especial, a literatura infantil. O ideário da cronista colocou em debate a literatura erudita e popular, a literatura moralizadora e sensibilizadora na escola e as práticas dos professores referentes a este campo de conhecimento.

Nas crônicas, que analisamos, Meireles apresentava uma visão poética da prática docente e escrevia diversas crônicas sobre o papel do professor e seu perfil profissional. Em várias crônicas, Meirelles associa a figura do professor às transformações educacionais. Seria ele o responsável pela mudança de concepções e das ações no âmbito educacional; e o mediador entre o aluno e o conhecimento, determinando o que de fato seria fundamental para a formação de cidadãos. O professor como fator de sucesso ou fracasso de questões educacionais, com o surgimento da Escola Nova. Na crônica “O problema do professor” é ressaltado que uma nova postura educativa e a construção de um novo ambiente de aprendizagem são questões que demandam trabalho, e o professor precisa se dispor à mudança, à construção de novos ideais.

Se os resultados obtidos podem dar essa satisfação, deve-se-ia crer que sim; mas esses resultados exigem uma intensidade de aplicação tão grande e atenta da parte do professor, que é lícito supor não seja sempre a Escola Nova uma realidade das mais simpáticas para ele.

E isso é que conviria estudar com precisão. A Escola Nova está certa desde que conte com a solidariedade do professor. Escola Nova com professor que a contraria e que se contraria é tempo perdido e ilusão sem futuro (MEIRELES, 2001, V.1, p. 123).

Sobre o engajamento do professor nas reformas, Meireles faz referência ao movimento pedagógico e aos “Pioneiros da Educação” e defende a Escola Nova:

Aqueles que estão a par do atual movimento pedagógico bem sabem que a Nova Educação, que se vem estabelecendo em todo o mundo moderno, e que entre nós se exprime pela reforma do dr. Fernando de Azevedo, não poderá vir a ser posta em prática eficientemente se, *pari passu*, não for acompanhada da necessária transformação da Escola Normal, permitindo a formação adequada de professores para o novo regime (MEIRELES, 2001, v. 3, p. 169).

Ainda sobre a questão do professor e o movimento pela Escola Nova, na crônica “Formação do professor [II]”, temos a defesa de que as escolas de formação de professores formam profissionais incompatíveis com os ideais do movimento pela Escola Nova: “temos para realizá-la um professorado que ainda continua vindo de uma Escola Normal atrasadíssima, incapaz de preparar elementos em harmonia com a função que deverão exercer”.

Além dessas questões, encontramos nas crônicas de Cecília Meireles temas relacionados ao professor como civismo, música, teatro e outras artes, formação profissional e pessoal, política, religião, sociedade, os quais traçam, no prisma da cronista, a imagem ideal em contradição com a realidade do professor nos anos 1930.

Nas suas crônicas, a poetiza expõe que a Nova Educação está a favor da sociedade, diferente de outros movimentos que não estendiam as suas reflexões somente “à escola, à criança e ao professor”. Esta era uma forma de visualizar, na verdade, a educação como norteadora de várias instituições sociais que devem ser vislumbradas conjuntamente.

A nova Educação tem, principalmente, essa vantagem: de não se dirigir apenas à escola, à criança e ao professor. Ela atua sobre a família, a sociedade, o povo, a administração. Ela está onde está a vida humana, defendendo-a, justamente, dos agravos que sobre ela deixam cair os homens que se converteram em fantoches, movidos por interesses inferiores, esquecidos das altas qualidades e dos nobres desígnios que definem a humanidade, na sua expressão total (MEIRELES, 2001, v. 3, p. 170).

A escolha de textos publicados na “Página de Educação” por Cecília Meireles como fontes desta tese teve motivações diversas, entre elas, a habilidade de escrita da poetiza, a sua atuação no campo jornalístico, como educadora e defensora de seus ideais e, deliberadamente, divulgando seu estudo sobre do folclore em várias esferas sociais e também a defesa de uma identidade nacional. Mas, em especial, destacava-se a possibilidade de conhecer as escolas públicas do então Distrito Federal por meio de suas crônicas, bem como as concepções sobre as práticas pedagógicas que ocorriam naquelas escolas e as que deveriam ocorrer. Outro fator a se considerar é a atualidade das discussões propostas na “Página de Educação” nos anos 1930.

Durante os anos 1920, as ideias sobre as possíveis mudanças na concepção educacional fervilhavam. Buscava-se uma educação popular que pudesse atingir qualitativamente a maior parcela possível da população. Muitos educadores e artistas aprovavam as mudanças, entre elas a valorização da cultura brasileira, em especial, a cultura popular. Até então, a abordagem de aspectos culturais nas escolas era apenas dos clássicos e da erudita, marginalizando a produção popular, o que foi muito comentado e criticado pela cronista. Nestas críticas, por vezes, a poetiza destaca o papel que o professor desempenha na educação e a sua missão de fomentador de cultura na escola.

Intelectuais como Monteiro Lobato, Mario de Andrade, Cecília Meireles, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo defenderam e elevaram a cultura popular tanto no campo educacional como no literário. Dentre estes, Cecília Meireles poderia ser considerada a representante dos dois campos de atividade: o literário e o educacional. Educadora e poetiza, defendeu fortemente a reforma e unificação educacional nacional, principalmente durante o tempo em que se manteve como jornalista no “Diário de Notícias”.

Identifica-se, nas crônicas de Meireles, elementos importantes para entender os movimentos educacionais dos anos 1930 e os efeitos das reformas educacionais nas práticas pedagógicas nas escolas. Além disto, várias ideias defendidas no “Manifesto dos pioneiros da educação” foram discutidas nas crônicas e várias ideias que, hoje, fazem parte das discussões sobre como transformar a educação já podiam ser identificadas nas crônicas publicadas na “Página de Educação”, por exemplo, a inclusão da disciplina de música defendida por Villa-Lobos e posta em prática nos anos 1930, tendo voltado, recentemente, a ser pauta de discussão e incluída no currículo escolar.

Questões como a aprendizagem significativa, associada ao cotidiano, formação continuada dos professores e outras tantas ideias debatidas, atualmente, já eram discutidos nas páginas de jornal por intelectuais, em especial, por Cecília Meireles.

Tomou-se como foco o fazer diário do professor e o cenário educacional, Cecília apresenta aspectos que constituem a identidade do professorado, as condições de trabalho e, principalmente, as práticas pedagógicas que visam promover o processo de ensino e aprendizado.

Assim, estudar a concepção de uma poetiza, jornalista e educadora sobre um momento importante na história da busca da identidade nacional e de novas propostas pedagógicas, bem como a melhor forma de organizar o ensino, nos elucida os embates que ocorreram nos projetos e períodos de transformações das concepções de política, arte e cultura numa sociedade e sua relação discursiva de formação de identidade profissional do professor.

Desta forma, organizamos esta tese em introdução, quatro capítulos e a conclusão. Na introdução, “Aviso aos navegantes”, apresentamos a hipótese, os pressupostos iniciais, a teoria e a metodologia de análise adotada no trabalho: representação, na perspectiva de Roger Chartier; a crônica e a fotografia como fontes para a história da educação.

No primeiro capítulo, “Bússola para navegação: campos de atuação” discutimos, na primeira parte, o jornal como lugar de memória e história, a atuação de Cecília Meireles na imprensa de maneira a estabelecer a relação entre imprensa, história e educação. Na segunda parte do capítulo, discorremos sobre a influência da literatura e do nacionalismo no pensamento sobre educação de Cecília Meireles.

No segundo capítulo, “Nova educação, a terra prometida: os ideais educacionais nos anos 1930”, apresentamos a Escola Nova nas crônicas de Meireles. Compreendemos que nos primeiros anos 1930 tem-se um momento de busca de legitimidade de um grupo e de suas pedagógicas de Meireles. Assim, selecionamos crônicas que conceituassem e discorressem sobre os ideais escolanovistas.

No terceiro capítulo, “A tripulação e a nau: professores para a Nova Educação”, apresentamos a discussão das representações sobre o professor, sua formação, os espaços de formação, etc.

No quarto capítulo, “Mares navegados: percorrendo as escolas do Distrito Federal”, discutimos sobre o ambiente escolar e algumas práticas escolares registradas por Cecília Meireles nas reportagens decorrentes das visitas que ela fez a 29 escolas do Rio de Janeiro entre novembro e dezembro de 1932. Explicitamente, Meireles aponta que o objetivo das visitas e das matérias é verificar como estão os ambientes escolares. Naquele mesmo período os escolanovistas promoviam reunião para tratar do tema; implicitamente o objetivo era ver as inovações pedagógicas nas escolas, como a Escola Nova se materializava nas escolas. Por fim, tecemos nossas considerações finais, “Terra à vista?”.

Considerações iniciais sobre Cecília Benveniste Meireles

A poetiza Cecília Meireles, autora de “Espectros”, “A Viagem”, “Vaga música”, “Mar Absoluto”, “Ou isto ou aquilo”; é lida e estudada com bastante frequência no campo da literatura e divulgada pelas diversas mídias. Mas, nesta tese, o foco de pesquisa são textos da autora os quais, ainda, não são tão conhecidos do grande público e que, desde a publicação de uma coleção por ocasião do centenário da autora, “Crônicas de Educação”, passaram a motivar estudos no campo da História da Educação no Brasil, uma mulher que desde muito

jovem se posicionou diante de questões polêmicas e importantes para o seu tempo, como o ensino religioso na escola.

Interessam-nos, nesta tese, a Cecília aluna (de 1914 a 1919) e a professora de desenho da Escola Normal (1923), aquela que foi descrita como “a mais fiel” por uma colega num poema publicado no “Jornal das moças” em 1919. A Cecília que fez parte do corpo administrativo da “Legião da Mulher Brasileira” e que, na reunião de inauguração do grupo, prudentemente, acalmou os ânimos diante de uma conservadora fala de um bispo convidado para a inauguração. Esta Cecília que já naquele momento, 1920, separava a religião dos interesses de outras instituições e não temia dizer o que pensava.

A Cecília, que escreveu “Criança meu amor”, livro adotado nas escolas do Distrito Federal, obra que a própria autora não inseriu na obra completa que organizou pouco antes de falecer por reconhecer o caráter moralizante de alguns textos do livro, como os textos que apresentavam os “dez mandamentos do bom aluno”. E especialmente a Cecília jornalista, repórter, cronista e editora, que dirigiu uma “Página de Educação” no Diário de Notícias, jornal popular inaugurado; a mulher que escreveu para vários outros jornais e revistas, dentre estes “O Observador Econômico e Financeiro”.

A Cecília professora, que estava em sala de aula quando escrevia para o “Diário de Notícias” no início dos anos 1930, que fundou primeira biblioteca infantil em 1934, foi quem dirigiu o Jardim Campos Sales em 1937 e que, em 1939, foi cedida e passou a integrar o departamento de Turismo e Certames para ser editora da *Travel in Brazil*, publicada em 1940: a chamada DIP revista.

A Cecília poetiza, a que participava de reuniões e declamava poemas; aquela que tentou aproximar os poemas brasileiros das revistas portuguesas; a Cecília que se envolvia em ações comunitárias, que pesquisava folclore, e que se debruçou sobre o estudo do folclore do lugar de origem de sua família: a Ilha dos Açores.

A Cecília neo-simbolista, participante do grupo Festa – no qual conheceu Nobrega da Cunha, um dos diretores do “Diário de Notícias” e um dos Pioneiros da Educação; a Cecília modernista, ela que foi consagrada na literatura brasileira e estrangeira.

Essencialmente, consideramos estes papéis assumidos por Meireles, em tempos diferentes ou simultaneamente, como um nó borromeano: indissociáveis. Desta forma, considera-se que o pensamento de Meireles sobre educação, escola, criança, professor, tem influência direta do grupo dos pioneiros da educação, dos autores que representam no Brasil e no exterior a Escola Nova, mas também é influenciado pela sua inscrição no campo literário.

Entendemos que, no início dos anos 1930, Meireles buscava a consolidação e o aprofundamento de suas ideias sobre educação e sobre literatura, se posicionando em ambos os campos e que sua legitimação nestas áreas não se deu de forma isolada, isto é, as ideias que ela defendia em um campo são influenciadas pelas ideias advindas do outro grupo e vice-versa.

Meireles se tornou referência na sociedade carioca na área da literatura e da educação. Em 27 de junho de 1925, em texto publicado no jornal “A Manhã”, é defendido o direito de voto da mulher, em destaque os dizeres: “O voto feminino no Brasil, pela fulguração da sua inteligência e pela sua altitude moral à mulher brasileira deve ser concedido, pelo menos, o mais simples dos direitos políticos”³, Cecília Meireles assim foi citada: um exemplo de como as mulheres adquiriram lugar de destaque na sociedade. Meireles foi descrita como uma mulher em destaque na literatura e representante da ilustração de como as mulheres já ocupavam lugares importantes no cenário social brasileiro.

Anos antes, Cecília Meireles contribuiu para a fundação da “Legião da Mulher Brasileira”, em que exercia a função de secretária. Em setembro, a diretora Anna Mendes convocou uma reunião para eleger outros membros e excluiu Cecília Meireles, isso depois de Meireles defender o caráter laico da Legião. Segundo jornais da época, representantes da Igreja Católica foram convidados para participar da primeira sessão pública da Legião. Um deles, Monsenhor Maxílio, discursou na cerimônia afirmando que o grupo era católico e por isso teria apoio da Igreja; na plateia várias mulheres protestaram e saíram do salão em que ocorria o evento. Meireles, após a saída do Monsenhor, apaziguou a situação e afirmou ser a Legião laica, independente de religião. O caso gerou polêmica e o desafeto do Monsenhor à Meireles foi expresso em entrevista publicada no jornal “A União” (1920).

Na ficha de registro de Meireles na secretaria de educação, inédita até 2012, nos revelou uma parte da trajetória da educadora dentro do ensino desde 1934 até a sua retirada da secretaria de educação. Até 1934, Meireles exerceu a função de professora primária e a partir de então ocupou cargos administrativos. Já em 1934, fundou uma biblioteca infantil no Pavilhão Mourisco⁴, onde exerceu a função de diretora até 1937. No ano de 1938 foi designada a orientar o trabalho em bibliotecas de escolas públicas no Rio de Janeiro. Nesse período realizou, com o aval do departamento de educação, cursos de formação de professores na área de literatura.

³ O voto feminino no Brasil. *A Manhã*, Rio de Janeiro, 27/06/1925. Capa, p. 1.

⁴ Sobre o trabalho de Meireles à frente deste projeto Jussara Santos Pimenta escreveu o livro “Leitura, arte e educação: a biblioteca infantil do Pavilhão Mourisco (1934-1937)”.

Em 1939, foi designada Diretora do Jardim de Infância Campos Salles, função que exerceu por um mês; em seguida foi designada para atuar no DEAPC (departamento não identificado nas pesquisas, poderia ter sido registrado na ficha de Meireles incorretamente; certamente corresponde a Departamento de Propaganda e Difusão Cultural) e em 1940 cedida ao DIP. Em 1949, retorna a direção de escolas, ficando um mês na Escola Medeiros e Albuquerque e, depois de tirar uma licença de quase nove meses, retomou às suas atividades na Escola Bahia como diretora, na qual atuou até 1951 quando deixou o serviço público.

Fundamentação teórica e metodologia

Tomar o ato de historiar como uma forma de ressignificar fatos ocorridos em outro tempo que não o de quem enuncia, entendê-lo como uma versão e não uma verdade, permitiu que os historiadores olhassem para o passado de maneira singular e múltipla. Nas palavras de Certeau (2012, p. 62), por meio da historiografia temos “um retorno do passado no discurso do presente”; desta forma, é preciso entender que se trata de uma versão produzida por um sujeito-enunciador/historiador que, mesmo impregnado dos traços sociais do seu tempo, deve olhar para o objeto/fato/questão do passado atentando para os vestígios que circundam o tempo historiado.

Nesta tese, a proposta é esta: olhar para os anos 1930 pelas palavras de Cecília Meireles e compreender que este trabalho é uma versão sobre a versão de Meireles, uma representação da representação por meio das crônicas. Para isto, nos inscrevemos no campo da historiografia da educação, tendo como referência a Nova História Cultural. Assim, sem pretensão de esgotar o tema ou de contemplá-lo integralmente, discutimos algumas questões importantes para a construção deste trabalho.

Aos historiadores filiados a esta vertente, interessa à história entender os aspectos sociais, culturais, religiosos, etc., de uma determinada época; e diferentes abordagens surgem combinando outras áreas de conhecimento como a Geografia, Sociologia, dentre outras áreas. A Nova História Cultural marca uma mudança teórica da história, não se busca mais uma história total (PROST, 2012, p. 81).

Esta nova maneira de compreender e fazer a história, de acordo com Burke (2010), renova os estudos historiográficos. Assim, na Nova História Cultural a ideia de verdade integral nos relatos históricos é vencida pelo pensamento de que o sujeito que relata os fatos o faz de um lugar, ou seja, o que há são versões criadas por sujeitos que se inscrevem em

campos de conhecimento de acordo com o lugar que ocupam. Assim, temos neste trabalho uma versão da história da educação nos anos 1930 por meio da visão da Meireles.

A Nova História, a partir dos anos 1970, propôs-se olhar para o passado por meio de uma nova perspectiva. Tendo como princípio esta nova época dos Annales e a forma de pensar história Carlo Ginzburg afirma na obra “O queijo e os vermes”:

No passado, podiam-se acusar os historiadores de querer conhecer somente as ‘gestas dos reis’. Hoje, é claro, não é mais assim. Cada vez mais se interessam pelo que seus predecessores haviam ocultado, deixado de lado ou simplesmente ignorado. ‘Quem construiu Tebas das sete portas?’ – perguntava o ‘leitor operário’ de Brecht. As fontes não nos contam nada daqueles pedreiros anônimos, mas a pergunta conserva todo seu peso (GINZBURG, 2002, p. 15).

O contexto da Nova História também abre outras possibilidades de fontes para os estudos históricos, uma delas é o texto literário como fonte histórica e lugar de memória, observando a teoria de Pierre Nora. Desta forma, tendo em vista a amplitude de fontes e análises decorrente do surgimento da Nova História Cultural, nesta tese, tomamos como fonte as crônicas e outros textos publicados por Cecília Meireles no início dos anos 1930, no “Diário de Notícias”. Isso porque o texto literário e outros gêneros presentes em jornais nos permitem acessar elementos históricos em focos diferentes.

De acordo com Walter Benjamin (1994, p. 224), “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’”. Para este teórico, a história não é apreensão fiel do passado; mas uma versão que é perpassada pelo momento que é recuperada sujeito-histórico que a escreve. É necessário, assim, atentar para a amplitude do que se entende por documento: tudo o que é evidência para o historiador. Tanto os textos verbais como os não-verbais, como a fotografia, nesta perspectiva, não são o recorte fidedigno do real, e sim, uma representação. Tomamos, então, de acordo com Nora, o texto como lugar de memória, como um meio de arquivo para uma versão de determinando acontecimento. Consideramos o texto como documento e este como monumento, na concepção de Le Goff (2013, p. 494-495), “só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.”

O autor considera ainda que “o documento não é inócuo”, isto porque ele está impregnado da visão de quem o produz, afinal, o documento é “o resultado de uma montagem”, ele é manipulado, remanipulado, produzido. “O documento é monumento, resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias” (LE GOFF, 2013, p. 496-497).

Deve-se ressaltar ainda que além da visão de quem o produz e manipula, temos o olhar de quem o toma como fonte, como documento histórico: “Reconheçamos que não se trata de um puro dado, mas de um fragmento do universo que se limita por nossa maneira de olhar” (LE GOFF; NORA, 1976, p. 132).

Tomar o texto – no nosso caso as crônicas e as reportagens, em especial – como lugar de memória e trazê-lo para o campo acadêmico como documento por meio de uma pesquisa histórica que tem por objetivo dialogar com um momento do passado de forma a compreender a construção histórica do objeto em estudo ao longo do tempo. Isto é, compreender a construção das ideias sobre educação, a identidade docente, a sua formação e atuação, as práticas e pressupostos teóricos relacionados à Escola Nova nos primeiros anos 1930.

Na interpretação dos documentos, “O risco que se corre, se objeto não é percebido, mantido e consolidado em sua diferença e em sua realidade próprias, é de que a interpretação não seja mais do que o desenvolvimento de uma fantasia do intérprete” (LE GOFF e NORA, 1976, p. 135). Le Goff e Nora destacam ainda que o respeito pela obra é necessário e se representa na sua observação, na sua finalidade, na sua intencionalidade e materialidade.

No livro “Mitos, emblemas e sinais”, o texto “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”, referência para pesquisadores de diversas áreas, Ginzburg apresenta uma importante concepção para a pesquisa na perspectiva da Nova História. São os pormenores, os sinais, os indícios, as pistas importantes para o que historiador irá fazer: observar, ater-se a detalhes e fazer as associações. O papel que o investigador deve assumir, segundo Ginzburg, pressupõe “o minucioso reconhecimento de uma realidade talvez ínfima, para descobrir pistas de eventos não diretamente experimentáveis pelo observador” (GINZBURG, 1989, p. 152-153) e sobre o método indiciário que propõe ressalta:

[...] fato de que a adivinhação se voltava para o futuro, e a decifração, para o passado (talvez um passado de segundos). Porém a atitude cognoscitiva era, nos dois casos, muito parecida; as operações intelectuais envolvidas – análises, comparações, classificações – formalmente idênticas (GINZBURG, 1989, p. 153).

Nesta mesma vertente temos Veiga-Neto, eles afirmam que: “À minúcia, chega-se pela análise qualitativa detalhada ou, de preferência, pela análise quantitativa que busca descritores tanto mais genéricos quanto os mais exatos possíveis” (VEIGA-NETO, 2007, p. 30). Para estes autores, o fazer histórico propõe-se a clarificar as ideias, esclarecer questões, determinar uma perspectiva de análise, vislumbrar uma intenção, transparecer intenções e reconhecer que toda reflexão é resultado de uma ou mais visões de mundo. A perspectiva de Ginzburg e de Veiga-Neto é assumida nesta pesquisa como fator de análise importante.

“Mais ainda do que estes múltiplos modos de abordar um documento, para que ele possa contribuir para uma história total, importa não isolar os documentos do conjunto que fazem parte” (LE GOFF, 2013, p. 497). Consideramos, assim, que o contexto ao mesmo tempo se revela no texto e também o produz.

Nesta perspectiva investigativa, na interpretação das fontes (os textos publicados na imprensa), buscamos traçar as representações sobre educação nos anos 1930. Para isso, nos apoiamos na teoria de Roger Chartier sobre a representação.

Seguindo esta perspectiva, tomamos textos publicados na imprensa como fonte de pesquisa para esta tese, por compreender que estes são documentos pertinentes para a compreensão da história de uma época e primorosos para o ‘fazer histórico’. Majoritariamente são textos veiculados no Diário de Notícias na “Página de Educação” dirigida por Meireles; e desses, destacamos as crônicas publicadas na coluna Comentário, a qual foi sempre escrita por Meireles.

Coluna Comentários: crônicas sobre educação

Na “Página de Educação”, Meireles reservou para si um “cantinho” que nomeou como “Comentário”, no qual publicava crônicas sobre educação. A cronista fez deste pequeno espaço um grande lugar de discussão sobre a educação. E, por que a autora reservou uma coluna para crônicas? Por que nós, nesta tese, escolhemos discutir esses textos? Porque “a crônica é sempre de alguma maneira o tempo feito texto [...] é portadora por excelência do ‘espírito do seu tempo’” (NEVES, 1992, p. 82).

Além disto, a crônica é, na sua origem, um gênero híbrido, que se encontra nas fronteiras entre a literatura e o jornalismo (LOPEZ, 1992; NEVES, 1992). É um texto que nasce sob a pressão do último chamado para a publicação: o jornal deve ser fechado e em poucas horas publicado. Por isso é marcado pela espontaneidade, pela simplicidade, pela fronteira da objetividade e subjetividade; e, no seu discurso híbrido, carrega em si “com nitidez as linhas mestras da ideologia do autor” (LOPEZ, 1992, p. 167). O cronista escreve sobre aquilo que viu ou descobriu quase que por acaso, um registro circunstancial (SÁ, 2005, p. 2).

A simplicidade própria deste gênero não significa “desconhecimento das artimanhas artísticas”. Junto com o jornal, a crônica nasce, envelhece e morre, é transitória a existência deste texto, talvez por isso a luta diária de Meireles que seguidamente escrevia e reescrevia

sobre os ideais da Escola Nova; seria uma forma de construir uma representação permanente, ressignificar ideias, provocar transformações (SÁ, 2005, p. 10).

“A crônica se apresenta como um gênero literário dentro do jornal, e que sua função é a de ser uma espécie de avesso, de negativo da notícia” (COELHO, 2005, p. 156-157). Ao cronista não interessa se são grandes ou pequenos os acontecimentos; nada que aconteceu em um dia pode ser considerado perdido (BENJAMIN, 1994, p. 223). Um passeio, uma visita a uma escola, um fato vívido ou do qual se tomou nota podem se materializar numa crônica. Como o diálogo que Meireles supostamente tem com uma senhora durante o ensaio do Teatro da Criança. “Esta senhora que me falou não me conhece. Não suspeitava que os seus pensamentos poderiam vir parar numa coluna de jornal.” E sim, o diálogo entre as duas a motivou reflexão na crônica “Sugestões do Teatro da Criança”, sobre práticas escolares.

Este é um gênero que se faz no e do cotidiano; “a crônica é um relato em permanente relação de tempo, de onde tira, como memória escrita, sua matéria principal, o que fica do vívido” (COUTINHO, 1992, p. 142). A crônica pressupõe um olhar apurado para aquilo que normalmente não se perceberia, os “pequenos” acontecimentos tornam-se matéria para as crônicas. Com o olhar atento que Meireles lança para esta cena cotidiana e a usa como ponto de partida para suas reflexões sobre leitura: “É frequente encontrarem-se, nos bondes, nas salas de espera de médicos e dentistas, mocinhas que devoram páginas e páginas de livros, completamente absorvidas pelas cenas que as palavras lhes põem diante dos olhos.” (DN/PE, 09/08/30).

Nos anos 1930, as crônicas tomam definitivamente o seu lugar nas páginas dos jornais e neles se têm a responsabilidade de arejar “o peso da folha diária”, ser leve “mesmo quando lança um olhar para o mais terrível e urgente dos acontecimentos da atualidade” (BULHÕES, 2007, p. 47-48). Um tema conflituoso como a escravidão torna-se uma crônica sobre datas comemorativas nas escolas: “Constou, certa vez, que uma princesa teve a oportunidade de fazer com que os negros se julgassem livres no Brasil. E o dia 13 de maio fixou-se na convicção dos brasileiros como uma data de liberdade,” (DN/PE, 13/05/32, p. 6) “oportunidade”, “se julgassem”, “fixou-se na convicção” são termos que constroem a crítica em tom irônico. Nesta crônica, Meireles relata uma apresentação de teatro feita numa escola para comemorar a Proclamação da República e, a partir disto, questionar a forma como datas comemorativas são vistas nas escolas, com ausência de criticidade.

A crônica, embora não tenha este compromisso, se apropria da realidade do cotidiano; no entanto busca ir além do senso comum e evidencia o que está por detrás das aparências, o que não se vê (MENEZES, 2005, v. 4, p. 165).

Além disto, o gênero crônica pressupõe liberdade ao escritor para construir seu texto, tanto em questão de temáticas quanto de estrutura e linguagem. “O que define a crônica no jornal é a sua capacidade de conceber várias expressões estéticas, como a linguagem cinematográfica, poética, radiofônica, sem ser reduzida a mero exercício de literariedade” (PEREIRA, 1994, p. 24).

O cronista possui liberdade para, por exemplo, dialogar com seu leitor de maneira mais íntima, chamá-lo para conversa e/ou colocar-se como um amigo, como sendo autor e leitor do mesmo grupo. Meireles constantemente estabelece este diálogo com o leitor: “O leitor não deve estranhar o título. Já lhe vou explicar a sua razão de ser” (DN/PE, 11/06/32, p. 5).

Por meio da crônica, temos um recorte do tempo, dos acontecimentos no ponto de vista do cronista; este é que vai selecionar e apresentar os fatos dentro da sua perspectiva e de acordo com suas crenças.

Assim, a crônica não é uma mera exposição do real, mas um recorte no prisma do cronista que, por meio de sua capacidade ficcional e lírica de recriar, atribui sentido aos fatos.

Para Neves (1992), a crônica tem caráter documental para a história e, por meio da leitura e análise de crônicas, em especial, as publicadas no Rio na primeira metade do século XX,

busca-se assim, de múltiplas formas, reconstituir a história, por uma releitura do passado como pela definição de uma meta comum de futuro, através de uma memória coletiva que se pretende ‘nacional’ e que sublima as descontinuidades representadas eminentemente de uma sociedade marcada por seu caráter historicamente excludente e hierarquizador (NEVES, 1992, p. 78).

É, desta maneira, que consideramos as crônicas de Meireles nesta tese; trata-se de um recorte da realidade feito pela autora – o que torna possível reconstruir os acontecimentos dos primeiros anos 1930, assim podemos acessar a memória coletiva da sociedade naquele momento. Por meio destes textos, é possibilitado a nós perceber as representações sobre a educação, o movimento escolanovista, o professor, a escola além das práticas escolares desse período.

Além disto, consideraremos, nesta tese, as fotografias presentes na “Página de Educação” como crônicas fotográficas. Nos anos 1920 e 1930, assim como a crônica escrita se popularizava nas páginas de jornal, a fotografia ganhava literalmente espaço e passava a compor o fotojornalismo; podemos considerar várias fotografias deste período como uma

“crônica fotográfica” e muitas se constituíam como ampliação do texto escrito (ANDRADE, 1992).

Nos anos 1930, nos jornais do Rio de Janeiro, a crônica fotográfica, que nos anos 1920 tinha como principal característica registrar o progresso, o mundo moderno; passou a retratar questões polêmicas tais como problemas urbanos, falta de saneamento, a educação básica etc. (ANDRADE, 1992).

“O objeto dessa crônica fotográfica estrutura-se sobre uma escolha temática precisa que visa a tomada de opinião por parte do leitor” (ANDRADE, 1992, p. 501); assim é o uso da fotografia nas reportagens feitas por Meireles sobre as escolas cariocas. Em cada escola, uma fotografia que mostrava aquilo que em palavras a cronista já relatava há tempos na coluna Comentário. O fotógrafo “Estuda a realidade e suas referências objetivas e subjetivas antes de efetuá-los” (ABDALA, 2013, p. 45). Anunciadamente, Meireles vai à escola com o objetivo de captar as condições do ambiente e as práticas que julgava importantes dentro do ideário escolanovista, como a biblioteca e a leitura na escola. Em cada escola uma cena é montada; na maioria das reportagens temos duas fotografias: uma que revelava as condições do ambiente escolar e outra que captava uma prática educativa ou o grupo de alunos. Em todas as fotos, com exceção de uma, que mostra uma escada interditada, os personagens são as crianças. Afinal, é para elas que se almeja uma educação moderna, por elas que o professor deve receber uma boa formação, para elas que deve ser pensado o espaço da escola.

De acordo com Abdala (2013), a instituição escola produz imagens e é também foco de produção de imagens as quais são reflexos de um olhar social, urbano e histórico. Assim, “a escola constitui-se como uma das maiores instituições responsáveis pela produção e difusão de imagens mentais e documentais, e pela influência direta em nossa percepção de mundo” (ABDALA, 2013, p. 46).

Ainda segundo ABDALA (2013, p. 47), “a fotografia parte de um referente real, de personagens que de fato existem e que remetem ao mundo das representações”. No entanto, também, podemos dizer que é uma construção de uma representação a qual tem seu referente no mundo real. Desta maneira, nas fotografias, que apresentamos nesta tese, temos a representação, a visão de mundo de quem conduziu e selecionou o que seria fotografado: Cecília Meireles.

Bordel e Bordel (2006) defendem que o que está em jogo na fotografia, tanto para o fotógrafo ou para o leitor, não é o indivíduo em si, mas os papéis sociais e as relações estabelecidas e que no objeto fotográfico são representados. No caso das fotografias tiradas

em cada visita, consideramos que Meireles procurou expor o contexto em que se fazia a educação e as práticas nas escolas visitadas.

O registro fotográfico é realizado com determinada finalidade e testemunha um filtro cultural de quem o realizou, uma visão de mundo, conforme Roger Chartier (1990). O filtro cultural é um fator determinante na composição de uma fotografia (KOSSOY, 2001, p. 50). Além disto, a fotografia passa por uma seleção, um recorte temático e temporal, não se fotografa a vida toda ou tudo, a fotografia é o resultado de uma escolha a qual, no jornal, é feita pelo editor (ANDRADE, 1992; LEITE, 1983). No caso da “Página de Educação”, a editora era justamente Cecília Meireles.

De acordo com Leite (1983), quando se desencadeia um número de associações que se desdobram em um acontecimento, ritual ou instituição, a fotografia se equipara à memória. Andrade (1992) aponta que a fotografia cria uma narrativa no espaço/tempo ao captar o cotidiano e produzir significados. É justamente este o caráter das crônicas fotográficas que temos na “Página de Educação”: uma narrativa que produz significações sobre a educação nos anos 1930 e se constitui como lugar de memória.

Segundo Jacques Le Goff (2003, p. 460), “a fotografia revoluciona a memória: multiplica-a e democratiza-a, dá-lhe uma precisão e uma verdade visuais nunca antes atingidas, permitindo assim guardar a memória do tempo e a evolução cronológica”. Assim, nesta tese tomamos a fotografia como memória, como uma fonte histórica de informações e emoções, que revela a vida individual e social. Os personagens morrem, o cenário desaparece, mas a fotografia ultrapassa o tempo.

O texto como fonte histórica e o conceito de representação

De acordo com a teoria da Representação de Chartier, “Toda reflexão metodológica enraíza-se, com efeito, numa prática histórica particular, num espaço de trabalho específico” (CHARTIER, p.175, 1991). E deve-se observar, segundo Antoine Prost (2012, p. 84), que “todas as questões são formuladas a partir de determinado lugar”. Observam-se estas questões que elucidaram a seguir o conceito de representação segundo o historiador.

Para Roger Chartier, a História Cultural se constitui como um estudo dos processos e práticas pelas quais se constrói um sentido e se forjam os significantes do mundo social; busca-se identificar como a realidade social é construída, pensada e lida. Neste prisma, os fatos são registrados a partir do olhar do historiador, que faz uma seleção; sendo uma versão e

não o real inteiramente captado. “Toda reflexão metodológica enraíza-se, com efeito, numa prática histórica particular, num espaço de trabalho específico”, expõe Roger Chartier (1991, p. 178) ao relatar no texto “O mundo como representação”, o lugar do qual irá se posicionar teoricamente:

O meu organiza-se em torno de três polos, geralmente separados pelas tradições acadêmicas: de um lado, o estudo crítico dos textos, literários ou não, canônicos ou esquecidos, decifrados nos seus agenciamentos e estratégias; de outro lado, a história dos livros e, para além, de todos os objetos que contém a comunicação do escrito; por fim, a análise das práticas que, diversamente, se apreendem dos bens simbólicos, produzindo assim usos e significações diferenciadas. Ao longo de trabalhos pessoais ou de levantamentos coletivos, uma questão central subtendeu esta abordagem: compreender como, nas sociedades do Antigo Regime, entre os séculos XVI e XVIII, a circulação multiplicada do escrito impresso modificou as formas de sociabilidade, autorizou novos pensamentos, transformou as relações com o poder.

Por meio do seu estudo sobre as influências da circulação multiplicada do escrito impresso nas formas de sociabilidade nas sociedades do Antigo Regime, Roger Chartier formula importantes conceitos que promovem o entendimento da história, da leitura e do fato histórico numa perspectiva dialética com o de práticas e representações.

A construção destes conceitos parte do estudo das práticas de leitura, as quais, segundo Roger Chartier, permitem a apreensão dos bens simbólicos e produz usos e significações diferenciadas; considerando “mundo do texto” e o “mundo do leitor”, esclarece que:

A operação de construção de sentido efetuada na leitura (ou na escuta) como um processo historicamente determinado cujos modos e modelos variam de acordo com os tempos, os lugares, as comunidades, a segunda considera que as significações múltiplas e móveis de um texto dependem das formas por meio das quais é recebido por seus leitores (ou ouvintes) (CHARTIER, 1991, p. 178).

O texto, materialidade da narrativa histórica, produz sentidos nele mesmo e por meio do seu contexto de produção e da apropriação de leitura dele, sendo um recorte histórico e uma versão do fato. A leitura do texto também remete a uma prática em que se pressupõem gestos, hábitos e espaços. Esta forma de entender o texto permite a construção do conceito de Práticas, de Representação e de Apropriação.

Segundo o historiador, as práticas culturais são tanto a produção cultural (livro), quanto os usos e costumes (modos de ler, de usar); ela não é construída apenas no momento da produção, mas também da recepção.

Das práticas surgem representações coletivas e individuais, assim como de representações advêm práticas; as relações de poder são estabelecidas também por

representações; estas são remetidas a duas dimensões: presença de uma ausência (símbolo – uma imagem presente e um objeto ausente) e a apresentação de uma presença, a teatralização da vida social em que se configuraria como um tipo de perversão das relações de representação como afirma Roger Chartier (1991, p. 186): “Todas visam, de fato, a fazer com que a coisa não tenha existência a não ser na imagem que exibe, que a representação mascare ao invés de pintar adequadamente o que é seu referente”. Isto faz com que entendamos as diferenciações culturais como efeitos de processos dinâmicos.

Assim, costumes e modos de convivência são tidos como práticas, que geram padrões de vida cotidiana, ou seja, modo de fazer e viver. Por outro lado, as representações seriam modos de ver, isto é, seriam visões de mundo criadas pelas práticas. No caso das nossas análises, pode-se dizer que as transformações das ideias/representações sobre o que é educar, instruir, ensinar gerariam novas representações sobre o professor e a profissão docente, bem como novas práticas escolares; da mesma forma, práticas escolares, modo de ensinar, de ser, de ver na escola gerariam novas visões de mundo sobre a educação, novas representações sobre o professor e a profissão. Da mesma forma que práticas criam representações, estas criam práticas. As representações sociais sobre determinado objeto ou sujeito criam práticas sobre o objeto ou sujeito. Assim, as representações passam a ser a própria realidade (CHARTIER, 1990, p. 25); esta é uma das contribuições do conceito de representações de Roger Chartier: “a formulação renovada do estatuto do real, não mais entendido como oposto às representações” (CARVALHO, 2004, p. 159).

Para Roger Chartier (1991, p. 180), “a apropriação tal como a entendemos visa à elaboração de uma história social dos usos e das interpretações, relacionados às suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que os constroem”. Assim como constrói sentidos como forma de dominação, também instala resistência. Essa “relação de força entre as representações” resulta na construção de identidades sociais, segundo propõe Roger Chartier:

Uma dupla via abre-se assim: uma que pensa a construção das identidades sociais como resultando sempre de uma relação de força entre as representações impostas pelos que detêm o poder de classificar e de nomear e a definição, de aceitação ou de resistência, que cada comunidade produz de si mesma; outra que considera o recorte social objetivado como a tradução do crédito conferido à representação que cada grupo dá de si mesmo, logo a sua capacidade de fazer reconhecer sua existência a partir de uma demonstração de unidade (CHARTIER, 1991, p. 183).

Representação assinala a maneira que uma realidade é construída, pensada e lida por diferentes grupos sociais em diferentes lugares e momentos; sendo a representação o que

possibilita a construção de sociedades e o que as sustentam juntas. Nos anos 1930, temos em destaque dois projetos pedagógicos em ênfase que geram representações que entraram em embate. Conferências pedagógicas, reformas, publicação de livros, revistas, participação em jornais se configuram como arenas de disputas, lutas de representações. Exemplo disto pode ser verificado até mesmo dentro do próprio jornal. Em abril de 1932, enquanto se defendia os pioneiros da educação, foi publicado numa coluna com o título “A pedido” e que apresentava um artigo cujo nome é “Ensaia-se o comunismo no ensino” e tecia duras críticas aos escolanovistas; nesta mesma matéria o autor, João Pátria, fez referência ao texto de Tristão de Athayde sobre escola nova, que também apresenta uma crítica ao manifesto.

A construção das identidades sociais seria o resultado de uma relação de força entre as representações impostas por aqueles que têm poder de classificar e de nomear e a definição submetida ou resistente, que cada comunidade produz de si mesma.

Este retorno a Marcel Mauss e Emile Durkheim e à noção de "representação coletiva" autoriza a articular, sem dúvida melhor que o conceito de mentalidade, três modalidades de relação com o mundo social: de início, o trabalho de classificação e de recorte que produz configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade; em seguida, as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais "representantes" (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe (CHARTIER, p. 183, 1991).

Desta forma, Roger Chartier considera que há uma luta de representações, de imagens e de discursos a fim de moldar visões de mundo, o que o autor considera como práticas sobre o mundo. Considera assim, em acordo com a visão da Nova História Cultural, a história como processo e descontinuidade, de longa duração que articula poder, cultura e relações sociais.

A História seria, então, uma narrativa (trama, não propriamente uma ficção) que contém uma realidade representada; o real existe representado, no texto, passa a ser uma versão do fato histórico e não o fato histórico em sua totalidade captado, mas apenas representado. Isto porque, nesta perceptiva, por contemplar a estrutura narrativa, inclusive faz uso das figuras metafóricas das narrativas de ficção, ao construir uma narrativa histórica conta-se uma história. No entanto, esta construção é um saber que pressupõe a construção de um objeto, a pesquisa de fontes, a escolha de uma metodologia, das provas e dos controles. Sem essas operações, não há história no sentido próprio da palavra, mas apenas uma fábula, um mito. Sendo assim, nesta tese temos uma representação na “Página de Educação” sobre a educação nos primeiros anos de 1930, a visão de mundo de Cecília Meireles. É um recorte

que permite reconstruir sob o ponto de vista da cronista que se inscreve no projeto escolanovista. Isso é possível por tomarmos o jornal como lugar de memória.

Considera-se, então, a história das interpretações, isto é, a história da maneira como os indivíduos e a sociedade concebem (representam) a realidade e de como essa concepção orienta suas práticas sociais.

A Nova História Cultural, como já acordado, constrói uma nova percepção de história e sujeito histórico. Pensa-se em versões históricas e não em verdade, ou seja, a histórica como narrativa que apresenta determinado recorte e visão, uma versão atribuída a partir de um fato de uma posição. Assim, as concepções construídas por Roger Chartier, tornaram-se fontes importantes de reflexão sobre a história, o fato histórico, o texto como lugar de memória e construção de representação.

Para Roger Chartier, a representação do mundo liga-se à posição social dos indivíduos, por ser constituída ao longo do tempo, deve ser entendida como histórica. A representação se configura como uma estratégia de classe, de dominação e de resistência. Desta forma, num mesmo período, temos uma arena de representações sociais, uma vez que cada classe elabora o real à sua maneira. Isto constrói identidades sociais, resultantes de uma relação de forças entre as representações impostas, ou seja, resulta da luta de poderes representados.

Carlos Henrique Carvalho (2004, p. 149), ao discutir as contribuições do conceito de representações coletivas de Roger Chartier, aponta que as representações variam de acordo com os grupos e classes sociais, sendo determinadas e moldadas pelos interesses deles (as). Discute, ainda, que “o poder e a dominação estão sempre presentes”, que “as representações não são discursos neutros”.

José D’Assunção Barros (2005, p. 135) considera que a noção de “práticas e de representações” contribui para que se possa analisar:

tanto objetos culturais produzidos como os sujeitos produtores e receptores de cultura, os processos que envolvem a produção e difusão cultural, os sistemas que dão suporte a estes processos e sujeitos, e por fim as normas a que se conformam as sociedades quando produzem cultura, inclusive mediante a consolidação de suas costumes.

Ao pensar em representações, ou qualquer outra análise que se pretenda fazer de uma fonte, é necessário ter em mente que não há uma verdade histórica, mas formas de construir uma versão que se altera de acordo com o olhar lançado sobre um objeto; ao analisar a fonte, muitas vezes, o historiador lança o seu olhar sobre uma construção que já passou por um crivo. Isto é, o escritor, o fotógrafo, enfim, quem produziu o documento já eternizou nele uma visão resultante do lugar em que ocupava (suas concepções, sua história de vida, etc.) e o

historiador lançará o seu olhar, que também é resultante de suas concepções e de sua própria história, sobre este documento: podemos, portanto, analisar o mesmo objeto de formas diferentes e com objetivos diferentes. Há, por exemplo, diferentes representações sobre a mulher, o professor, a escola, num mesmo período histórico, e uma não exclui a outra: são formas diferentes de se entender e de representar o mesmo “objeto”.

Na perspectiva interpretativa de José D'Assunção Barros (2005, p. 134), um autor pode “se tornar um criador de representações” e gerar práticas sociais, ao mesmo tempo, que as representações existentes podem permear o texto escrito por ele. Para Barros, tanto o ato de escrever quanto o de ler podem gerar novas representações. Assim, como veremos nos próximos capítulos, pode-se considerar que Cecília Meireles, por meio do lugar que ocupa, busca criar uma nova representação sobre educação, escola, professor de maneira a gerar novas práticas no campo educacional, novos modos de pensar, agir e fazer na escola. Não a única.

Segundo José D'Assunção Barros (2005, p. 134),

Um sistema educativo inscreve-se em uma prática cultural, e ao mesmo tempo inculca naqueles que a ele se submetem determinadas representações destinadas amoldar certos padrões de caráter e a viabilizar um determinado repertório linguístico e comunicativo que será vital para a vida social, pelo menos tal como a concebem os poderes dominantes.

Afirma ainda que “práticas e representações são sempre resultado de determinadas motivações e necessidades sociais”. Desta forma, teve de se atentar para as motivações e necessidades que levaram nos anos 1930 a busca de novas representações e práticas escolares que estavam relacionadas aos interesses do Estado (DAROS, 2013).

CAPÍTULO 1 – BÚSSOLA PARA NAVEGAÇÃO: campos de atuação

“Ela vai sempre na frente.
 Sozinha. Com um silêncio de bússola e deusa.
 Livre de encontros, paradas, limites,
 anda leve como as borboletas
 e segura como o sol no céu.
 E é diante de suas mãos que se sente
 esta miséria taciturna,
 a obrigação do horizonte,
 o curto espaço entre o nascimento e a morte”
 (MEIRELES, Retrato obscuro, 1945).

2. 1. A imprensa como fonte de estudos da história da educação

A imprensa tem sido nas últimas décadas uma rica fonte para a História e Historiografia. No livro “História da Imprensa no Brasil”, Ana Luiza Martins e Tania Regina de Luca (2008, p. 8) discutem a relação entre a constituição da nação brasileira e a imprensa. “Uma explica a outra. Amadurecem juntas.” Ideia esta que aponta a relevância dos estudos de textos publicados em jornais para o estudo histórico. Ainda, segundo as autoras, “A imprensa é, a um só tempo, objeto e sujeito da história brasileira”.

A imprensa foi também uma das formas de modernizar o país. Nos anos 1920, mais de 800 periódicos surgiram no Rio de Janeiro (SOBRINHO, 1997, p. 84). Alguns eram subsidiados pelo governo federal como “O Paiz”, “A Gazeta de Notícias”, “A Notícia”; outros se constituíram autonomamente, buscando a independência política.

A modernização da imprensa fez com que o jornal se relacionasse mais às questões financeiras do que às políticas. Isto obrigou o jornal a remodelar seus costumes e seu formato. Passou-se a valorizar as tendências populares para que se alcançasse um grande público. O jornal passou a ser um negócio, “A imprensa tornava-se simplesmente indústria” (SOBRINHO, 1997).

Temos de, assim, considerar o jornal, como um produto e a redação uma empresa. Por isso, o jornal precisa de patrocinadores, de anúncios; fatores estes que interferem na organização do jornal e nas suas temáticas.

De acordo com Ana Luiza Martins e Tania Regina de Luca (2008), as transformações pelas quais passaram os jornais provocaram modificações na forma de se organizar estrutural e administrativamente, além de repensar o “fazer jornalístico”.

as inovações não se limitaram às mudanças na estrutura de produção, organização, direção e financiamento, atingiram também o conteúdo dos jornais e sua ordenação interna, que começou a exigir gama variada de competências, fruto da divisão do trabalho e da especialização. Esta, por sua vez, não se circunscreveu à composição e a impressão propriamente ditas, mas atingiu a própria fatura do conteúdo, que passou a contar com redatores, articulistas, críticos, repórteres, revisores, desenhistas, fotógrafos, além de empregados administrativos e de operários encarregados de dar materialidade aos textos.

É neste contexto que emerge o jornal *Diário de Notícias* em 1930. Com páginas e jornalistas especializadas – e este é o caso da “Página de Educação” neste jornal.

Sobre a imprensa como fonte de estudos historiográficos, primorosamente, Tania Regina de Luca, no texto “História dos, nos e por meio dos periódicos” (2008, p. 118), discorre que, a partir dos anos 1970, “ao lado da história da imprensa e por meio da imprensa, o próprio jornal tornou-se objeto da pesquisa histórica”. Ainda, segundo a autora, no jornal registram-se os embates na arena do poder. Consideramos que através do jornal – não somente nos textos nele publicados, mas todos os outros elementos que o compõem – temos vestígios, memórias, impressões, versões do tempo de sua publicação e circulação. Sobre a materialidade deste tipo de fonte, a autora discorre:

É importante estar alerta para os aspectos que envolvem a materialidade dos impressos e seus suportes, que nada têm de natural. Das letras miúdas comprimidas em muitas colunas às manchetes coloridas e imateriais nos vídeos dos computadores, há avanços tecnológicos, mas também práticas diversas de leituras.

Historicizar a fonte requer ter em conta, portanto, as condições técnicas de produção vigentes e a averiguação, dentre tudo que se dispunha, do que foi escolhido e por quê (LUCA, 2006, p. 132).

Além disto, é preciso considerar a intenção de produção bem como a recepção, o público a que se destina e a circulação das fontes. As representações presentes nos jornais são também resultado das relações que o veículo de informação mantém com o mercado, as pessoas que o circundam, o campo ideológico em que se inscreve. Segundo Tania Regina de Luca:

Em síntese, os aspectos até agora destacados enfatizaram a forma como os impressos chegaram às mãos dos leitores, sua aparência física (formato, tipo de papel, qualidade da impressão, capa, presença/ausência de ilustrações), a estruturação e divisão do conteúdo, as relações que manteve (ou não) com o mercado, a publicidade, o público a que visava atingir, os objetivos propostos. Condições materiais e técnicas em si dotadas de historicidade, mas que se engatam a contextos socioculturais específicos, que devem permitir localizar a fonte escolhida numa série, uma vez que esta não se constitui em um objeto único e isolado. Noutros termos, o conteúdo em si não pode ser dissociado do lugar ocupado pela publicação na história da

imprensa, tarefa primeira e passo essencial das pesquisas com fontes periódicas (LUCA, 2006, p. 138-139).

Também Raquel Discini de Campos discute o jornal como fonte para os estudos históricos com foco na História da Educação. Sobre o manuseio e leitura das fontes:

March Bloch, Michel de Certeau, Jacques Le Goff e outros mestres da nossa oficina contemporânea demonstraram que é preciso estar atentos às intenções de quem produziu os jornais, à sua função num dado grupo social, aos pontos de vista explícitos e implícitos nos argumentos dos que escrevem, fotografam, desenham, pintam, diagramam e finalmente leem não apenas esses artefatos culturais, mas qualquer tipo de fonte.

Por isso, ao manusear um jornal, necessitamos, antes de tudo, pensar, juntamente com os nossos mestres de ofício, em texto, contexto e técnicas de produção; ou em discurso, na acepção de um texto observado na situação de comunicação que o sustenta, o que supõe um posicionamento social e historicamente marcado do sujeito que produziu o jornal (CAMPOS, 2012, p. 59-60).

Assim, resta ao historiador munir-se de ferramentas para o estudo das fontes. Entendemos que a questão do discurso é inerente a este trabalho. Tania Regina de Luca acredita que:

O historiador, de sua parte, dispõe de ferramentas provenientes da **análise do discurso** que problematizam a identificação linear entre narração do acontecimento e o próprio acontecimento, questão, aliás, que está longe de ser exclusiva do texto da imprensa.

Em síntese, **os discursos adquirem significados de muitas formas**, inclusive pelos procedimentos tipográficos e de ilustração que os cercam. A ênfase em certos **temas, a linguagem e a natureza do conteúdo tampouco se dissociam do público que o jornal ou revista pretende atingir** (2006, p. 139-140, grifo do autor).

De certo, a análise do discurso tem sido uma teoria fecunda para os estudos históricos e mesmo que não seja a metodologia adotada nas análises, o discurso deve ser compreendido e analisado pelo historiador. Polissêmico, como aponta Campos (2012), marcado ideologicamente, uma construção do enunciador.

Sobre os traços que compõe este tipo de fonte, textos publicados em jornal, Raquel Discini de Campos discute:

Cumpre aceitar que os impressos de ontem e de hoje são espaços onde o real e a ficção se misturam; que são ambientes de tempos entrecruzados e de falas polissêmicas; que passado, presente e futuro se embaralham nesse produto peculiar, que é uma das marcas da civilização contemporânea; que são fontes fragmentadas e parciais por natureza. Cumpre apropriar-se de tais características não como uma vulnerabilidade da fonte, mas como um traço de sua identidade (CAMPOS, 2012, p. 66).

Tania Regina de Luca tece considerações também sobre o recorte da fonte. Não são textos isolados que serviram para a análise, mas um conjunto representativo que será tomado ao mesmo tempo como fonte e como objeto de pesquisa:

As considerações apontam, portanto, para um tipo de utilização da imprensa periódica que não se limita a extrair um ou outro texto de autores isolados, por mais representativos que sejam, mas antes prescreve a análise circunstanciada do seu lugar de inserção e delinea uma abordagem que faz dos impressos, a um só tempo, fonte e objeto de pesquisa historiográfica, rigorosamente inseridos na crítica competente (LUCA, 2006, p. 141).

Por meio de um conjunto de textos publicados por um mesmo autor no jornal é possível analisar os seus posicionamentos e filiações em determinados grupos. A construção do discurso de um autor é permeada por outros discursos de um mesmo campo que fazem coro ou entram em disputa com ele.

De acordo com Luca, os jornais se apresentam como ambiente de “sociabilidade entre os pares”. Campos aponta que:

Bem sabemos que os jornais são antes de tudo ambientes de sociabilidade entre pares, espaços de visibilidade de determinados grupos e de silenciamento de outros; locais privilegiados para a constituição de distinções simbólicas e para a construção, reconfiguração e exposição de valores, ideias e sensibilidades. Mas eles são veículos peculiares, porque também se constituem como suportes de diferentes temporalidades e de falas que emanam tanto do tempo presente, do acontecimento ou da opinião imediata, da notícia dada em primeira mão – matéria-prima por excelência do jornalismo – quanto de um passado às vezes imemorial (CAMPOS, 2012, p. 64).

Desta forma, devemos ver o jornal em sua cena completa: o repertório cultural de quem o produz, de quem o lê como público leitor e crítico, analista; não se pode perder de vista que o texto de jornal é uma versão. Assim, segundo Campos,

Trabalhar com jornais antigos para a escrita da história da educação significa compreendê-los, portanto, muito mais como fragmentos verossímeis da cultura de um tempo e de um espaço do que pensá-los como provas fidedignas do passado. Significa levar em conta além do já mencionado repertório cultural dos envolvidos na sua leitura/escrita, também os interesses econômicos e ideológicos envolvidos na sua edição. Significa reconhecer e problematizar o espaço gráfico dado para esta ou aquela crônica, propaganda, notícia ou artigo. Significa transformá-los também num objeto de pesquisa (CAMPOS, 2012, p. 66).

Sobre a relevância da análise dos jornais para o campo da educação Campos aponta que:

Sem dúvida o manuseio dessa fonte é uma das maneiras de aproximação mais profícias encontradas pelos historiadores da educação rumo aos

séculos XIX/XX, um tempo em que os impressos ocuparam um papel capital no processo civilizador em curso no Brasil; um processo que buscou homogeneizar gostos, valores e comportamentos e que mirou não apenas o sujeito escolar, mas o sujeito posto no mundo: um sujeito em contato não apenas com um outro escolar, portanto, mas com um outro social (CAMPOS, 2012, p. 67).

Segundo Nóvoa (1993, p. 31), “A imprensa é, provavelmente, o local que facilita um melhor conhecimento das realidades educativas” e as características próprias deste campo como a relação de proximidade ao acontecimento, a fugacidade e o caráter de intervenção na realidade “conferem este estatuto único e insubstituível como fonte para o estudo histórico e sociológico para a história da educação e da pedagogia”.

De acordo com Carlos Henrique de Carvalho (2004),

A análise da imprensa permite o contato com discursos situados tanto no âmbito macro do sistema, como na esfera micro das experiências humanas. É o lugar onde a regulação coletiva se faz permanente, pois seus organizadores e produtores procuram equilibrar o que ela quer veicular para o leitor conhecer, atendendo, ao mesmo tempo, aos interesses e expectativas do consumidor (CARVALHO, 2004, p. 47).

Ainda segundo este autor, a pesquisa da história da educação por meio da imprensa permite a percepção de “características singulares do campo educacional” de maneira a revelar “as relações estabelecidas por seres humanos numa determinada época, tanto no âmbito nacional, como ainda no regional e local” (CARVALHO, 2004, p. 49).

Tomar como fontes historiográficas jornais e revistas seria uma forma de evidenciar e valorizar as experiências cotidianas, as vivências humanas em cada época, as particularidades.

De acordo com Maria Helena Camara Bastos (1997, p. 152, grifo da autora),

A imprensa cria um espaço público através do seu discurso – social e simbólico – agindo como mediador cultural e ideológica privilegiado entre público e o privado, fixa sentidos, organiza relações e disciplina conflitos; como um discurso carregado de intenções, constitui *verdades*⁵, ao incorporar e promover práticas que legitimam e privilegiam alguns conhecimentos em detrimento de outros, produz e divulga *saberes* que homogeneizam, modelam e disciplinam seu público-leitor.

Por isso, é preciso que o historiador destrinche o texto jornalístico: seus significados, suas contradições e suas formas; sem perder de vista o local de publicação, que mídia é esta

⁵ Verdade é tomada pela autora no sentido foucaultiano: “Assim como o poder, a verdade está inserida historicamente. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade – uma política geral de verdade; isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade, o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro” (BASTOS, 1997, p. 152).

que se lê, para quem se escreve, quem escreve, como escreve, o que se pode ver na sua superfície, no seu interior e no seu exterior.⁶

Sobre o estudo do lugar da imprensa pedagógica, Maria Helena Camara Bastos diz:

o estudo do lugar da imprensa pedagógica no discursos social e das estratégias e editoriais ante os fenômenos educacionais e sociais revela-se rico de informações ao pesquisador para o resgate do discurso pedagógico, das práticas educativas, do cotidiano escolar, do grau de submissão dos professores a programas e instruções oficiais, da ideologia oficial e do corpo docente, da força de inovação e de continuidade que representa, das contradições do discurso (BASTOS, 2002, p. 153-154).

Denice Catani no texto “A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional” sobre revistas especializadas em educação assim discorre:

De fato, as revistas especializadas em educação, no Brasil e em outros países, de modo geral, constituem uma instância privilegiada para a apreensão dos modos de funcionamento do campo educacional enquanto fazem circular informações sobre o trabalho pedagógico e o aperfeiçoamento das práticas docentes, o ensino específico das disciplinas, a organização dos sistemas, as reivindicações da categoria do magistério e outros temas que emergem do espaço profissional. Por outro lado, acompanhar o aparecimento e o ciclo de vida dessas revistas permite conhecer as lutas por legitimidade, que se travam no campo educacional. É possível analisar a participação dos agentes produtores do periódico na organização do sistema de ensino e na elaboração dos discursos que visam a instaurar as práticas exemplares (CATANI, 1996, p. 117).

Nos trechos acima, Denice Catani discorre sobre um suporte em específico, revistas pedagógicas, mas estenderemos as ideias compartilhadas sobre este suporte à “Página de Educação” (seção do jornal), em análise nesta tese, compreendendo que se trata de jornalismo especializado em educação, que se configura também como fonte rica em informações sobre práticas pedagógicas e docentes, funcionamento do sistema educacional, políticas públicas para a educação e ideias pedagógicas. Compreendemos que se trata de dois suportes diferentes com especificidades relativas à circulação, produção e recepção, mas a discussão aqui promovida é relativa à divulgação de ideias pedagógicas que ocorre nos dois suportes.

Na Página, podemos observar a luta pela legitimização da profissão docente e, principalmente, legitimização do pensamento pedagógico proposto pela Escola Nova. Isto por compreender que ao nomear Cecilia Meireles, como repórter para temáticas educacionais, tem-se uma jornalista especializada.

Ainda segundo Denice Catani (1996, p. 118),

⁶ Continuaremos a discussão sobre o texto como fonte histórica no próximo tópico.

Além disto, uma outra diretriz de trabalho se configura pelo estudo específico e “interno ao próprio periódico e sua produção, a partir do qual é possível reconstruir, num momento dado estágios de funcionamento e estruturação do campo educacional, movimentos de grupos de professores, disputas e atuações. Dito de outro modo, é possível partir do estudo de determinados periódicos educacionais e tomá-los como núcleos informativos, enquanto suas características explicitam modos de construir e divulgar o discurso legítimo sobre as questões de ensino e o conjunto de prescrições ou recomendações sobre formas ideais de realizar o trabalho docente.

Consideramos que é primordial analisar o que é interno ao periódico sem esquecer o seu entorno, ou seja, considerar o texto e as suas condições de produção. Desta forma, consideramos os acontecimentos sociais, culturais e políticos dos anos 1930, período em que são publicados os textos em análise.

Raque D. Campos (2012, p. 47), ainda no texto “No rastro dos velhos jornais”, comenta que os signatários do Manifesto recorreram ao jornal como meio de comunicação com o povo e o governo e que “dessa tribuna utopicamente pública que o povo foi convocado a aderir ao projeto escolanovista que se almejava implementar”, empreitada cujo resultado é a visibilidade do projeto escolanovista.

O jornal como um dos suportes da imprensa teve (e ainda tem) um papel importante na construção das representações em sociedade, são sujeitos da história como aponta Campos (2012) e outros historiadores. Daí uma das justificativas da escolha das fontes e do recorte. Assim, consideramos o jornal como lugar de disputas ideológicas, políticas, econômicas, culturais; o jornal é um lugar de memória (LE Goff, NORA, 1976).

Cecília Meireles na “Página de Educação” foi uma dos (as) representantes da Escola Nova na imprensa e por meio dos textos que escrevia e selecionava também contribuiu para a construção de novas representações sobre o que se concebia como educação nesse movimento. Este “lugar” ocupado pela cronista foi reconhecido por Azevedo em “A cultura brasileira” quando este discorre sobre as contribuições da imprensa no senário educacional.

Cecília e sua atuação na imprensa

Diversos educadores fizeram do jornal, em diferentes épocas, um lugar de militância e de divulgação de ideias relacionadas à concepção de educação. Segundo Lemos (2011), a imprensa pedagógica usava o jornal no primeiro império como forma de divulgar e discutir

questões de interesse dos professores e fazia desse espaço um lugar de produção de ideias, discussão de modelos, saberes e práticas.

Assim, se configura também a atuação dos educadores que atuam na imprensa nos anos 1920 e 1930 e, também, se configura a “Página de Educação” dirigida por Cecília Meireles: como um espaço público de discussão da educação, em especial, como um espaço para a busca da legitimação das ideias da Escola Nova no Brasil.

Consideramos que na “Página de Educação”, Cecília Meireles atua como educadora, jornalista, escritora e editora. Defende as ideais pedagógicas da Escola Nova, mas também sua concepção de literatura que, por vezes, se entrelaça às concepções educacionais. Exemplo disto é a constante comparação entre o professor e o poeta; o poeta como modelo para o professor.

A atuação de escritores no campo jornalístico ocorre desde o surgimento do jornal (e ainda pode ser verificada na atualidade). Autores como José de Alencar, Machado de Assis, Manuel Bandeira e, em análise nesta tese, Cecília Meireles tiveram significativa participação em grandes jornais de suas épocas. Nos jornais, era possível publicar suas obras e divulgar seus trabalhos. Assim, nossa autora inicia sua participação na imprensa, publicando poemas e pequenos contos.

A primeira participação sistemática da autora ocorreu em 1929 quando publicou, de setembro de 1929 até abril de 1930, no “O Jornal” crônicas poéticas com temas existenciais que somente em 2007 foram publicadas em um livro: “Episódio Humano”. Ainda em 1930, Meireles passou a dirigir a “Página de Educação”, foco desta tese.

Embora a “Página de Educação” seja um espaço para discussão de temas da educação, nela Meireles também refletia e discutia questões de literatura, arte e cultura em geral. José Brito Broca (1975, p. 219), comenta que, com a evolução da imprensa no Brasil, a crítica literária passa a ter atuação mais regular no jornal e que “atendia às mesmas necessidades modernas da imprensa: a de orientar os leitores sobre o que se publicava no mundo das letras”, assim fez Meireles em vários textos da Página, em especial crônicas. O posicionamento crítico da cronista aplicava-se tanto às questões da educação como às da cultura em geral: dialogar e orientar o leitor quanto às questões educacionais e culturais de seu tempo.

Frota Pessoa, diretor de instrução do Distrito Federal nos anos 1920 e 1930, parceiro de discussões de Meireles, escreve à Fernando Azevedo sobre a “Página de Educação”:

Na Página de Educação, dirigida pela admirável Cecília Meireles, seu nome surge todos os dias, não como uma homenagem à pessoa do reformador, mas

como um reconhecimento pela grandeza da estrutura monumental da própria reforma [...]

É uma página vibrante e um resumo esplendido dos frutos do seu grande e inteligente esforço educacional: é preciso que leia diariamente o Diário, para acompanhar a campanha dirigida pela Cecília, que ocupa hoje um posto singular na imprensa, por seu talento, sua competência e sua impavidez. (22 de março de 1931. Carta a Fernando Azevedo. Arquivo da família, grifo do autor).

E, por meio dessa carta, Frota Pessoa faz o contato entre Fernando de Azevedo e Cecília Meireles: “Ela manda pedir-lhe sua colaboração como queira e como possa fazer. Ela pensa que sua palavra neste momento seria de uma grande significação e alertaria os nossos amigos na luta travada contra a estupidez”. Na carta seguinte, enviada por Frota, tem-se parte do resultado do contato estabelecido entre os dois educadores: “O que diz sobre Cecília Meireles é perfeitamente exato. É uma legítima força e um admirável talento” (17 de maio de 1931. Carta a Fernando Azevedo. Arquivo da família).

A partir da carta de Frota, Fernando Azevedo escreve, então, à Cecília Meireles e inicia-se um diálogo que durou anos. Na primeira carta escrita por Meireles a Fernando Azevedo, a educadora discorre sobre a sua atuação em relação às questões da educação e na Página: “toda esta longa e difícil campanha na qual há tanto tempo venho empenhando toda a minha boa vontade e o mais profundo desinteresse pessoal”. As dificuldades enfrentadas nas transformações educacionais foram motivadoras para que ela se lançasse em campanha pela educação:

Os tempos e as criaturas ainda não mudaram suficientemente. E o vivo sentimento de minha ineficiência em qualquer escola, pelo conhecimento direto da atmosfera que me cercaria, levou-me à ação jornalística, talvez mais vantajosa, de mais percussão — porque é uma esperança obstinada esta, que tem, de que o público leia e compreenda... (carta a Fernando de Azevedo 8 de abril de 1931; LAMEGO, 1996, p. 211).

Sua militância pela educação também é abordada em outros textos. Na carta escrita a Fernando de Azevedo relata:

A campanha que estou fazendo, na “Página”, em torno da situação material das escolas leva, também, o intuito de ir interessando o instinto sensacionalista do povo por uma informação mais ampla e mais séria dessas coisas que ele ainda ignora [...] E quanto ao livro, tenho a comunicar-lhe o seguinte. Já estavam 6 contos lidos quando a Revolução se encarregou de me perturbar a tranquilidade necessária para qualquer intenção artística (Carta a Fernando Azevedo. 9 de novembro de 1932; LAMEGO, 1996, p. 227-228).

A campanha citada por Meireles refere-se a uma série de visitas que ela fez às escolas do Distrito Federal relatadas em matérias na Página de setembro a dezembro de 1932. Na crônica “Aniversário”, há uma reflexão sobre a atuação da cronista na Página:

Dois anos de existência para uma página especialmente dedicada a assuntos educacionais têm também uma significação muito séria, quando essa “Página” se baseia numa intransigência sem restrições, quando se orienta exclusivamente pelo interesse de esclarecer o público, sem lhe impor nenhuma tendência facciosa, mas expondo-lhe o que é necessário para que se elabore com limpidez e independência a sua opinião sobre um problema ainda mal conhecido e a que, no entanto, está preso o sentido da nossa vida nacional (DN/PE, 12/06/32, p. 6).

Nessa mesma crônica em que a “Página de Educação” está a serviço da Nova Educação, cita as reformas da Bahia, do Espírito Santo e do Distrito federal como ações necessárias à educação. Afirma ela ao final do texto que:

A “Página de Educação”, criada pelo “Diário de Notícias”, foi, em dois anos consecutivos, um tributo voluntário a essa obra. Tributo arduamente defendido, cada dia, dos acasos da época e da variação das criaturas. Dois anos de sinceridade, de desinteresse, de luta, de altivez e de fé. Talvez muitas vidas humanas não tenham tido dois anos assim (DN/PE, 12/06/32, p. 6).

Em várias outras crônicas é discutido o papel do jornalista e do jornal na sociedade e, em especial, na educação. Em uma delas podemos ler: “Na vida moderna, o jornal tende, cada vez mais, a ser, para o povo, a forma rápida e imediata de cultura, e como tal, a determinar-lhe uma orientação e a modelar-lhe um caráter” (DN/PE, 23/09/30, p. 6). Além disso, o jornal “substitui a biblioteca” à medida que relata o cotidiano, dispõe leituras mais interessantes à criança, “fatos vivos em vez de lhe transmitir a ciência dos livros muitas vezes já em atraso”. Para isso era preciso uma atuação séria de quem dirige e escreve na imprensa.

Na crônica “Jornalismo e Educação”, o debate é estendido e o jornal posto como lugar educativo e expõe questões que para Meireles se configuram como um problema no jornal. Segundo a educadora, “A atuação da imprensa na formação do povo é problema desde muito tempo incluído nas cogitações de todos os que se interessam pelo aperfeiçoamento da vida”; para ela o jornal, por vezes, assume uma posição sensacionalista e destaca fatos que não deveriam ter tal destaque ou abordagem. No ano de 1932, Meireles faz conferências sobre esse tema: sensacionalismo e jornalismo.

E sobre a relação entre leitor e jornal, destaca que:

O leitor que toma um jornal começa, geralmente, por acreditar que o jornal é uma coisa infalível, certeira, indiscutível. Daí é que nasce o perigo do boato. Todo mundo crê na palavra impressa. Talvez seja ainda um certo

feticismo... Também há coisas que só nos parecem bem ditas por escrito, ali, no papel, sem as indecisões da fala, com os seus alados perigos... Põe-se a gente a escrever, sabendo disso, e, querendo fazer da imprensa um fator de cooperação no progresso geral, pensa cuidadosamente, procurar ser justa, precisa, leal, etc., todas essas qualidades necessárias para cooperar, de verdade (DN/PE, 18/11/31, p. 6).

Na crônica “Coisa complicada”, de 17 de novembro de 1931, Meireles aponta o pedido da Escola Quinze de Novembro de apoio da Associação Brasileira de Imprensa para cobrir e divulgar uma festa católico-cívico-literária – como classificou Meireles – de encerramento do ano como um avanço na relação imprensa e educação. Um dos questionamentos era: “Mas que apoio moral pode dar uma imprensa não especializada em tais assuntos? Só o da publicação dos artigos. Mas isso parece que é apoio material”. Afinal, poderíamos pensar, quem pode melhor analisar e contribuir com as práticas escolares? Quem tem o discurso autorizado e legitimado para escrever sobre educação nos jornais? A imprensa, de certa forma, é um lugar de poder e, portanto, de disputa.

Na cerimônia realizada por aquela escola, estariam presentes figuras públicas como Getúlio Vargas e, mesmo tendo sido convidada, a educadora não compareceu. Sua crítica era em relação à religião relacionada com a atividade que perdeu de vista o que deveria ser o objetivo educacional para ser um ato cívico e religioso.

Na crônica “Coisas de Máquinas”, Meireles dialoga com o público sobre uma matéria escrita por ela na edição anterior que apresenta um erro de informação.

Não sei se o leitor deu por uma entrevista publicada domingo, nesta página. Se não deu, antes, assim. Se deu, há de ter percebido, com aquele “luminosa inteligência” que o jornalista sempre lhe atribui, a troca da oitava por décima, nas estrofes conhecidas de Camões.

Eu creio na inteligência do leitor. Sempre. Obstinadamente.

Mas o leitor pode não crer na minha. O que é muitíssimo natural (DN/PE, 27/10/31, p. 6).

Atribui seu erro à máquina que, brinca a cronista, talvez tivesse escrito por conta própria; e aproveita a retomada para tecer uma crítica ao decreto que institui o ensino religioso como obrigatório: “Quem sabe não foi assim que nesse recente despacho do Ministério da Educação se aludiu às aspirações nacionais?”

Quem sabe? Quem sabe!

Eu acredito que sim. Sou de um otimismo sem declínio. De uma boa vontade infinita para com o próximo. E isso sem cálculo. Sem pretender que o leitor me pague na mesma moeda. Justamente porque me quero conservar otimista...

E como pode ser que seja os responsáveis por esses lapsos não se tenham animado a corrigi-los publicamente, eu corrojo a decima da minha maquina.

Pode ser que outras máquinas venham a ser também retificadas... O leitor não acredita na eficácia do exemplo? (DN/PE, 27/10/31, p. 6).

Naquela época, os efeitos negativos da Revolução de 1930, na perspectiva de Meireles, já se faziam presentes: o decreto que obrigava o ensino religioso nas escolas, a reforma na universidade e, em 1931, a criação do Departamento Oficial de Propaganda (DOP) que visava controlar a imprensa. Sobre a questão Meireles critica: “Tempos novos... Gente nova... Coisas novíssimas... Todo este ambiente que estamos vendo. Neste ambiente, só a censura, realmente é velha. Só ela parece uma sombra do regime combatido” (DN/PE, 06/06/31, p. 6).

Essa luta travada pela educação na Página por Meireles, certamente, causou desgastes para a educadora. No entanto, o desgaste fez dela uma educadora e uma jornalista respeitada. Em 12 de janeiro de 1933, exatamente 2 anos e 7 meses depois da inauguração da jornal e de sua Página, Meireles deixa o jornal e na crônica “Despedida” reitera sua saída de cena na imprensa, mas não o fim de sua atuação em favor da educação. Sobre sua colaboração para a educação na Página comenta:

O passado não é assim tão passado porque dele nasce o presente com que se faz o futuro. O que esta “Página” sonhou e realizou, pouco ou muito — cada leitor o sabe —, teve sempre, como silenciosa aspiração, ir *além*. O sonho e a ação que se fixam acabam: como o homem que se contenta com o que é, e eterniza esse seu retrato na morte (DN/PE, 12/01/33, p. 6).

Para ela, a ‘Página’ foi, durante três anos, um sonho “obstinado”, “intransigente”, “inflexível”, da construção de um mundo melhor, pela “formação mais adequada da humanidade que o habita”.

Pode cessar o trabalho, pode o trabalhador desaparecer, para não mais ser visto ou para reaparecer mais adiante; mas a energia que isso equilibrava, essa permanece viva, e só espera que a sintam, para de novo modelar sua plenitude.

Manteve-nos a energia de um sentimento, claro e isento, destes fatos humanos que a educação codifica e aos quais procura servir.

Nada mais simples; e nada tão imenso. Simples — que até pode ser feito por nós anos inteiros, dia a dia. Imenso — que já passou tanto tempo, e há sempre mais a fazer, e melhor e mais difícil — e, olhando-se para a frente, não se chega a saber em que lugar pode ser colocado o fim (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 322; DN/PE, 12/01/33, p. 6).

O trabalho da Cecília Meireles em prol da Nova Educação não termina com o fim da sua participação na “Página de Educação”. Em 1934, a educadora funda a primeira biblioteca infantil, atuação discutida por Jussara Santos Pimenta no trabalho publicado em 2011, “Leitura, arte e educação: a biblioteca infantil do Pavilhão Mourisco (1934-1937)”.

Durante os anos 1930, Meireles viajou para a Europa e sua viagem a Portugal fez com que ela se dispusesse a aproximar os poetas brasileiros dos portugueses. Sobre essas viagens, publicou o conjunto de “Crônicas de Viagem”, no jornal “A Manhã”, bem mais leves e moderadas se comparadas às críticas que fazia no “Diário de Notícias”. E, em 1939, retomou sua participação na imprensa como repórter no “Observador Econômico e Financeiro”.

Na matéria “Economia do Intelectual”, Meireles apontava o escritor, que atuava como jornalista, como um dos tipos de intelectual no Brasil. Sobre a imprensa comentava:

o pensamento útil pode ter sido combatido: mas nunca foi desprezado. Quando o homem não tinha imprensa, tinha a memória. Quando a memória foi ficando pequena para tanta coisa, inventou a imprensa. Agora, a imprensa começa também a ficar pequena: não por acréscimo real como por confusão (OEF, n. 40, 1939).

Sobre a situação do jornalista ao término dos anos 1930, Meireles concluiu ao final da matéria que os jornalistas vão “Mal, por culpa da desorganização geral; mal pelo próprio mal que fazem ao público de que dependem e a quem não sabe servir. 100% mal” (OEF, n. 40, 1939).

Esta conclusão tem origem na entrevista que fez com alguns jornalistas e que reproduziu algumas perguntas e respostas no tópico da matéria “Situação do jornalista”. Os jornalistas, naquele período, como em outros, para sobreviver deveriam acumular cargos, ou com o “funcionalismo” ou em outros jornais. Além disto, acumulavam funções dentro do próprio jornal:

há o que acumula dentro de um único jornal: escreve crítica de arte e tópico político e nota policial; nota policial e crônica carnavalesca, assim, por diante, noutras combinações mais absurdas e impossíveis [...] Isso é a desmoralização do jornalista e a ruína da imprensa. É a deseducação completa do povo, pela incoerência, pela confusão, pela irresponsabilidade (OEF, n. 40, 1939).

A situação explicitada neste trecho e na reportagem é também a realidade de quem a escreve. Meireles teve, ainda, que manter (até durante o tempo que escrevia diariamente para o Diário) outras atividades. Na “Página de Educação”, embora sempre sobre educação, a jornalista se desdobrava entre as funções de editora, repórter e, algumas vezes, desenhista.

Contexto e lugares de atuação

A modernização dos jornais, no início do século XX, permite maiores publicações e, por consequência, espaços para textos maiores, além de possibilitar um número maior da tiragem.

Os jornais passam a ter mais páginas – cerca de 20 ou mais nos jornais ingleses e norte-americanos e seis nos franceses, na primeira década do século XX – e anúncios. Ocorre também uma diversificação nas publicações em função dos diferentes públicos – surgem revistas e jornais especializados. Ao mesmo tempo, os diferentes interesses dos leitores fazem surgir páginas especiais (esportivas, femininas etc.) (ROMANCINI; LAGO, 2007, p. 69).

Assim, também, ocorreu, no início do século XX, na imprensa brasileira que se expandiu significativamente. O Diário de Notícia, lugar de publicação da “Página de Educação” dirigida por Cecília Meireles segue esta tendência e organiza-se em seções especializadas como a de educação.

O Diário de Notícia, reinaugurado em 12 de junho de 1930, se autoafirmava como um jornal popular, um jornal moderno que seguia as novas tendências do jornalismo. Seus idealizadores foram Orlando Ribeiro Dantas, Nóbrega da Cunha e Alberto Figueiredo Pimentel. A proposta do grupo era fazer circular um jornal em duas edições – 1^a edição no início da manhã e 2^a edição às 11 horas.

O número de propagandas, já no primeiro mês de veiculação, mostrava a capacidade de articulação do jornal. A imagem ao lado foi publicada na primeira edição do jornal, na inauguração – uma publicidade que associava o Diário à imagem de uma cerveja popular neste período. Aspectos como este nos remetem ao que o jornal representa: um produto mercadológico.

Entre as seções que compõem este jornal temos a “Página de Educação”, “Continental, Portugal e Ultramarino”, “Econômica, comércio e indústria”, “Esportes, no lar e na sociedade”.

Nóbrega da Cunha, um dos diretores do “Diário de Notícias” e sobrinho do diretor de instrução Frota Pessoa, foi quem convidou Cecília Meireles para atuar no jornal, o que ocorreu desde a primeira edição, no dia 12 de junho de 1930, até o dia 12 de janeiro de 1933. Nóbrega era também poeta e participava de várias atividades literárias em comum com a poetisa – como nas edições da revista Festa do grupo simbolista –, além de participar do grupo que mais tarde ficaria conhecido como os “Pioneiros da Educação”. Em abril de 1932, Nobrega deixou o jornal e passou a fazer parte da administração pública.



Figura 1: Publicidade no “Diário de Notícias”.

O Diário surgiu no período entre a eleição presidencial de 1930 e a Revolução de 1930, quando se iniciou o período conhecido como Governo Provisório. Sobre a imprensa no primeiro período de Getúlio Vargas, Richard Romancini propõe:

Muitos jornais do Rio de Janeiro e de São Paulo, defensores da antiga ordem, foram empastelados logo após a tomada de poder pelos revolucionários de 30, alguns foram invadidos e sofreram danos, como o A Gazeta, de Casper Líbero, e o Jornal do Brasil, mas voltaram a circular. Em todo caso, a imprensa passou a sofrer forte censura e O Diário Carioca, que apoiara inicialmente o governo, passou para a oposição, assim com outros jornais. Seu caso é específico, porém, por ter sido depredado por oficiais do Exército, em 1932, o que provoca um protesto dos jornais, que deixam de circular por 24 horas (ROMANCINI; LAGO, 2007, p. 96-97).

Ao contrário disto, o Diário não sofreu retaliação por ser favorável à Revolução de 1930 e manter-se ao lado do Governo Vargas. O texto de apresentação do jornal publicado na sua inauguração já apontava para esta posição política. Luís Carlos Prestes foi criticado e o momento que o Brasil vivia foi considerado pelo Diário como “convalescência da alma nacional”, mas:

Já agora, pode ser dito, em face dos evidentes sinais de reação dos elementos verdadeiramente representativos ou coordenadores dos anseios nacionais, que a alma brasileira se retempera, ao calor da fé não abalada, sequer, dos filhos da terra de Pedegrino de Carvalho. O desânimo cede lugar ao otimismo sem o qual nada se constrói e as nações, ainda as melhor percebidas de elementos de triunfo, estacionam ou marcham (DN/PE, 12/06/30, p. 6).

Ainda sobre sua posição no cenário político, afirma:

O Diário de notícias, livre de qualquer compromisso político, e sem dependências financeiras que lhe tolham a atuação em prol da coletividade, não pode ocultar, no entanto, que o programa de combate às candidaturas oficiais, no recente pleito presidencial, transformado pela fraude e a compreensão, em mais uma triste paródia de democracia, refletiu, fielmente, as aspirações e verdadeiramente correspondeu aos altos interesses brasileiros, na hora presente (DN/PE, 12/06/30, p. 6).

Embora se afirme como livre de obrigações partidárias, ao longo de sua existência isso não se confirma. No Diário, manchetes entusiastas da Revolução de 1930 foram publicadas logo depois do levante e o governo enaltecido em diversas notícias ao longo dos anos 1930. Este apoio a Getúlio Vargas não é compartilhado por Meireles durante os 2 anos e 7 meses que permaneceu como editora na “Página de Educação”. Exemplo do entusiasmo com o novo governo foi a campanha que o “Diário de Notícias” iniciou em suas páginas, logo após Vargas tomar o poder, em prol do pagamento da dívida pública, na qual Meireles atuava ao lado de Nobrega da Cunha.

Após a sua atuação no “Diário de Notícias”, as participações de Meireles foram pontuais. Ela também atuou no “Observador Econômico e Financeiro”, revista para a qual Meireles passou a produzir reportagens em 1938, era favorável ao governo Vargas. Esta revista foi criada em 1936 por Valentim Bouças, proprietário e diretor do jornal, empresário e economista; representante no Brasil da International Business Machines Corporation (IBM), fundador da empresa Companhia Serviços Hollerith, que prestava serviços para órgãos do governo. Bouças era próximo ao Ministro da Justiça, Oswaldo Aranha, e do presidente Vargas. O público alvo da revista era de empresários com os quais Meireles dialogava: “o senhor”, “o senhor leitor” etc.

Um ano antes da volta de Meireles como repórter do “O observador”, em 1937, segundo Romancini e Lago (2007, p. 99), com a instauração da ditadura

a situação da imprensa: a censura, tornada institucional, assume maior severidade, com rádio sofrendo o mesmo efeito; novos jornais são proibidos e alguns dos existentes, fechados. As liberdades civis também são desrespeitadas de modo mais geral: prisões, maus-tratos a presos, exílios e a tortura são traços do Estado Novo. Nesse último quesito destaca-se o chefe de polícia, Filinto Müller, que havia participado da Coluna Prestes, da qual fora expulso por covardia. Nesse clima repressivo, há uma decadência da arte da caricatura da imprensa no início da ditadura.

No entanto, os “empresários da informação” que permaneceram ao lado do governo não sofreram represálias. Nesse contexto controlador, Meireles voltou a colaborar na imprensa, mais uma vez ao lado de Nobrega da Cunha, também jornalista da revista “O Observador Econômico e Financeiro”, em 1939⁷. Na referida mídia, de publicação mensal, Meireles publicou ao todo nove reportagens, dentre elas destaca-se a primeira de título “Economia do Magistério”; nela podemos ler um “balanço” da educação nos anos 1930. Mesmo produzindo para uma revista da situação, Meireles construía os seus textos em “tom” de crítica. Ainda em 1939, ela começou a produção no “O observador”, foi criado o DIP e a repressão à imprensa se intensificou.

O governo procura ainda comprar a opinião de jornais, ou então subordiná-los, caso de O Estado de S. Paulo, que é tomado pelo governo, em 1940, sob a acusação de que existiam armas em sua sede. Para coordenar a censura ao jornalismo, o governo cria, em 1939, o DIP – Departamento de Imprensa e Propaganda. O órgão, de inspiração fascista, seria um verdadeiro ministério da Propaganda, assumindo a função de controlar e manipular a opinião pública (ROMANCINI; LAGO, 2007, p. 100).

⁷ Durante o período em que trabalhou nesta revista, Meireles conheceu Heitor Grillo, seu segundo marido, funcionário do Ministério da Agricultura, nomeado por Getúlio Vargas em 1938 para criar o Centro Nacional de Ensino e Pesquisas Agronômica.

Em 1940, Meireles deixou “O Observador” e passou a trabalhar no DIP como editora da revista *“Travel in Brazil”*, uma produção do governo brasileiro para apresentar o Brasil ao exterior. Nessa revista foram publicados artigos sobre folclore e outros elementos culturais do Brasil e entre os colaboradores estava Mário de Andrade com quem se correspondeu durante os anos 1930 e 1940.

O Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) tinha a função de controlar o que se publicava na imprensa em geral e também de promover as ações do governo. Entre os objetivos do DIP estava o de censurar a imprensa, o teatro, o cinema; promover ações que divulgasse as atividades governamentais; supervisionar e centralizar a propaganda nacional (ROLLAND, 2003).

Assim, criou-se aquela publicação que tinha o objetivo de divulgar o Brasil no exterior, por isso era publicada em inglês. Em carta a Manuel Bandeira, Meireles expressou a dificuldade em publicar na revista fotos e textos que realmente pudessem representar o Brasil; havia, segundo ela, uma tendência a um branqueamento do povo Brasileiro.

O DIP foi um elemento de controle do Estado fundamental para manter a “ordem”, a ditadura e poderíamos considerar uma contradição a poetiza fazer parte desse departamento e, ao mesmo tempo, defender a liberdade da imprensa. Entretanto, a sua participação na revista pode ser justificada pelo círculo social que frequentava junto com seu segundo marido Heitor Grillo, parte do governo naquela época. Em alguns trechos das cartas a Bandeira, Meireles mostrava-se esperançosa em relação à revista e, em outros momentos, decepcionada.

2.2. A influência do campo literário no ideário pedagógico de Meireles e as ideias nacionalistas

Percebe-se em diversos momentos a influência da atuação de Meireles como poetiza no ideário pedagógico que ela defende, principalmente em questões como o papel do professor, a cultura na escola, arte em geral, dentre outras. Na tese “O espírito vitorioso”, a relação entre a educação e a literatura é evidenciada. Nesta os simbolistas são apontados como inovadores, principalmente em relação ao uso da linguagem; no ensaio de Meireles temos a defesa de metodologias da Escola Nova relacionadas ao ensino de literatura (GOLDSTEIN, 2007).

Em uma das suas últimas crônicas publicadas na “Página de Educação” temos a associação entre poesia e educação. A obra que discutida é o “Sur Atlântico”, do poeta argentino Arturo Cambours Ocampo:

Quando eu digo que, em matéria de educação, acredito na poesia, acima de tudo, é por saber que os poetas, pela sua maneira de verem as coisas, generalizadas, em suas linhas essenciais, despidas dos acessórios que limitam e situam no tempo, sabem distinguir a verdade mais pura dos fatos, se é que não a percebem por intuição, continuando o milagre artístico que, em suma, consiste em ver e revelar o que ainda não se evidenciou à clareza de todos os olhos (DN/PE, 11/08/31, p. 5).

Mesmo em textos cujo propósito era discutir temas específicos da educação, a associação do poeta, da poesia e de educação é frequente na “Página de Educação” e, em especial, nas crônicas da coluna Comentário escrita pela poetiza. Ainda nesta crônica lemos:

Poesia e educação têm, de comum, serem ambas realizações de amor. Esse é o elo sutil; muitas vezes desapercebido, que passa de um tema ao outro, permitindo descobrir-se um poeta latente, em cada educador verdadeiro, e um educador imprevisto em cada poeta que o seja, realmente, mais que na forma exterior na sua profunda expressão (DN/PE, 11/08/31, p. 5).

Esta relação entre os dois campos - literário e educacional - compõe o pensamento pedagógico da poetiza. A leitura, a literatura, os poetas, o fazer literário se entrelaçam à educação, assim, seguiremos neste capítulo visualizando algumas questões relevantes sobre a inscrição de Meireles no campo literário e as relações estabelecidas com o campo da educação. O poeta, apaixonado pela palavra, deveria inspirar a prática do professor, e, nos próximos capítulos, veremos que essa ideia se associa ao imaginário da profissão docente como sacerdócio, vocação.

A participação de Cecília Meireles na imprensa ocorreu desde o início dos anos 1920 em razão do destaque que a poetiza ganha a partir da publicação do seu primeiro livro, “Espectros”. Como já nos referimos anteriormente, em 1929, publicou Crônicas Poéticas, mas, antes disto, já publicava em diversos jornais poesias e pequenos textos em prosa.

Se nas crônicas publicadas no Diário de Notícias (anos 1930), no “A nação” e “A manhã” (anos 1940) sobre educação, a autora demonstra entusiasmo, positividade, faz elegia à vida e à alegria na escola; já na sua obra poética os temas recorrentes são cada vez mais sóbrios: morte, tristeza, angústia, amargura, saudosismo. Isso, principalmente, depois do suicídio do seu primeiro marido, o pintor português Correia Dias, em 1935.

Meireles investiu, durante os anos 1920 e início dos anos 1930, em estudos sobre o desenho e chegou a ser professora de desenho da Escola Normal do Rio de Janeiro no ano de

1923. Em 1933, aconteceu a exposição de desenhos dela, preparada durante o período em que esteve à frente da “Página de Educação”, intitulada “Samba, batuque e macumba” que pretendia representar a cultura negra no Brasil. Este evento foi importante para que a autora se aproximasse das buscas e tendências do modernismo paulista; essa exposição, que foi transformada em livro, surgiu nas pesquisas realizadas por Meireles durante o período de 1920 e, principalmente, durante o tempo que dirigiu a “Página de educação”, período no qual publicou crônicas sobre a formação estética na infância, cultura e arte na escola (SILVA, 2008).

A busca da formação de uma identidade nacional por meio da cultura brasileira, a valorização da arte popular, a pesquisa dos movimentos artísticos velados na sociedade, questões que fazem parte da preocupação e ocupação da poetiza a partir dos anos 1920 e tem reflexo na forma de a poetiza ver a educação.

Embora não tenha participado do grupo dos modernistas nos anos 1920, este movimento, aos poucos, foi se fazendo presente nas concepções e produções de poeta. Nos anos 1920, Meireles compõe o grupo de simbolista do distrito federal “Festa” e publica poemas nessa vertente. Todavia, a partir de 1930, suas buscas e pesquisas tendem a caminhar na mesma linha de vários autores modernistas tanto que se aproxima de poetas como Mário de Andrade. Mais tarde, com a publicação do livro “A viagem”, em 1939, ela se consagra definitivamente como uma autora modernista da terceira geração.

Meireles pesquisou folclore e defendeu a construção da nacionalidade brasileira. O resgate cultural do folclore, das cantigas dentre outras práticas foi necessário para a construção de uma nacionalidade; no entanto na produção poética defendeu a universalidade da palavra. Para ela, a literatura seria fundamental no campo educacional tanto no desenvolvimento humano intelectual, social quanto no espiritual. De acordo com Meireles, era preciso “animar o gosto pelas coisas brasileiras, no terreno artístico, e expandi-lo através da nossa educação popular, formando, assim, habitantes novos para uma terra que a Revolução veio fazer nova também” (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 20; DN/PE, 13/11/33, p. 6).

A vida literária de Meireles definitivamente interferiu na sua atuação no campo da educação, questão já exposta neste trabalho. Sua inscrição na literatura permitiu associar constantemente a figura do professor a do poeta, enxergar o professor como promotor de cultura e responsável pela educação estética da criança e perceber a escola como uma instituição primordial para a construção de uma nacionalidade, de uma identidade nacional.

É importante, aqui, contextualizar a questão da formação da sociedade brasileira, afinal a composição da sociedade ao longo da história terá grande influência em movimentos

ocorridos no século XX, principalmente nos anos 1920 e 1930 – quando se deu a busca de uma identidade nacional em diferentes campos – nos quais Cecília Meireles se insere. Partimos do princípio de que as transformações ocorridas nos anos 1920, “inauguraram a gênese do Brasil Moderno” (LAHUERTA, 1997, p. 93), e a busca de construir ou evidenciar a modernidade passou a permear vários campos discursivos.

Na literatura, por questões históricas referentes à constituição da nação brasileira, seguíamos as tendências europeias trazidas de Portugal. Foi o romantismo brasileiro que iniciou a “tomada de consciência” dos escritores quanto à necessidade da constituição de uma nacionalidade “brasileira”. Essa foi uma das questões levantadas também pelo movimento modernista iniciado ainda nos anos 1910.

Tem-se a identidade como uma construção histórica que diz respeito a invenção das tradições, que compõem a construção da identidade nacional e individual, buscando como uma forma de libertação histórica e independência cultural para nosso país devido à sua história de constituição como nação. Daí a busca de símbolos nacionais e a valorização do que seria uma cultura brasileira no modernismo. A literatura promove, desde muito tempo, a discussão dessa identidade trazendo em seu universo de criação temas como o desterro, o cosmopolitismo, a cultura.

Alfredo Bosi avalia que:

1922, por exemplo, presta-se muito bem à periodização literária: a Semana foi um acontecimento e uma declaração de fé na arte moderna. Já o ano de 1930 evoca menos significados literários prementes por causa do relevo social assumido pela Revolução de Outubro. Mas, tendo esse movimento nascido das contradições da República Velha que ele pretendia superar, e, em parte, superou; tendo suscitado em todo o Brasil uma corrente de esperanças, oposições, programas e desenganos, vincou fundo a nossa literatura lançando-a a um estado adulto e moderno perto do qual as palavras de ordem de 22 parecem fogachos de adolescente.

Somos hoje contemporâneos de uma realidade econômica, social, política e cultural que se estruturou depois de 1930. A afirmação não quer absolutamente subestimar o papel relevante da Semana e do período fecundo que se lhe seguiu: há um estilo de pensar e de escrever anterior e um outro posterior a Mário de Andrade, Oswald de Andrade e Manuel Bandeira. A poesia, a ficção e a crítica saíram inteiramente renovadas do Modernismo. Mário de Andrade, no balanço geral que foi a sua conferência “O Movimento Modernista”, escrita em 1942, viu bem a herança que este deixou: “o direito permanente à pesquisa estética; a atualização da inteligência artística brasileira; e a estabilização de uma consciência criadora nacional” (BOSI, 1994, p. 383).

Sobre os modernistas, Cecília Meireles escreve em uma de suas crônicas publicadas no “Diário de Notícias”:

Os escritores modernos pesam suas lembranças, graduam-nas, interpretam-nas, vivem dentro dos descobrimentos que realizam na sua silenciosa vida interior, trocando a mentira da realidade pela autenticidade do sonho.

São escritores para edições pequenas. Escrevem como em outra língua. Não se servem desse fácil prestígio da frase chamada lapidar e do verso exato em sílabas. Não querem ser prosadores nem poetas. Não querem ser literatos. Desejam viver a vida com transcendência. Escrevem por uma fatalidade, como a de falar e a de ouvir.

Há quem os ache desencontrados, incompletos, estranhos, loucos (DN/PE, 06/03/31, p. 6).

Apoiou o evento realizado no Rio de Janeiro, em setembro de 1931, conhecido como Salão de 1931, Salão Revolucionário ou Moderno: a 38^a Exposição Geral de Belas Artes. Em notícia publicada na “Página de Educação”, Meireles apontou o evento como vitorioso uma vez que conseguiu romper com o tradicionalismo das velhas gerações e estabelecer junto ao conjunto de obras tradicionais obras modernas:

Ao lado do nu, do retrato, da paisagem, do pastel, da mancha, aparecer as criações modernistas, as tentativas vitoriosas de pintura brasileira, numa documentação consoladora de que também em arte o Brasil quer ser moderno e emancipado. Nem era mesmo possível que entrássemos nesse agitado ano de 1931, em que se processam no país as mais profundas reformas, com o propósito de estabelecer uma barreira intransponível entre as velhas e as nossas gerações, na vida como na arte.

O salão deste ano foi, portanto, uma formosíssima vitória (DN/PE, 02/09/31, p. 5).

Na sua crônica “O Salão”, ao comentar este evento artístico promovido em 1931, é ainda mais incisiva ao se referir às tendências da arte moderna; embora ainda filiada a “correntes literárias tradicionais” critica o imaginário que se formava quanto a figura do artista:

O Salão deste ano apresenta uma novidade grata às pessoas com larguezas de compreensão. Na sua comissão organizadora figuraram cinco nomes moços, e, deles, um arquiteto, um escultor, dois pintores e um poeta.

Parece que nem todos são da minha opinião, mesmo entre os expositores. A ausência de uma porção de figuras esperadas, nesta exibição, e certos queixumes em surdina querem fazer acreditar que ainda há gente que só admite o artista com a cabeleira comprida e suja, a roupa desleixada e esse ar de antiguidade célebre que fixa o exotismo do tipo do artista mais do que a intenção da sua obra, e o seu valor.

Mas, além disso, há uma coisa que parece ter desagradado: a inclusão de um poeta numa comissão de belas-artes. Talvez se fosse um poeta parnasiano, acadêmico, cheio de lugares-comuns e de preocupações pronominais, o descontentamento fosse menor. Trata-se, porém, de Manuel Bandeira. Por isso, o desatino é mais completo: porque, numa opinião muito divulgada, a poesia já abriu falência no mundo, há muito tempo. E, no Brasil, desde que Bilac escreveu seu derradeiro soneto (DN/PE, 06/09/31, p. 6).

Na crônica “Espírito poético da educação”, Portugal foi apontado como exemplo de sistema educacional que se preocupou com a formação estética adequada às crianças. Esta era uma posição do movimento educacional, do qual fez parte, e que observava fora do país sistemas educacionais.

Louvado seja Portugal, onde há um homem bastante poeta e bastante educador para amar com a sutileza do seu coração e do seu pensamento as crianças da sua escola!

Louvado seja Portugal pelo exemplo que dá a muitos povos... E, principalmente, pelo estímulo que leva ao sonho de todos os poetas que amarem o seu destino de criar a beleza, ainda que pelo preço da sua morte... (DN/PE, 26/11/30, p. 5).

Nas crônicas de Meireles, Portugal seria uma referência para os brasileiros em relação a cultura, seria um intercâmbio necessário para a construção de uma identidade.

Segundo Leite (1983), uma das dificuldades de explicar a corrente do nacionalismo seria o fato de este apresentar formas e origens várias, sendo no Brasil, nos anos finais de século XIX e na primeira metade do século XX, marcado pelo otimismo e pela atribuição de traços positivos aos brasileiros. Não representaria de fato uma tomada de consciência do povo.

Cecília Meireles defendeu o nacionalismo na educação o qual deveria justamente ressaltar o espírito nacional, uma visão positiva da pátria. Nos textos publicados na “Página”, nota-se grande preocupação com a questão da arte na escola por meio da educação artística, como um elemento “nacionalizador”. Vale lembrar que foi com a Reforma Educacional iniciada juntamente com a Revolução de 1930, que a arte ganhou lugar na grade de disciplinas escolares. Dessa forma, a autora problematiza em suas crônicas a questão da arte na escola e como a política interfere no processo de valorização e definição da arte na educação brasileira. Em sua crônica de setembro de 1930, *Educação artística e nacionalizadora*, comenta:

A última sessão realizada na Associação de Artistas Brasileiros merece especial consideração, porque se cogitou, nela, do problema da educação artística, assunto de profundo interesse, neste momento de renovação brasileira.

Toda revolução traz em si uma ideologia educacional, ainda que latente. A Revolução de outubro trouxe-a no próprio programa que divulgou, e que só pode ter realidade mediante uma transformação, operada, nos elementos do presente, por seleção violenta, e, nos do futuro, por uma orientação já anteriormente esboçada na Reforma de Ensino do Distrito Federal.

As observações que o sr. Nestor de Figueiredo fez, em seu discurso sobre os defeitos de formação artística oriundos da ausência de interesse por assuntos dessa natureza na educação popular, estão, pedagogicamente, certas. A maioria dos homens está impossibilitada, entre nós, de compreender certas

formas de arte, como, aliás certas formas de pensamento, por erros e falhas longínquos no adestramento das suas faculdades (DN/PE, 13/11/30, p. 6).

Assim, podemos identificar a defesa a cultura como forma de identificação com símbolos nacionais e como modo de formação estética, sendo, pois, importante que instituições públicas tal qual a escola e seus membros se ocupem do ideal da arte como manifestação cultural e formadora de identidade nacional. De acordo com Veiga (2007, p. 407), “as preocupações com a educação estética estiveram bastante associadas ao próprio conceito de civilidade” e, assim, passa a ser preocupação a arte em suas diversas manifestações no espaço escolar como uma forma de constituir a civilidade brasileira. Ainda segundo Veiga (2007, 409), “a educação estética é parte de um contexto de valorização das culturas nacionais e, ao mesmo tempo, da valorização do sujeito autônomo, individualizado e racionalizado” sendo este por meio dos elementos nacionais capaz de identificar os valores universais necessários à harmonia social.

Sobre esta questão também podemos ler na crônica de Meireles:

Já na década de 1930, o mais importante na última sessão da A.A.B. foi, sem dúvida, o projeto apresentado pelo sr. Aníbal Bonfim para uma campanha de educação artística nacionalizadora, nos moldes da que se vem fazendo na grande terra de Vasconcelos.

Os nossos professores já terão tido ocasião de ler alguma coisa sobre a educação artística no México e saberão, portanto, do enorme prestígio de que gozam as escolas de pintura ao ar livre de que Ramos Martinez foi um dos orientadores. Devem, igualmente, saber do apoio que vêm tendo todas as manifestações de arte típica, nesse país, em que a Nova Educação tem um dos seus núcleos mais intensos, na América.

É alguma coisa desse gênero que pretende o projeto apresentado pelo sr. Aníbal Bonfim: animar o gosto pelas coisas brasileiras, no terreno artístico, e expandi-lo através da nossa educação popular, formando, assim, habitantes novos para uma terra que a Revolução veio fazer nova também.

Tudo isso é, positivamente, muito interessante. E a A.A.B. certamente encontrará entre os seus associados elementos capazes de uma atuação valiosa.

Mas há uma coisa importante a considerar nesse movimento, digno dos maiores aplausos: é preciso não perder de vista que o trabalho que se vai efetuar tem de ser mais de *educação* que de *ensino*. O ensino requer apenas uma técnica. Isso não resolveria, de modo algum, o nosso problema. É de *educação artística*, não de *ensino artístico*, que carecemos. A educação exige todo um processo interior, psicológico, profundo.

Seria inútil ensinar alunos a servirem-se das mãos, se não fosse para atingir um resultado superior, ainda que desinteressado como o da arte pura. *Educação artística e nacionalizador* (DN/PE, 13/11/30, p. 6).

Desde os anos 1930, Cecília Meireles defendeu o folclore brasileiro como uma forma de manifestação artística que constitui uma identidade nacional. Em crônica publicada em 1940 no jornal A Manhã, propõe:

No entanto, o folclore, disciplina que reúne as tradições, superstições, usos e costumes dos povos, merece ser colocado em elevado nível de apreço, principalmente porque ele é um resumo vivo da alma coletiva, sua mais ingênua forma de revelação e contato.

[...]

As coisas populares são as que caracterizam, identificam um país; as que lhe dão personalidade (MEIRELES, 2001, v.5, p. 25).

Assim, nesta busca da constituição de uma identidade, Cecília Meireles via a arte como transformadora, tendo sobre o homem grande ‘poder’. Via a literatura como representação, destacando a simbologia dos textos de origem popular na construção da cultura brasileira.

Tudo quanto se tem escrito sobre o poder da arte, nessa transfiguração humana, não é apenas matéria mitológica ou poética.

Aliás, a mitologia e a poesia são tudo quanto há de mais verdadeiro, transposto numa linguagem de símbolo que, infelizmente, nem todos chegam a compreender com precisão (MEIRELES, 2001, v. 1, p. 20).

Assim, a educação estética promovida pela arte na escola é mais que o estudo da arte e o conhecimento adquirido; é também uma forma de constituir a identidade cultural, social e pessoal de um indivíduo. A arte seria o meio para desenvolver a sensibilidade infantil, bem como o pensamento crítico.

Os vários campos e visões artísticas aplicadas na escola, segundo a poetiza, colaborariam para a formação coletiva e individual do ser. Por meio da arte a criança pode se expressar e se constituir em um sujeito que compõe uma sociedade. A arte seria ainda uma forma de valorização da infância e, assim, da vida brasileira.

Como isso nos dá uma enorme esperança de um pouco de alegria e beleza nos lábios áridos da nossa infância! Um pouco de alegria e beleza para a sua alma, para a edificação da sua vida, isto é, da vida brasileira a caminho da própria plenitude (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 4; DN/PE, 05/07/33, p. 6).

Assim, nos anos 1930, a ideia da arte como representação da sociedade e de uma forma de modificá-la e constituí-la ganhou espaço nas discussões dos intelectuais que passaram a defender as linguagens na escola e fora dela como fator essencial à formação humana. A arte é um dos aspectos de uma identidade nacional.

Em relação à poesia que se fazia em sua época, critica sutilmente em sua crônica “O espírito poético da educação” a concepção do termo poesia que vinha sendo tomado, segundo Cecília Meireles, por críticos e poetas de forma inadequada:

Poesia é uma palavra já triste, de nossa língua, pelo uso imoderado e inadequado que dela se tem feito.

Tantos poetas apareceram no gênero dos daquela definição de Procópio: “cidadão brasileira, maior de 18 anos, natural do Maranhão”, – que a palavra passou a ser quase pejorativa, e deixa sempre em certo estado de confusão a pessoa em quem se aplica (DN/PE, 26/11/30, p. 6).

Para Cecília Meireles, a poesia deveria ter um caráter universal e por isso percebemos em seus poemas uma tendência subjetiva ao sublime, à alma e ao espírito. Ela defende ainda, que o ofício do poeta torna o ser humano mais nobre justamente pela dimensão universal que tem e pela possibilidade de tornar o poeta mais atento às questões interiores.

No entanto, não há, decerto, melhor destino, no mundo, que ser poeta.

Ser poeta não é, precisamente, como em geral se pensa, poder escrever algumas coisas, com ou sem sentido, dentro de certos limites silábicos e com determinadas censuras. É ter o dom de surpreender a beleza da vida, nas grandes linhas de harmonia em que se equilibra todo o universo.

Ser poeta é ter uma alma com dimensões diferentes da dos homens comuns. É poder apreender a amplidão das visões objetivas numa síntese admirável, bem como as expressões subjetivas, com todos os seus matizes, todas as suas cambiantes, todas as suas transfigurações.

Essa sensibilidade interior que é, propriamente, o dom poético nem sempre se manifesta em versos; e pode também deixar de ter uma exteriorização definida, de qualquer espécie artística (DN/PE, 26/11/30, p. 6).

Fica subtendido que a cronista não considera os poetas modernos com tendência a buscar raízes brasileiras para suas poesias como “entendedores” do fazer literário.

Na matéria “A escola do passado”: os poetas como precursores do novo idealismo educacional” é enfatizado o engajamento de poetas nas transformações promovidas no campo educacional “em todas as partes do mundo” que era, segundo o autor do texto, uma necessidade antiga e que já podia ser vista havia muito tempo. Como exemplo cita o poeta português Abílio Guerra Junqueiro, leitor de Pestalozzi e Froebel que, em 1879, publicou o livro “A musa em férias” no qual retrata questões referentes à educação portuguesa. Nessa matéria foi reproduzido o poema-manifesto: “A escola” que critica a escola antiga e as suas práticas como a palmatória, restrição da criatividade e ação das crianças. Com isto se exemplifica a sensibilidade da alma dos poetas e como eles são capazes de perceber questões da vida que influenciam nas ideias educacionais. Assim, os poetas estão entre os precursores da nova educação:

Desses precursores, ocupam naturalmente lugar mais destacado os poetas de todas as nacionalidades. Que não nos surpreende isso. O que constitui, propriamente, a formação interior dos poetas é esse dom de viajar independente das realidades contingentes, buscando um estado de beleza geral que a sua intuição, mais aguda que a dos outros homens, percebe, registra, apreende (DN/PE, 18/06/30, p. 6).

E os professores, naquele momento de transformações educacionais no Brasil, são como poetas:

Há, nos educadores de hoje, uma fibra essencial de poetas. Dir-se-ia que estes, depois de terem exercido a atividade dos seus sonhos em projetos fora do mundo, localizaram-nos agora nesse mesmo mundo, e, em vez de criarem personagens imaginários; para darem corpo a sua aspiração, modelam no barro humano da vida quotidiana personagens reais, de glória autêntica, e de ação objetiva (DN/PE, 18/06/30, p. 6).

A associação entre poetas e professores é percebida em várias crônicas de Meireles, inclusive a crônica “Férias de junho” publicada no mesmo dia da matéria comentada, na qual ao falar da queixa dos professores da interrupção de 15 dias no processo de ensino e aprendizado, Meireles usa termos como “arte de educar”, “aflorar a alma” e destaca a importância da literatura na formação dos alunos. Essa associação também pode ser vista em textos publicados na PG como “Kou-Hung-Ming e o espírito do povo Chinez” (DN/PE, 18/06/30, p. 6), assinado por Meireles, “A visão pedagógica dos pensadores e poetas Russos” (DN/PE, 20/06/30, p. 6).

Quanto à capacidade criativa, a infância é comparada à capacidade criadora do poeta que, por vezes, é estagnada pela escola por falta de estímulo e práticas docentes adequadas ao desenvolvimento infantil.

É porque nós, desgraçadamente, já andamos esquecidos; mas, quando fomos pequenos, tivemos também essa maravilhosa imaginação com que qualquer criança deslumbra o mais requintado poeta.

E éramos tão senhores da vida, com todos os seus cenários e as suas aparências, acreditávamos tanto na eternidade profunda das coisas, malgrado as suas superficiais e parciais extinções, que a morte era para nós qualquer coisa enganosa, que os adultos não tinham ainda encarado bem, que ainda não conheciam de perto e só por isso, com certeza, não sabiam ainda vencer... (DN/PE, 15/07/31, p. 6).

Dessa forma, era preciso cuidar para que na escola houvesse educação estética na infância, afinal, esta promove o desenvolvimento infantil.

O problema da educação estética da infância precisa ser contemplado com mais atenção pelos pais e professores, porque ele contém, em grau notável, possibilidades inúmeras para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da criança.

A razão de estar sendo ainda tão descuidado na escola, malgrado a suposição de muita gente que vê um piano no salão principal e assiste a um espetaculinhos decorativo, nas festas de fim de ano, está em que os professores de hoje ainda não dispõem, na sua totalidade, da cultura estética indispensável para sua devida orientação (MEIRELES, 2001, v. 4, p. 25; DN/PE, 02/12/30, p. 6).

Nossa autora considera que a alma do poeta tem de ser mais sensível ainda e mais atenta às questões estéticas para se fazer poesias para criança. Elege, no lugar de brasileiros, poetas estrangeiros que se preocupam e sabem produzir “arte verdadeira”, que podem formar esteticamente as crianças em ambientes escolares; eles, além de poetas, são também educadores:

Uma das modalidades de que se pode servir, para sua manifestação, é a de compreensão da vida infantil, que é, por sua vez, um dos mais belos espetáculos deste mundo. Por esse motivo de afinidade, é que inúmeros são os educadores que, ao mesmo tempo, têm uma personalidade artística já celebre: basta lembrar Tagore, Tolstoi, S. Lagerlof, Gabriela Mistral, por exemplo.

Além disso, aponta pensadores da educação que em diversas vezes foram citados na “Página de Educação” exemplificando como o espírito poético se faz presente na educação:

Mas ninguém pode negar um espírito poético em Pestalozzi, em Kerschensteiner, em Eduardo Spranger, em Bovet, na sra. Artus Perrelet, – em todos esses que têm penetrado mais profundamente, pelo milagre do seu dom poético, na alma da infância e da adolescência, podendo sobre ela atuar com eficiência e simplicidade.

Quem ler hoje nesta página os conceitos do professor português João de Deus Ramos sobre educação moderna perceberá perfeitamente o que é a visão poética, e como serve para orientação educacional (DN/PE, 02/11/30, p. 6).

O professor citado por Meireles é o pedagogo português João de Deus Ramos, filho do poeta e também pedagogo João de Deus⁸. Ramos fundou uma rede de escolas infantis nomeadas como “Jardins Escola João de Deus” visitada por Geraldo Seguel, colaborador especial da “Página de Educação” que escreveu sobre a visita no texto “Uma tarde na Escola-Jardim João de Deus”, citado por Meireles no trecho acima (DN/PE, 26/11/30, p. 7).

Neste texto, o professor é entrevistado, e em uma das suas falas ressalta: “Tudo deve ser belo em torno da criança. Eu penso que quando uma coisa não tem estética está errada”. Ideia esta que foi apresentada em várias crônicas de Meireles como em “A educação estética da criança”. Ramos comenta, ainda, referindo-se à decoração com azulejos do artista português Rafael Bordalo presente no refeitório, que “A escola deve ser nacional no sentido de reunir os motivos característicos que existem num povo. Deve ser alguma coisa como o ‘ambiente’, à maneira de um quadro”. A arte na escola como parte importante da educação é também tema constante nos textos de Meireles.

⁸ Poeta consagrado que criou um método de leitura próprio organizado na Cartilha Maternal.

De acordo com Veiga (2007), o belo e o sublime passam a ser elementos importantes na formação estética que deveria ser promovida pela escola. Desde a sua aparência até as suas práticas deveriam propiciar a fruição estética. Isso motiva a preocupação com a aparência das escolas e a atividades como a modelagem, trabalhos manuais, declamações e outras – discussão que promovemos nos próximos capítulos deste trabalho.

Neste contexto, as instituições nacionais, como a escola, seriam uma marca da nacionalidade a qual constituiria a identidade individual por meio da arte traços que permitiriam ao sujeito se considerar pertencente a uma nação. Daí a importância atribuída por Meireles às escolas, local de valorização da cultura, como fator de identificação nacional. A cultura é, desta forma, fundamental para a construção de identidade coletiva e individual, pois, sendo também uma representação do real construído, permite identificações que nos insere em determinados grupos.

Desta forma, Cecília Meireles defende:

Nada melhor, sem dúvida, do que essa atenção coletiva prestada a questão de tamanho valor, de que depende a própria nacionalidade, e não apenas ela, mas também essa fraternidade internacional que é o sonho dos homens em cujo espírito se aboliram todos os símbolos de guerra, e em cujo coração há lugar para todas as pátrias, e amor e generosidade para todas as criaturas (DN/PE, 09/01/31, p. 7).

Na crônica “A experiência alheia”, antes de comentar um documento escrito pelo ministro da educação do México, Cecília Meireles ressalta a necessidade de não se apropriar simplesmente de modelos educacionais não adequados ao nosso país.

Muitas vezes nos temos referido aqui à perniciosa aceitação de modelos educacionais, impróprios a nossa nacionalidade, que nos vem escravizar a métodos prontamente mecanizados, fazendo-nos perder de vista não só o sentido de educação – sepultando-o em fórmulas meramente pedagógicas – como o sentido brasileiro, indispensável a um país, como o nosso, que precisa ter a sua estrutura nacional completa, para depois integrar no sentido universal da terra (DN/PE, 11/01/31, p. 6).

Em várias crônicas, Meireles destaca a educação como eixo para a construção da nação e constituição de uma identidade brasileira. Nesta crônica, a autora destaca que não se trata de combater a “imitação que se faz servilmente”, mas de para isto ter convicções e diretrizes e saber compreender as outras experiências,

estamos sempre acompanhando com o maior interesse todas as experiências alheias, para compreendermos o movimento que orienta a transformação social de outros povos, descendo até os impulsos coletivos que o determinam, e subindo até as fórmulas práticas que os sintetizam (DN/PE, 11/01/31, p. 6).

Trata-se, pois, de buscar uma educação brasileira, que construa uma nação, uma identidade nacional.

Quem tiver lido, há anos atrás, “Educação e Rotina” e, agora, há poucos dias, “A realidade Brasileira”, sabe que o dr. Frota Pessoa fez sempre parte desse núcleo de idealistas que não dependeram da eclosão de movimentos políticos para trabalhar pela elevação da nossa nacionalidade” (DN/PE, 14/03/31, p. 7).

Cecília Meireles, na reportagem escrita e publicada na “Página de Educação” em dezembro de 1931, fez uma longa reflexão sobre o compromisso de educar. Para ela, aquele era um “momento de reconstrução nacional” e “Os grandes destinos das pátrias, como dos indivíduos, resultam de um esforço corajoso e admirável que nunca se desilude e, por isso, pode ir a um fim sem fim”. Educar é a palavra de ordem na construção de uma sociedade, educar no sentido amplo da ação, não restrita à escola, mas designada a todos do país. A autora afirma ainda:

O sonho brasileiro de hoje, que é uma ansiedade de nos situarmos naquele lugar harmonioso do universo de onde se pode cooperar com todos os outros povos da terra, na realização total de um bem comum, exige como fundamento de um programa a compreensão do problema educacional. Inauguração da série de conferências pedagógicas (DN/PE, 01/12/31, p. 5).

No texto “O problema do ensino primário”, publicado na “Página de Educação” no mesmo mês, “O ensino é a coisa mais respeitável de um país. O ensino normal tem também um valor próprio, por estar intimamente ligado à vida nacional, uma vez que o professorado é o fato mais autêntico da formação da pátria”.

CAPÍTULO 2 – NOVA EDUCAÇÃO, A TERRA PROMETIDA: os ideais educacionais nos anos de 1930 na “Página de Educação”

“Muitas velas. Muitos remos.
 Âncora é outro falar...
 Tempo que navegaremos
 não se pode calcular.
 Vimos as Plêiades. Vemos
 agora a Estrela Polar.
 Muitas velas. Muitos remos.
 Curta vida. Longo mar”
 (MEIRELES, 1983).

Durante os anos 1920, as ideias sobre as possíveis mudanças na concepção educacional fervilhavam. Buscava-se uma educação popular que pudesse atingir qualitativamente a maior parcela possível da população. Muitos educadores e artistas apoiaram as mudanças, dentre elas a valorização da cultura brasileira. Tanto no campo da literatura (e artes em geral), da política quanto no campo educacional, pensava-se na formação de uma identidade nacional por meio da cultura. Intelectuais como Monteiro Lobato, Mário de Andrade, Cecília Meireles, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo defenderam e elevaram a cultura popular no campo educacional como um fator de formação humana. Neste contexto, fomentam-se ideias que visavam alterações das práticas pedagógicas e também da estrutura física das escolas em função destas.

De acordo com Carvalho (2004), nos anos 1920, quando era recorrente as campanhas cívicas-educacionais que levaram a um programa de organização nacional por meio da cultura, a escola assumiu a condição de “peça fundamental”; havia uma relativa homogeneização e unificação do discurso pedagógico que levou a uma indiscriminada incorporação do léxico escolanovista, uma vez que seus métodos eram considerados mais eficazes do que os antigos.

No entanto, a partir de 1929, a unidade pedagógica foi rompida e dois grupos passaram a disputar o controle ideológico do aparelho escolar: escolanovistas e católicos. Defendiam-se dois projetos pedagógicos distintos em relação a como os fins propostos seriam alcançados, mas eram consensuais em ver a educação como causa cívica de redenção nacional (DAROS, 2013; CARVALHO, 2004). A Revolução de 1930 acirrou a disputa que se estendeu pelos anos 1930.

Questões como a aprendizagem significativa, que possa se associar ao cotidiano, formação continuada dos professores e outros tantos ideais debatidos hoje já eram discutidos

pelo grupo em meados dos anos 30. O grupo ficou conhecido como Pioneiros da Educação. Nesse contexto, surge no Brasil o movimento da Escola Nova, o qual já ocorria em outras partes do mundo.

O termo Escola Nova foi usado pela primeira vez pelo inglês Cecil Reddie (1858-1932) em 1889: *The New School*. Posteriormente em 1912, o termo foi difundido na França por Adolfo Ferrière (grande influência do escolanovismo no Brasil) e na Alemanha por Georg Kerschensteiner (com o título de *Escola do Trabalho*). Já em 1917, o suíço Pierre Bovet retomou o ideário deste movimento que, então, foi chamado de Escola Ativa. O movimento da Escola Nova também ficou conhecido como Escola Progressista e Escola Moderna. Textos desses pensadores, ou mesmo baseado nas ideias deles, foram publicados na “Página de Educação” com destaque para Kerschensteiner e Ferrière.

Segundo Nagle (2001), as ideias escolanovistas e a busca da aplicação delas nas instituições escolares colaboraram para definir um novo sentido das transformações que ocorreram no campo da história das ideias educacionais e da história das instituições. Embora tenhamos elementos desse movimento nos anos antecedentes, é nos anos 1920 que os princípios da Escola Nova ganham espaço no campo educacional brasileiro e nos anos 1930 que ganham força, o que em relação a outros países pode ser considerado tardio.

Muitos fatos ocorridos nos anos 1910 e também no final do século XIX colaboraram para a constituição do movimento da Escola Nova no Brasil. Assim, entende-se que o movimento da Escola Nova teve grande impacto na forma de pensar a educação no Brasil (e ainda tem). Segundo Saviani (2005), as ideias educacionais dos anos 1930 tiveram grande relevância para a constituição do que chamamos hoje sistema de ensino.

De modo especial, a partir do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932, as mazelas da educação brasileira foram todas postas em relevo, denunciadas e anatematizadas. No entanto, é chocante constatar que as mesmas críticas formuladas em 1932 são quase todas cabíveis ainda hoje (SAVIANI, 2005, p. 2).

Hoje, o sistema é alvo de análises e críticas por não consolidar ou, por vezes, engessar a formação dos alunos nos seus múltiplos aspectos, tanto cognitivos quanto afetivos; questões estas que já eram discutidas pelos escolanovistas. Na trilha da educação empírica, pautada na teoria de Dewey, desde os anos 1930 até os dias atuais, ainda encontramos teóricos que pensam a educação como vivência e visão estética assim como defendida no manifesto escrito pelos Pioneiros da Educação.

A busca pela unificação da educação discutida pelos intelectuais que defendiam a Escola Nova nos anos 1920 e 1930 já demonstravam a preocupação em consolidar uma

diretriz que garantisse à educação brasileira uma unidade, de forma a promover a educação de qualidade em todo o território brasileiro. E, justamente devido a esta influência no movimento da Escola Nova no Brasil, o modelo educacional implantado em nosso país espelhou-se na educação americana, sem considerar, de fato, as particularidades da formação da sociedade brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), criada em 1961, visava justamente “garantir” uma unidade da educação, defesa que já aparecia no Manifesto dos Pioneiros da Educação.

Carlos Monarcha (1989) faz uma análise crítica do movimento da Escola Nova no Brasil no livro “A reinvenção da cidade e da multidão”; aponta características do movimento que, segundo ele, está ligado à transição para a modernidade capitalista. Um projeto social que defende a “boa educação” para construir uma “boa sociedade”, que é pautado na formação moral. Busca-se construir uma nação por meio da educação.

Segundo Carlos Roberto Jamil Cury (1988), nos anos 1930,

A educação é então tomada pelo “ar livre” do pensamento moderno e volta-se para as novas realidades sociais, agora baseada em cogitações científico-filosóficas. A formação de quadros profissionais aptos tornou-se tão necessária quanto a remodelação da escola, incapaz de atender, no seu estilo tradicional, à demanda de funções e às exigências do país. Nesse sentido, a nova educação reage categórica e intencionalmente contra a velha estrutura educacional, cujas bases sociais se assentam em concepções vencidas. E a nova educação propõe aos novos fins, meios necessários e possíveis para obtê-los (CURY, 1988, p. 70).

As transformações almejadas no campo educacional são reflexos da busca de uma transformação social brasileira. A educação simboliza, desta forma, a civilidade de uma sociedade. Sobre a educação, Carlos Roberto Jamil Cury expõe também que:

A educação é vista como sendo o veículo integrador das gerações às novas condições de um mundo em mudança. Ela deve organizar-se como instrumento de adaptação às situações novas de um meio social essencialmente dinâmico. Neste sentido a educação é tão imprescindível que do seu sucesso ou não, depende o crescimento ou perecimento da civilização. Por isso ela revê seus meios e fins, para reciclá-los às novas circunstâncias.

Para o grupo, a educação é também a própria condição do humanismo tecnológico (CURY, 1988, p. 70).

A Escola Nova surgiu no Brasil nesse contexto de busca de uma nacionalidade e de transformação social baseada na modernidade. O apogeu da Escola Nova no Brasil é marcado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, que refletia ideias disseminadas por meio

de obras, conferências, participação dos escolanovistas em jornais e outros meios. Segundo Souza,

O manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932, representou a inflexão das posições mais progressistas. Em defesa da escola pública, os renovadores asseveraram a favor de um sistema nacional de educação, envolvendo todos os níveis de ensino, adotando os princípios da Escola Nova. O plano de reconstrução educacional pelo qual se consubstanciaria a reconstrução social do país propagava a continuidade e a articulação do ensino em seus diversos graus, especialmente do primário com o secundário. A nova política educacional deveria romper com a formação excessivamente literária prevalecente na cultura brasileira, imprimindo-lhe um caráter científico e técnico, integrando a escola ao meio (SOUZA, 2008, p. 21-22).

Constatado um mundo em crise, em especial na questão sócio-mental (CURY, 1988), os pioneiros da educação combatiam, em prol da modernização e da transformação social, a reconstrução do país. A base deste pensamento era humanista e liberal; o conhecimento científico era enfatizado, o que justificava o embasamento teórico buscado na psicologia e na sociologia, por exemplo “A educação é vista como sendo o veículo integrador das gerações às novas condições de um mundo em mudança” (CURY, 1988, p. 80), o centro dos problemas nacionais e humanos, pois ela constitui o espírito e a unidade da nação. “Deve formar o espírito e a unidade da nação, restabelecer o equilíbrio social e aproximar cada vez mais os homens” (CURY, 1988, p. 80-81). Logo, todos deveriam ter direito a educação, não fazia sentido, então, reformas fragmentadas; eram necessárias a unificação e a popularização da educação.

A escola no movimento escolanovista é o lugar privilegiado para educar, instituição social representativa da educação. Desta forma, a escola deveria se conscientizar do papel social que tem e a sua responsabilidade nacional; não basta rever e transformar métodos, mudar a forma de organização, modificar o ambiente escolar; era preciso rever concepções e tomar os ideais escolanovistas para si, ou seja, fazê-la permear o discurso, as práticas e se representar nos instrumentos e lugares educativos.

Fátima Pinto (1986) discorre sobre a Escola Nova:

As escolas refletiam o tradicional dualismo social brasileiro entre os “favorecidos” e os “desfavorecidos” e a proposta de democratização não era de generalizar a educação para os privilégios, mas acabar com tais privilégios, no dizer de Anísio Teixeira. Ora, se a sociedade perpetuava os privilégios, não seria possível à escola enfrentá-los como polo único das propostas liberais-democráticas. Tal impasse, apesar de alguns êxitos registrados pela história, não permitiu à Escola Nova desenvolver seu projeto político. Eis, em nosso enfoque, a falha do movimento escolanovista como proposta política liberal. Efetivamente a escola não era o único caminho a

ser percorrido na trilha democrática e, sim, um dos caminhos (PINTO, 1986, p. 123).

Nesta perspectiva, para Fátima Pinto,

A proposta dos pioneiros da educação nova seria a reconstrução social pela reconstrução educacional. E o liberalismo seria o elemento mediador das conquistas pretendidas com seu ideário de defesa do indivíduo, de ampla liberdade de iniciativa, de igualdade, de solidariedade, de representatividade consciente e de participação. Mas apesar dos renovadores proporem um liberalismo-democrático com forte tendência social, suas propostas esbarraram no projeto político do País (PINTO, 1986, p. 123).

Segundo a autora, “O que é muito relevante é que foi o Movimento dos liberais, pioneiros da Escola Nova, o primeiro grande movimento de profissionais da educação em busca de soluções para problemas da educação” (PINTO, 1986, p. 123). Para os Pioneiros, as questões econômicas e sociais relacionavam-se e a busca pela reconstrução da educação brasileira pautava-se na necessidade de uma política de educação nacional. Neste contexto de reorganização do pensamento educacional no país, para Monarcha, “A escola tradicional caiu em desuso, já que a constelação sócio-histórica que lhe servia de suporte e atmosfera começou a esgotar-se, mas o novo não se efetivou em sua plenitude, truncando a mensagem da Escola Nova” (MONARCHA, 1989, p. 35).

Este é o contexto que se insere Cecília Meireles: como defensora da Escola nova, uma das raras mulheres que assinam o Manifesto pela educação em 1932.

No Manifesto, sobre a finalidade da educação, Azevedo (2010, p. 39) afirma que “Toda a educação varia sempre em função de uma ‘concepção da vida’, refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade”.

E afirma ainda:

Ora, se a educação está intimamente vinculada à filosofia da cada época, que lhe define o caráter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico, a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida (AZEVEDO, 2012, p. 40).

Certamente a educação está “vinculada à filosofia de sua época”, podemos dizer mais do que isto: a educação em cada época está diretamente ligada à ideologia política e econômica, basta retomarmos a história da educação e, especialmente, nos anos 1930. Naquele período, temos sim o começo de uma nova política de educação, mas que atendeu aos interesses do Estado. Getúlio Vargas criou um Ministério específico para a área, porém, o

que de certa forma foi reconhecimento da questão educacional também foi uma maneira de centralização autoritária (MICELI, 1979).

Os escolanovistas, a exemplo de Manuel B. Lourenço Filho, dedicaram-se a estudar a educação “como meio de obter formas científicas de previsão, planejamento e controle social” (MATE, 2002). E, assim, foram vistas pelo Estado que, nesse período, viu a escola como um espaço a ser objeto de negociações políticas com a Igreja, por exemplo, e como uma forma de controle social a favor da ideologia que se instaurou com a “Revolução de 1930”.

Escola Nova na “Página de Educação”: concepções da educadora

A escola nova, na análise de Diana Vidal (2007, p. 498), defendia que “devia a escola, assim, oferecer situações em que o aluno, a partir da visão (observação), mas também da ação (experimentação) pudesse elaborar seu próprio saber”. O trabalho individual e eficiente seria a base da construção do conhecimento infantil. Desta forma, o aluno passaria a ser o centro do processo educativo e buscava-se aprofundar os estudos no campo da psicologia e a científicidade da pedagogia.

Em várias crônicas, Meireles discutiu o conceito de Escola Nova e o que seria então esta educação moderna. Na crônica “Uma questão de atitude”, percebemos a defesa de uma nova forma de pensar a educação, de novas posturas, novas formas de fazer na educação. Era preciso criar uma nova representação do que fosse educação e isso era feito por meio das palavras “apaixonadas” pela causa de Meireles.

A educação moderna, para atingir a sua eficiência, exige, preliminarmente, uma nova disposição de espírito, uma nova atitude de pensamento que, uma vez adquirida, determina, como consequência natural, toda a concatenação de novas aplicações pedagógicas, igualmente fiéis aos motivos humanos e às razões da experiência, conciliando uns e outros numa harmonia de realizações inteligentes e oportunas (DN/PE, 10/11/31, p. 5).

Na crônica “Sobre a Nova Educação”, podemos apontar o embate entre as velhas e novas representações do que seria a educação: “A Nova Educação, em todos os lugares por que tem passado, na sua marcha universal, encontra sempre, ao lado de defensores ardentes e entusiastas, detratores ardentes e entusiastas, detratores inclementes e, não raro, ferozes”. O que ocorre, no relato da própria autora, é a existência de pessoas medíocres ou ainda à perspicácia de outros; há os apologistas e os detratores. Haveria então uma falta de criticidade

a respeito do novo pensamento educacional tanto para reconhecê-lo como legítimo quanto para apontar as suas falhas.

A autora aponta a Escola Nova como algo imprescindível, um pensamento que salvaria a educação. Essa concepção permeia o imaginário coletivo do campo educacional sobre os escolanovistas até hoje como um movimento transformador que apontava “um futuro de liberdade e felicidade que há de vir pela revolução da cultura” (MONARCHA, 2009, p. 15). Assim, lemos ainda na crônica “Sobre a Nova Educação”: “a primeira coisa de que a Nova Educação precisa para ser admitida como realidade necessária, imprescindível, é da inteligência e compreensão dos que a observam e estudam”. Ressalta-se ainda a rejeição dos professores em relação à Escola Nova, decorrente da falta de conhecimento sobre o pensamento escolanovista.

Há pessoas que não podem nem ouvir falar nestas duas palavras juntas ESCOLA NOVA, porque imaginam logo uma série de suplícios absurdos, teimosamente instalados na cegueira da sua superstição. [...] Porque o temor a realizações constantes e renovações contínuas denota desconhecimento do sentido profundo e essencial da vida [...] Precisamos remover todas essas convicções anacrônicas que estão impedindo a visão dos tempos novos (DN/PE, 10/09/31, p. 8).

Na crônica “Escola Nova”, publicada em 22 de julho de 1932, a má interpretação feita das ideias do movimento escolanovista é relatada pela autora: professores que rejeitam ou que ainda interpretam erroneamente. O que podemos observar nesta e em outras crônicas é o desejo da adesão total ao projeto escolanovista. Mas o que se configura na escola é também uma entre representações que se materializa nas práticas educativas, assim como temos fora das escolas grupos que se colocam em embate e resistência um contra o outro; temos, na escola, professores que se mantêm firmes às suas filiações discursivas.

A Escola Nova tem sido injuriada o mais largamente possível. Não há pessoa que, posta em contato subitamente com qualquer assunto educacional, se iniba de falar, respeitando uma coisa que não conhece. E não o fazem por mal, e sim porque se estabeleceu que isso é coisa de que todos entendem. A verdade não é essa: é que todos deviam entender.

Tudo que acontece de mau, de incompreensível, de contrariante, de inesperado, em matéria de ensino, - ah! Já se sabe: é a Escola Nova...

Ora, há males que vêm para bem. Porque, de tanto quererem encontrar defeitos na Escola Nova, as pessoas que se dedicam a esse esporte estão travando conhecimento com a velha, e apontando-lhe os defeitos com uma sinceridade que só vem confirmar as vantagens daquilo que combatem (DN/PE, 22/07/32, p. 6).

Para Meireles, o grande problema da apropriação das ideias da Escola Nova seria aqueles que a criticavam sem conhecê-las e aqueles que dizem conhecer e não conhecem.

Mas, na verdade, temos as representações do grupo católico prevalecendo em relação aos ideais escolanovistas. Tendo em vista o discurso de Cecília Meireles sobre a Escola Nova nesta e em outras crônicas, poderíamos inferir que para ela seria impossível conhecer e não se render às ideias da Escola Nova.

Desta forma, poderíamos compreender que se justificaria ainda matérias na “Página de Educação” que tentavam esclarecer os conceitos desse movimento e promovessesem a discussão teórica do que seja a Nova Educação. Assim, Meireles discute sobre os métodos da Escola Nova e as críticas feitas a ela; o fato de não ter um método engessado ou práticas estagnadas que funcionem como “receita” tornaria a Escola Nova mais adequada do que as ideias anteriores a ela:

Dizia-nos, certa vez, um inspetor:

— O mal da escola nova está em não se determinar o método a empregar. Era preciso traçar um plano, para se saber, ao certo, como agir...

Ora, o bem maior da escola está, precisamente, em não haver um método que a resuma. No dia em que lhe inventarem um, cairemos outra vez na escola antiga, porque, então, já não se procurará descobrir cada dia a alma do aluno, e respeitar-lhe a personalidade... Toma-se o programa e vai-se repetindo, todos os anos a mesma coisa, como no tempo das “sebentas” (DN/PE, 24/06/30, p. 9).

As práticas na escola devem se adequar à turma, às crianças; Diana Vidal (2007, p. 498) aponta que “Os métodos buscavam na ‘atividade’ sua validação”. As velhas práticas, os livros, a forma de se apresentar o conhecimento à criança sem entender as transformações sociais e culturais são “defeitos” da escola antiga que a nova educação não deveria repetir.

A oposição entre uma escola antiga e uma nova, apresentada por Meireles nesta e em outras crônicas, foi umas das estratégias dos representantes da Escola Nova no Brasil para a constituição de uma nova forma de pensar a educação e de se instituir novas práticas. Construía-se uma nova representação na negação de outra; embora ambos vissem a educação como a causa cívica nacional, criava-se a imagem de que eram grupos antagônicos, sem proximidades. Daí a participação ativa dos escolanovistas nos jornais, seja no distrito federal com Nobrega da Cunha, Cecília Meireles, Frota Pessoa, ou em São Paulo com Fernando de Azevedo (VON TIESENHAUSEN, 2013, p. 62).

Segundo Diana G. Vidal, o discurso escolanovista no Brasil buscou desconstruir as representações do campo escolar em voga até meados do século XX. Por meio das diferenças, construía-se a representação da nova educação em oposição à velha educação, embora tomasse, em alguns momentos, os materiais e os métodos do modelo negado de forma ressignificada (VIDAL, 2000, p. 497).

Na crônica “O espírito da Nova Educação”, ao apresentar o curso que Artus Perrelet promoveria no Rio de Janeiro sobre modelagem, também se discute a questão do método na educação escolanovista:

Cada vez que me vem às mãos um livro ou um artigo sobre as tendências modernas da educação, a primeira coisa que eu percebo é a ânsia em que todos os pensamentos se encontram de percorrer um caminho para chegar a uma finalidade.

Tal finalidade é tudo. A formação do indivíduo e a sua atuação na coletividade mantêm-se como um foco da grande inquietude. E só isso é permanente. O método, a fórmula de ação, o mecanismo — isso varia, porque constitui, justamente, a sucessão de experiências através das quais se procura atingir o mais eficientemente possível o fim supremo (DN/PE, 07/03/31, p. 5).

Para Cecília Meireles, era preciso ideologia para promover transformações no mundo. Assim, mais que métodos instituídos como prática obrigatória, para atuar de acordo com a nova educação era preciso compreender a ideologia que a circundava, bem como seu sentido, pois se passava a agir de acordo com as ideias do movimento educacional.

Em matéria de ensino, antes dos métodos, antes da preocupação das escolas, das teorias, dos autores, precisa haver uma consciência definida do sentido educacional. Depois disso, tudo se faz com facilidade, porque é simples encontrar um meio de agir, quando se precisou já perfeitamente a órbita e a finalidade da ação.

Ora, nós estamos, neste momento, diante de uma bela esperança para o magistério brasileiro (DN/PE, 24/06/30, p. 7).

Desta forma, era preciso transformar concepções para então transformar a prática educativa, sendo preciso compreender o sentido das práticas na educação nova. Na crônica “Instruir e educar”, mais um conceito do que seria a educação nos princípios da Escola Nova é apresentado. Era necessário marcar as diferenças entre a velha e a nova educação de maneira a destacar o seu objetivo e as práticas que a caracterizam; a cronista faz isso por meio da concepção de “instruir” e de “educar”.

Assim, “educar” e “instruir”, apesar de na linguagem comum serem tomados como sinônimos, pressupunham modos de fazer e de compreender diferentes, marcam as diferenças entre as práticas educativas e as suas concepções. De acordo com Souza (2004, p. 127), não era apenas uma questão semântica que tratava a diferenciação feita entre educar e instruir feita pelos escolanovistas; ela consistia em uma concepção de ensino. “Educar” pressupunha ir além da transmissão de conhecimentos úteis, era ter um compromisso com a formação integral da criança; educar, na perspectiva da Escola Nova, a formação do caráter por meio da disciplina social: amor ao trabalho, honestidade, respeito às autoridades, valores cívicos

(questões que podemos verificar nas aulas de canto orfeônico, nos bustos “inaugurados” nas portas das escolas, nas aulas de trabalhos manuais).

Para marcar o espaço da Escola Nova e construir novas representações sobre a educação e as novas práticas, os modos de fazer e de ver na escola, era necessário diferenciar a concepção de educação que cada termo pressupõe. Assim, lemos na crônica “Instruir e educar”:

Era precisamente a escola antiga ou tradicional que às vezes confessava, irritada: “Mandam-nos estas crianças assim: que pudemos fazer com elas? Escola é para instruir. Educação cada um traz de casa.”

E a Escola Nova é que diz idealística e praticamente: “Instruir sem educar não é nada. Queremos favorecer a formação integral das vidas que por aqui passam. E a faculdade de permitir as criaturas a sua adaptação justa à vida é precisamente o que define o nosso sentido educacional” (DN/PE, 02/09/32, p. 6).

A escola tradicional instrui, e a escola moderna educa, além de instruir. Expõe a cronista o que a escola tradicional “fazia ou faz” (indicando, como em várias outras crônicas, que as escolas ainda não se incluem, na totalidade, na educação nova): adota ainda a aula expositiva, se organiza horário e programa a fim de organizar matérias. Segundo Diana Vidal (2007, 515), a crítica à organização do espaço e do tempo escolar foi uma constante. Ainda na crônica “Instruir e educar” lê-se:

Vejamos agora o que fazia ou faz a escola que instrui: transmite, bem ou mal – segundo métodos mais ou menos rotineiros, envoltos na designação milagrosa de “prática” – conhecimentos que a humanidade tem vindo acumulando e arregimentando.

Para isso, estabelece um programa e um horário, de maneira a distribuir mais ou menos regularmente as várias matérias.

A criança ouve as explicações e lê nos livros. O seu aproveitamento verifica-se por exames (DN/PE, 02/09/32, p. 6).

No movimento escolanovista dos anos 1920 e 1930, compreendia-se que educar não era o mesmo que instruir, não se tratava mais apenas de ensinar a ler, escrever e a contar; era preciso entender as aptidões dos indivíduos, respeitar as suas vontades, formar seres coerentes e pensantes (MACHADO, 1980). Daí a defesa que lemos nas crônicas de Cecília Meireles desta questão. O que temos é uma marca ideológica, uma luta entre representações que precisavam se diferenciar e distâncias para marcar o próprio espaço, constituir-se.

Ainda na crônica “Instruir e educar”, como em outras, os interesses da criança e o meio adequado de promover o conhecimento delas é enfatizado. Uma crítica é aos exames, aos quais são submetidas as crianças, eles contribuem pouco para o desenvolvimento infantil.

Sobre os exames podemos ler:

Quem for sincero constatará todo esse processo em si mesmo, relembrando as suas inúteis decorações, as suas vigílias em vésperas de provas, os seus esforços de memória, - e o alívio, depois de vencida a dificuldade, quando se podia guardar o livro, e deixar esquecer quase toda aquela apressada e detestada bagagem de conhecimento.

Resultado: a necessidade de refazer os estudos, mais tarde, sob pena de uma ignorância que o exame iludira, mas que era uma realidade verificada amargamente, aliás, pelo adulto, que tanto sofrera para aquele provisório e superficial estudo (DN/PE, 02/09/32, p. 6).

Há para a cronista as exceções: aqueles alunos que conseguem se defender deste processo bem doloroso e nocivo às crianças. Este processo ocorre na escola porque ainda não se aderiu às ideias da Escola Nova que escapa a essas práticas. Dessa maneira:

A escola tradicional, no melhor dos casos, – e eram os casos excepcionais – instruía. Mas essa instrução nem sempre valia ao seu possuidor. Se fossem os doutores que fizessem o progresso de um país, o Brasil talvez tivesse a obrigação de ocupar o primeiro lugar no mundo.

Mas os doutores também não sabem o que fazer com a sua ciência, que pode ser abundante, mas confusa, inatual, inadequada, inutilizável.

Quanto aos que paravam na escola primária, ficavam apenas vegetando com os rudimentos mal aprendidos: e entre eles estavam – e estão – as maiores vítimas da sociedade, aqueles que dotados para situações melhores, viam seu destino fechar-se num limite obrigatório de mediocridade e desaproveitamento (DN/PE, 02/09/32, p. 6).

E ao comentar sobre a educação moderna afirma que “A Escola Nova é apenas a tentativa de correção de tantos erros evidentes”. Além de instruir, dever-se-ia educar, seria preciso outra forma de lidar com o aprendiz: sem memorização, de maneira que a escola fosse parte da vida da criança e não anexa a ela.

Também não é justo distribuí-la pelos mais favorecidos economicamente, e sim pelos mais capazes. Então, é necessário atender de outra maneira aos que aprendem e ao que ensinam.

Prepará-los para se valerem com o que aprenderem: escola educativa. E de acordo com as suas aptidões, para resultados cabais: escola única e ensino vocacional.

Não mais a memorização inútil, nem a representação dos exames. O aproveitamento sincero, absorvido dia a dia, integrado à vida, como o próprio alimento que vai nutrindo e desenvolvendo a criatura.

A Escola tradicional era uma espécie de estabelecimento anexo à vida, e a criança que a frequentava sentia essa diferença entre o ambiente natural e o seu ambiente convencional, e até artificial (DN/PE, 02/09/32, p. 6).

“Instruir” e “educar” indicam representações sobre a educação que deveriam gerar práticas escolares. O ensino vocacional, a educação popular, a experiência e o cotidiano também vão ser elementos de construção de representações sobre a educação moderna e tradicional. O ensino, seguindo o princípio da Escola Nova, se relaciona à vida, e a escola é

um “centro de experiência” a serviço da vida e do homem que se educa na vida, no convívio social (MONARCHA, 2009). Em Meireles lemos:

A Escola Nova é, tanto quanto possível, igual à vida. Se o homem existe para viver, é na vida que ele se tem de educar. O seu equilíbrio com as circunstâncias, as suas relações com os indivíduos e a sociedade, a sua atitude para consigo mesmo, todas essas coisas que implicam problemas de cultura, de moral, etc... ele as vai aprendendo vivendo. A escola serve-lhe apenas como um centro de experiências, em sociedade com os seus companheiros de idade, e com os adultos, exatamente como, mais para diante, no vasto ambiente do mundo (DN/PE, 02/09/32, p. 6).

Assim, “não é mais questão de instruir, apenas, mas de educar”, o que se deve pretender da escola. E finaliza seu comentário interpelando o leitor: “só resta perguntar: haverá quem, sincera e conscientemente possa preferir a escola antiga à escola renovada? Haverá quem se furte às intenções do educar pelo fanatismo desprestigiado do simples instruir?”. Retomamos a questão: é possível para Meireles que se conheça e não se siga os escolanovistas? A convicção de Meireles sobre o discurso da Escola Nova materializa-se nas suas palavras e na exigência de adesão ao projeto.

Ainda sobre esta representação acerca da escola, dizemos que ela como um centro de experiência está relacionada com a defesa do pressuposto de que a educação se dá por meio da relação, na teoria de Dewey, entre experiência e teoria, esta última apenas não representaria conhecimento se desvinculada da aplicabilidade (VALDEMARIN, 2006, p. 186). Desta forma, a escola deveria ser um lugar que promovesse experiências.

Vários tipos de escola surgem, segundo Meireles, tendo por concepção a Nova Educação; busca renovar o mundo por meio da “preservação adequada da infância”:

E em cada novo tipo desses que surge, o interessante de ver não é a diferença de organização, nem a adoção deste ou daquele método nem mesmo a divisão do trabalho: nada do que constitui a parte externa da nova educação, – mas essa inquietação de transformar a humanidade, de mudar o aspecto do mundo, como decorrência de uma convicção profunda de que ele se acha em decadência, e é preciso atuar energicamente, para o levar a uma regeneração (DN/PE, 17/03/31, p. 8).

O foco da Nova Educação deve ser a criança, assim destaca que:

Todas as atividades da escola nova se propõem essa mesma finalidade. Elas desejam modificar os propósitos de atuação sobre a criança favorecendo-lhe a eclosão natural, dentro dos limites biológicos, porque sentem que o mundo exterior anda pesando com violência sobre a infância, torcendo-lhe a própria estrutura, num evidente desrespeito a sua liberdade, para conseguir formar homens de acordo com padrão do seu interesse, homens que sirvam a esse mundo não como os homens devem servir, mas como esse mundo precisa ser servido (DN/PE, 17/03/31, p. 8).

Seriam escolas que, em conjunto com as famílias, buscam elevar a criança a outro nível, favorecendo a absorção de outro conceito de vida, mais feliz; mas também mantendo a criança de “olhos abertos” para o mundo em que vive, sem falsear a realidade social. Interessa conhecer a criança e compreendê-la não somente no espaço escolar, mas também no seu lar. Sobre a escola moderna e sua essência expõe:

De modo que, uma escola moderna, uma escola consciente é, na verdade, um grito de alarme contra este mundo superficial, mentiroso, traiçoeiro, impuro e interesseiro em que nós desgraçadamente vivemos, uns conformados com eles, porque podem respirar a sua atmosfera, outros revoltados, porque são de outra essência, e tem a viva noção do seu despaizamento.

Uma escola moderna é um abrigo para a criança de hoje, com o intuito único de permitir a construção de uma outra humanidade, mais justa e melhor do que esta (DN/PE, 17/03/31, p. 8).

As práticas educativas na escola moderna deveriam, pois, ser centradas na criança e na vida de forma que o objetivo fosse mais que ensinar conteúdo, mas que se pudesse formar um cidadão capaz de amar e que se pudesse identificar e potencializar suas aptidões, sua vocação. Devia-se, portanto, despertar o interesse da criança:

é um recanto onde a criança vive, realmente, a sua vida de criatura em crescimento, desenvolvendo cada novo interesse que a idade desperta, sem nenhuma imposição sobre os seus gostos e a sua orientação.

A escola moderna é uma advertência para esta humanidade que nos lega dia a dia seus erros e seus rancores. Ela chama a atenção para as suas longas calamidades, e procura com um movimento de clemência e de amor atraí-la para lugares de pensamento mais saudável e de interesses mais superiores, onde a vida seja um dom venerável e um pretexto para finalidades mais perfeitas (DN/PE, 10/06/31, p. 6).

Em vários textos publicados na “Página de Educação”, tanto escritos pela autora ou pela sua equipe, Lourenço Filho é apontado como um exemplo a ser seguido pelos que estão à frente das questões de educação. Ele era uma referência na Escola Nova no Brasil também teve suas ideias influenciadas por correntes filosóficas e pedagógicas americanas e europeias (MONARCHA, 2010). Na crônica “Um problema em Evolução”, ao falar da reforma educacional que ocorria no Piauí, Meireles faz referência à educação paulista e destaca Lourenço Filho como conhecedor e representante da Escola Nova; em um dos trechos destaca:

Antecipávamos que o grande estado, tendo à frente do ensino o professor Lourenço Filho, que sabe bem o que são as questões educacionais, nos dias de hoje, não poderia deixar de elaborar uma reforma de acordo com a ideologia moderna que anima, aliás, a própria Revolução brasileira (DN/PE, 17/03/31, p. 6).

Sobre Lourenço Filho, deve-se destacar que ele era considerado o responsável pelas bases psicológicas difundidas no movimento, escreveu e traduziu várias obras sobre a Escola Nova. Entre os seus livros mais importantes está “Introdução aos estudos da Escola Nova” sob a influência de pensadores como Montessori e Decroly, Durkheim, visando divulgar as ideias deste movimento (MONARCHA, 2010).

Lourenço Filho defendeu a “psicotécnica pedagógica” voltada para questões referentes à avaliação, medidas e testes de aptidão. Além disso, liderou mudanças consideráveis na educação paulista. Sobre a sua atuação Cecília Meireles comenta:

Em seguida, um telegrama de São Paulo, anunciando que o interventor João Alberto projetava realizações de caráter educacional, naquele estado, abriu-nos perspectivas promissoras, tanto mais quanto é para esperar que, com o professor Lourenço Filho à frente do ensino paulista, seja possível projetar-se e por-se em prática alguma coisa que não venha trair os interesses da criança (DN/PE, 19/12/30, p. 6).

Na crônica “A Educação Paulista” condena a possibilidade de Lourenço ser retirado do cargo que ocupa e adverte ser ele uma das poucas peças no lugar certo dentro do quadro administrativo do Brasil. Ressalta o valor do trabalho do professor e a sua importância para o ensino paulista; para Meireles, ele realmente trabalha pela educação de qualidade nas bases da Escola nova.

Por mais de uma vez nos temos referido com a mais desinteressada simpatia à obra educacional que vem realizando em São Paulo o professor Lourenço Filho, obra invejável, evidentemente, para nós, que, depois da imensa esperança que nos trouxe a Reforma Fernando de Azevedo, vimos fechar num túmulo o nosso ensino primário, sob as mãos desilusoras da Revolução de outubro.

O professor Lourenço Filho, em meio à agitação geral, que fez da era de reconstrução do país uma série interminável de casos políticos, fatigantes e sem resultado, trabalha perseverantemente pela educação paulista, apresentando, em lugar de discursos e entrevistas, demonstrações práticas da sua atividade excelente.

A revista mantida pela Secretaria de Instrução de São Paulo é neste momento algo de muito interessante, que justifica plenamente a intenção do professor Lourenço Filho no seu programa de ação: “expor e não impor” (DN/PE, 24/07/31, p. 9).

Segundo a cronista, Lourenço, além de eficiente, é um dos poucos que tem ideais revolucionários e contribuem valorosamente para a transformação da educação brasileira. Nesta mesma crônica, entre os cargos de destaque na sua trajetória destaca-se o comando da Instrução Pública do Distrito Federal que assumiu no lugar de Fernando de Azevedo em 1931, processo que Meireles acompanhou e comentou em sua “Página de Educação”:

Certamente, o professor Lourenço Filho é um dos nomes mais indicados para esse cargo, como o atestam os seus serviços de diretor de Ensino, em São Paulo, nestes onze meses de governo revolucionário, em que, na capital da República, a Diretoria de Instrução agoniza, conforme é ainda mais fácil verificar do que dizer (DN/PE, 08/09/31, p. 6).

E, ao tecer crítica à administração do então Ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos ironiza: “Os tenentes, os generais, as espadas, os aviões e os boatos atravessam o Brasil de um lado a outro, sem se saber onde tudo isto vai parar. E o professor Lourenço Filho trabalha”.

Em uma longa matéria na “Página de Educação”, destaca-se um texto escrito por Lourenço Filho e publicado na revista “Escola Nova” (órgão da Diretoria Geral do Ensino). Aponta Meireles que:

Extraímos, deste número da “Escola Nova”, o artigo de abertura, escrito pelo diretor geral do Ensino de São Paulo, professor Lourenço Filho, em que a função da escola atual vem definida com tanta clareza de expressão e o problema da responsabilidade da vida humana, dentro da inquietação moderna, se apresenta com proporções tão justas e criteriosas (DN/PE, 13/08/31, p. 7).

Neste texto, Lourenço ressalta o papel da escola na orientação profissional. Diz que a escola até então servia apenas a uma classe social, mas que passava a se preocupar com a educação popular. Devia, pois, em áreas rurais, por exemplo, favorecer novos conhecimentos de maneira a melhorar a vida no campo e fixar lá seus moradores. Sobre a Escola ainda afirma que “Escola-nova não será aquela escola que arremede processos, que substitua uma rotina velha por uma nova, mas aquela em que vibre, antes de tudo, um espírito novo de intenção social, de preocupação pelo destino da criança” (DN/PE, 13/08/31, p. 7). Meireles compartilha deste pensamento em diversas crônicas.

Segundo Lourenço Filho, a orientação profissional deveria contar com conselheiros que tivessem na escola “gabinetes psicotécnicos” e afirmava ainda que a figura central para a orientação profissional na escola seria o professor, Lourenço expõe:

O mestre que anime sempre para o trabalho das profissões normais; que pesquise discretamente as condições de vida, sobretudo econômicas, da família do escolar; que ouça aos pais nas suas preocupações sobre o futuro dos filhos; que procure tornar conhecidas, pela descrição, pelas excussões escolares e pela leitura apropriada os diferentes gêneros de profissão – estará fazendo muito, onde tudo está por fazer (DN/PE, 13/08/31, p. 7).

Em outro trecho ressalta a importância da parceria entre professores e família: “Reunir educadores e famílias, para cuidar de uma melhor compreensão do papel da escola, será fazer

penetrar nela, a vida verdadeira, com seus problemas, as suas inquietações, as suas esperanças e as suas consolações” (DN/PE, 13/08/31, p. 7).

Agora, veja o leitor como as coisas se preparam. O maior mal do decreto do sr. Francisco Campos foi o mal que fez a São Paulo. Em São Paulo havia um movimento educacional que honrava o Brasil revolucionário. Veio o sr. Laudo de Camargo, veio o decreto, vieram os bispos, amaldiçoaram a Escola Nova do professor Lourenço Filho, quiseram desmoralizá-la, depois arranjaram aquele jeitinho eclesiástico de prestidigitação, colocaram os nomes às coisas, misturaram tudo, fizeram da escola uma agência de informações sobre o credo das famílias, — mais ou menos no gênero daquele serviço que o padre Negromonte organizou em Minas, distribuindo às suas pudicas beatas o encargo de saber as uniões ilícitas da paróquia, as crianças pagãs e as rusgas domésticas — e o resultado místico disso tudo foi a beatificação do ensino paulista, pesando sobre o nome do professor Lourenço Filho como uma injúria que ele fez o sacrifício de aceitar e que todos nós, por isso, lhe perdoaremos, comprehensivamente.

Mas não há nada como um dia depois do outro, ó minha aposta! (DN/PE, 29/12/31, p. 5).

A reforma realizada por Azevedo entre 1926 e 1930 serviu de espelho para outros educadores, em especial, Cecília Meireles. Azevedo passou a ser uma importante referência para a cronista.

De acordo com Vidal (2007, p. 26), uma das preocupações centrais de Fernando Azevedo ao assumir a Diretoria-Geral do distrito federal em 1926 foi reestruturar a Escola Normal apoiando-se nas escolas anexas para a prática do magistério. A formação de professores para Azevedo deveria compreender três aspectos básicos: o ambiente educativo, daí a necessidade de construção de novos prédios; os princípios científicos como prática educativa – “a escola como laboratório” –, e o educador embasado na pesquisa e no espírito de descoberta para assim acompanhar o progresso social; o conhecimento abrangente do professor, cultura geral, não apenas habilidades e capacidades técnicas.

Os inquéritos, dirigidos por Azevedo em 1926, foram importantes documentos produzidos pela administração pública para avaliar a educação naquele contexto, além disso direcionaram outras ações e documentos como o “Manifesto dos Pioneiros de 1932”.

Meireles na “Página de Educação” defendia essas e outras questões apontadas por Azevedo. Na crônica “Um líder”, podemos apontar o reconhecimento da influência e liderança de Azevedo em relação ao grupo dos educadores escolanovistas:

A liderança com que o sr. Fernando de Azevedo acaba de ser investido, por ocasião da 4^a Conferência de Educação, é uma liderança que já lhe pertencia, e que apenas foi recordada neste momento importantíssimo da vida nacional como um dever de justiça à obra que realizou entre nós, e que tão grande repercussão teve em todo o Brasil.

Realmente, embora a sua atuação se tenha manifestado mais claramente na reforma do ensino primário de que dotou o Distrito Federal, o valor verdadeiro da sua obra não se detém aí. Essa obra visa a educação integral, em todas as suas etapas, e abrange toda a extensão da vida humana, na mais alta compreensão que dessa vida se possa ter (DN/PE, 25/12/31, p. 6).

Comenta também que Fernando Azevedo mesmo depois da Revolução e de ser substituído em seu cargo de diretor de instrução manteve o seu compromisso com a educação e continuou sua obra.

E quando a Revolução — por um desses desastrados golpes provenientes da superstição de que renovar é substituir indivíduos, em vez de selecionar ideias, — alterou a situação do ensino primário, aqui no Distrito Federal, a ponto de o deixar agonizante um ano inteiro, — o dr. Fernando de Azevedo, embora já longe de quaisquer compromissos com o povo, continuou a sustentar a atitude assumida no cargo antes ocupado, com facilidades maiores ainda, para essa sustentação, uma vez que o não limitavam nem interesses, nem perigos, e nem essas transigências que são sempre a mais grave ameaça para quem se acha empenhado na edificação de qualquer coisa maior que a sua própria vida (DN/PE, 25/12/31, p. 6).

Fernando de Azevedo também defendia a transformação da estrutura das escolas públicas e a ampliação dos serviços escolares a fim de promover a educação das massas populares. Em 1927, no seu projeto de reforma educacional, propôs a organização do ensino pelo princípio da escola única, da obrigatoriedade, do trabalho educativo, cooperativo e comunitário, da gratuidade. Além disso, Azevedo propôs a reflexão do lugar da escola na vida social e as mudanças que deveriam ocorrer no ensino brasileiro (PAULILO, 2012).

Em 1930, na crônica “O momento educacional”, publicada em novembro pouco mais de um mês depois da revolução, a cronista discorre sobre as reformas promovidas pelos escolanovistas Lourenço Filho e Fernando Azevedo. Aquele momento, da Revolução, seria fundamental para a transformação educacional. Segundo ela:

O momento educacional que atravessamos não admite opiniões contraditórias. Temos de acompanhar a evolução da vida, com a consciência esclarecida por experiências nossas e alheias, e amparadas já pela última Reforma de Ensino — única iniciativa que o próprio regime revolucionário não poderá atingir na sua orientação, entre as velhas coisas do regime passado, porque ela foi um raio de luz nova que, através de infinitas dificuldades, se conseguiu insinuar pela sombra daqueles tempos sem ideal (DN/PE, 25/11/30).

Para ela, o maior antagonista da Reforma de Ensino que se pretendia promover eram as pessoas ignorantes: aquelas que não aderiam ao movimento escolanovista. E na crônica “Educação” volta a afirmar:

Nunca se viu, como agora, tão grande movimento, no Brasil, em favor da educação popular.

Assim vai acordando, afinal, a noção da nossa realidade, e procurando sua fixação num motivo capaz de lhe assegurar o devido êxito (DN/PE, 06/12/31).

A educação deveria promover a autonomia e o desenvolvimento humano, em consonância com os princípios do Liberalismo defendidos nos anos 1930 e com as teorias de John Dewey e Decroly que defendem a expressão e a interferência da criança no meio educativo (GADOTTI, 1992).

Nenhum motivo pode ser mais eficiente que esse de uma extensão cultural e técnica, permitindo a todos a sua própria autonomia na vida, autonomia que se conquista à custa de prova da própria responsabilidade, e por isso, fica sendo, para sempre, um triunfo humano sobre todos os cativeiros e as misérias todas (DN/PE, 06/12/31).

Isso somente seria possível se as crianças tivessem a possibilidade de adaptar-se ao “mundo sem tiranias e sem humilhações”, se a escola fosse neutra, como é a infância, tornando todos os homens iguais. Assim,

A escola tem que ser o lugar de reunião daqueles que se preparam para a arte difícil de viver. Seria lamentável que, nesse convívio preliminar, se impusessem divergências e desigualdades, favorecendo e desfavorecendo o princípio de um mundo que desejamos, harmoniosamente formado, numa coerência admirável de todos os seus elementos (DN/PE, 06/12/31).

Cecília Meireles fazia a defesa da educação emancipadora, sinônimo de liberdade, aquilo que sustentaria o universo. Se assim não fosse, não haveria sentido na educação; além disto, a educação era associada várias vezes ao “sentido do amor”.

De acordo com Cambi (1999, p. 509-512), a escola passou a ser vista como uma forma de libertação. A educação em vários textos de Meireles era associada à liberdade e à vida. Na maioria delas encontramos um discurso alinhado com as ideias de Montessori, para quem a “libertação” da criança era princípio para a nova educação. Segundo a educadora italiana, “a criança deve desenvolver livremente suas atividades para amadurecer todas as suas capacidades” (CAMBI, 1999, p. 532).

Nas crônicas de Meireles podemos perceber a associação da religião à ideia de restrição da liberdade do “espírito”, isto é, da liberdade de pensar por si mesmo. Na crônica “Libertação”, a cronista fala de liberdade, vida, felicidade e educação. “A felicidade está na libertação”, diz a autora e afirma ela que “as religiões e as filosofias não têm sido, em suma, senão na tentativa de capacitarem o homem para esse processo de libertação que é o último

apelo dos pensamentos que percorreram todos os caminhos em busca de uma verdade suficiente". No entanto, diz a autora que as religiões e filosofias seriam, naquela época, fechadas em si mesmas e impediriam que se visse para além delas, e se mantinham inacessíveis. Tornar-se-ia a educação uma forma de libertação, de construção da própria vida "e não pode haver nada maior nem mais belo", segundo Meireles.

Dessa forma,

Desde que essa obra não se perca na falsidade pretensiosa dos discursos. Desde que sejam postos de lado todos os interesses capazes de diminuir o pensamento inspirador dessa esperada renovação. Desde que, reconhecendo corajosamente todas as dependências das atuais situações, criadas por antigos compromissos, mantendo vidas erradas e destinos constrangidos, os homens deste instante se resolvam a admitir, de fato, a possibilidade de novos rumos para uma futura realidade superior à de hoje, artificial e mesquinha, quase sempre (DN/PE, 06/12/31).

Na crônica "Educação com 'e' pequeno", a fala de um representante do estado do Rio de Janeiro (sem identificá-lo) é reproduzida "as moças sabiam entrar numa sala, liam revistas, e conheciam as modas". Isso remete a imagem que se construía durante o período sobre a mulher-professora: trabalhos manuais, educar os filhos, ler o que lhe é permitido e, como professora, fazer da escola a extensão do papel social que é determinado a ela. Para Cecília Meireles, tal ideia, tão prejudicial à educação, repetia-se na capital.

Aqui mesmo, nesta maravilhosa cidade, sem sairmos das zonas de mais prestígio, dos lugares onde as coisas parecem andar mais claras, e as criaturas mais lentas, encontraremos muita gente chamada culta, ocupando cargos importantes, e cuja opinião pesa sobre o destino geral, cujo conceito sobre educação não vai um milímetro mais longe que o desse representante do longínquo Estado central (DN/PE, 27/03/31, p. 7).

Podemos perceber nesta e em outras crônicas que é a educação que permite a formação da humanidade, "a realização dos ideais humanos". Por meio da educação constroem-se novas formas de pensar e agir. Na crônica "Expectativa" de 1931, lemos:

No quadro da atualidade, cada vez mais se afirma a motivo educacional como a base mais segura para a realização dos ideais humanos, que múltiplas causas têm vindo até aqui tolhendo e deformando.

Já não é apenas dos que se dedicaram à profissão de educar que parte este grito veemente de construir a vida mediante a edificação do homem – edificação, porém, que obedece a princípios de humanidade, de compreensão, de solidariedade e de fé que não existiam antes, com igual pureza, nos planos a que cada um se cingia para despoticamente modelar as vidas a seu alcance (DN/PE, 29/08/31, p. 5).

Além dos pais, a mocidade também deveria ser chamada a participar dos ideais de um novo tempo. Desta forma, da efervescência de ideias dos anos 1930 haveria de surgir para

adiante “alguém que seja a consequência de toda essa crise histórica, que seja um produto seu, uma formação superior àquela que a espera”. Deste momento nasceria uma nova nacionalidade.

Os ideais da moderna educação baseiam-se principalmente nesse comovido interesse humano por uma substituição das vantagens do pequeno número pela sua expansão na maioria. Assim, na crônica “Educar” em que Meireles relata a repercussão da escola de Anísio Teixeira para diretor geral de instrução, a questão da educação é posta mais uma vez como um dos maiores interesses daquele momento.

O grande sonho de um país mais progressivo, mais próspero, mais de acordo, na sua realidade expressional, com a sua decantada grandeza geográfica não passará de um sonho sem consistência e eficácia enquanto não for considerada como ponto fundamental para o governo a grande questão da educação popular (DN/PE, 13/10/31, p. 6).

Segundo ela, ainda há muita gente que deseja ações “medievais” na alfabetização das crianças brasileiras. Afirma que “Educar é preparar para a vida completa, para que o homem não tenha medo da vida, e saiba agir de acordo com ela. É dar ao homem [...] uma capacidade de ser útil a si mesmo e de servir livremente aos demais”.

Já no final de 1932, na crônica “Despertar”, publicada no Diário de Notícias em 19 de novembro, Meireles revela certa nostalgia, afirma ela que “se a obra de educação consiste na formação humana, parece que a sua maior dificuldade reside no despertar do indivíduo para o conhecimento ou sentimento dessa necessidade”. Como poderia um cidadão passar toda a vida sem atentar-se para a urgência das transformações da educação? Para Meireles, muitos são aqueles que se calam, passam pela vida como sonâmbulos, têm “propensão para o sono”: “A tendência geral é para a acomodação da rotina, para a quietude quase desumanizada do hábito. Uma espécie de sufocação da vida, esquecida de seu próprio valor”. Mas, pior do que estes, são aqueles que após “despertar” continuam de olhos fechados para as questões que realmente importam por ser a realidade difícil de ser alterada e pelas forças contrárias às transformações e, assim, se mantém coniventes com estas forças.

Defendia a mudança de perspectiva acerca da educação que, de acordo com a autora, ainda era vista como uma forma de moralizar e reproduzir “hábitos da sociedade”. Para a autora precisava-se de um ambiente favorável à Nossa educação e pessoas dispostas a realizá-la.

Precisamos de um ambiente de estímulos vários, onde todas as grandes aspirações humanas se sintam acordar, e tenham o encantamento de si mesmas. Há nesse narcisismo uma virtude extraordinária. O homem gosta de se ver belo. Por que não se lhe há de proporcionar uma oportunidade para

que se sinta assim? Por que há de o mundo ter esse empenho de estar sempre diminuindo as criaturas, detendo-as, aflingindo-as, fazendo com que tenham de si mesmas uma impressão dolorosa de fracasso e incapacidade? (DN/PE, 30/09/32, p. 6).

Era preciso que a sociedade tomasse para si a busca e a realização de uma nova forma de ver a educação e a vida. Ações mais que discursos. Sobre a idealização de uma Educação Nacional Meireles discorre:

Todos os dias se repete que a criança é o futuro cidadão, e que a escola é o vestíbulo da vida. Mas não é bastante dizê-lo. Faz-se mister senti-lo profundamente, e, integrando esse sentir na própria personalidade, agir todos os dias no sentido de dar uma realidade positiva a essas convicções subjetivas.

Também todos os dias se diz que temos uma pátria opulenta e majestosa. É rara a solenidade cívica em que as crianças não ouvem enumerar, entre frases finamente selecionadas, as virtudes simbólicas da bandeira nacional. Falam nas matas, falam no ouro, falam no céu... (DN/PE, 29/07/30, p. 6).

Para Meireles, o exacerbado elogio à pátria também se constituía um problema:

É perigoso traçar constantemente esse elogio da pátria, fazendo acreditar que a natureza nos foi de tal maneira pródiga, que o trabalho é uma ocupação leve e supérflua, que a vitória da vida se efetua sem dureza, que as dádivas da terra ai estão para atulhar e saciar as ambições.

Façamos com que a criança de hoje não reproduza amanhã, na sua condição de adulto, os erros que ainda perduram nas gerações de hoje, por impulsos de um passado que persiste, em choque com realidades novas, originando lutas, incompreensões, ódios, catástrofes (DN/PE, 29/07/30, p. 6).

Segundo ela, o ritmo do mundo no seu tempo tendia a retirar os homens da visão romantizada do mundo, a busca de seu próprio interesse para que se buscasse a consolidação de um conjunto social e universal. “Sobre a terra, elabora-se uma nova era, de fraternidade autêntica” e “Os donos, os responsáveis por esse futuro são os educadores de hoje. Depende da sua coesão, da sua orientação, da sua energia e do seu exemplo a transformação geral que se aguarda.” Para isso, não haveria “outro caminho a não ser o da educação”, mas a educação no sentido amplo:

de formar pátrias que se oponham em conflitos de concorrências, mas na grande acepção de promover núcleos humanos de formação integral que, perfeitamente equilibrados nas condições ambientes, e em harmonia comum, estejam permitindo a realização do seu próprio destino, sem contrariedades e sem violências (DN/PE, 29/07/30, p. 6).

Na “Página de Educação”, Cecília Meireles também defendia suas ideais sobre essa escola moderna e sobre a Escola Nova. Dentre as questões importantes para a educação

moderna, para o projeto da Escola Nova no Brasil, estava, segundo Meireles, o professor. Figura central no processo de transformação da educação brasileira. Assim, afirmava:

A escola moderna depende, mais que de leis, mais que do aluno, mais que da própria família deste, de um elemento capaz de modificar todos esses pela sua ação consciente, pela sua visão geral da vida, pela sua disposição de constante devotamento a um ideal, ainda sabendo-o de realização tardia, sentindo-o cumprir-se muito depois da sua ansiedade e do seu labor. A escola moderna depende, antes de tudo, do mestre (DN/PE, 08/07/30, p. 6).

Além disto, em meio à crise vivida no início dos anos 1930, teria o professor uma importante tarefa em relação à construção da nação brasileira, à constituição de uma identidade coletiva social e da sua própria identidade. Segundo a cronista:

Nos momentos de crise individual e social, sempre que um súbito choque traz a superfície da inquietude, a incoerência, a convulsão que dormiam na profundidade da alma dos homens e das nações, vê-se com clareza que só os educadores poderão construir essa época de serenidade pessoal e coletiva em que a preocupação do trabalho pacífico substitua na existência humana as calamidades oriundas de paixões egoísticas e desgovernadas (DN/PE, 29/07/30, p. 6).

A escola renovada, de acordo com Diana Vidal (2000, p. 498), deveria “incorporar toda a população infantil”, embasar “a disseminação de valores e normas sociais em sintonia com os apelos da nova sociedade moderna”. A educação seria, pois, o alicerce de uma nova sociedade e o professor o responsável por esse projeto. Este é um tema recorrente nas crônicas de Meireles.

Arenas: as conferências pedagógicas na “Página de Educação”

Ações como congressos, palestras e outras a fim de disseminar ideias educacionais foram recorrentes nos anos 1930. Isso marcava a luta de representações no campo da educação. Algumas reuniões foram marcadas pela disputa de representações, de projetos educacionais, pela busca da construir uma nova representação no campo da educação, diferentes modos de fazer, de ser, de pensar etc.

Estes espaços de disputas e de construção de ideários foram levados para outra arena de combate: os jornais da época. Uma destas arenas era a “Página de Educação” que relatou, noticiou, criticou e defendeu as conferências pedagógicas no período em que Meireles a dirigiu. As reuniões pedagógicas, em geral, eram um espaço para dialogar com os pares e arrebatara novos seguidores para o projeto educacional defendido.

Sobre as conferências, no ano de 1930, podemos ler na crônica “Conferências pedagógicas”:

Um dos benefícios diretamente decorrentes da reforma de ensino foi o grande impulso dado às conferências de caráter pedagógico, promovidas, quer por associações, quer por particulares, com o intuito de divulgar o que de mais recente existe em matéria de ensino, e sugerir o que se pode adaptar ao nosso meio.

Sejam quais forem as falhas dessas iniciativas, o certo é que, pelo simples fato de agitarem problemas atuais, de urgência, inadiáveis, são dignas de todo o louvor e estímulo.

O que mais nos surpreende, porém é o reduzido auditório que se consegue reunir todas as vezes que se realizam conferências dessa natureza (DN/PE, 14/08/30, p. 6).

Seriam inúmeras as conferências de temas variados em lugares diversos e, mesmo assim, o auditório continua esvaziado. E o que causa esta ausência dos professores nas atividades de formação extraescolar? Meireles não apontava uma resposta, mas descrevia situações que contribuíam com a tentativa de compreender a falta de participação nesse tipo de evento.

Diana Vidal (2000, p. 513) aponta que:

congressos, conferências e cruzadas constituíram-se em outras estratégias de difusão do pensamento “escolanovista”, à medida que acolhiam professores de diferentes níveis para debate de temas específicos, como higiene escolar, métodos de projetos, museus escolares e muitos outros temas, e que atingiam pela sua divulgação na mídia impressa e radiofônica parcelas da população de vários centros urbanos.

Esse espaço seria, pois, importante para, os anos 1930, difundir o pensamento pedagógico da Escola Nova. Desta forma, não poderia a “Página de Educação” deixar de noticiar este tipo de atividade nem Cecília Meireles deixaria de abordar este tema na sua coluna Comentário.

Campos (2010, p. 164),

As conferências ou preleções consistiam numa prática muito comum aos letrados brasileiros da virada do século XIX para o XX. Pode-se mesmo afirmar que elas se tornaram moda no Rio de Janeiro daqueles tempos, em consonância com o que ocorria nas capitais europeias, sobretudo em Paris. Além de serem espaços de sociabilidade entre pares, eram também tidas pelos letrados de então como forma de educar o público ouvinte em relação aos assuntos literários e científicos em evidência.

Ainda segundo Lemos (2011), as conferências foram um espaço importante para a formação dos professores. No entanto, na crônica “Conferências pedagógicas” é apontado o desinteresse do professorado:

Desinteresse do professorado não pode ser. Não pode ser, porque, ao mesmo tempo, todos os dias se noticiam reuniões de copo de leite, de prato de sopa, de caixa escolar, de circuito de pães, de comissões de exposição, de cruz vermelha, de atividades sociais, de cooperativa, de biblioteca, de centros de interesse.

Portanto, o professorado está trabalhando. Está absorvido pelo problema do ensino. Está realizando, com intensidade, e, conscientemente, um programa novo de nação (DN/PE, 14/08/30, p. 6).

Meireles defendia que seria possível sim dispor pelo menos de algumas poucas horas semanalmente para se dedicarem a temas de grande importância para a educação moderna, já que traziam sempre temas variados, práticos, de imediata aplicação entre outros, os quais criariam no professor maior segurança para trabalho escolar. Ela ressaltava que os visitantes estrangeiros, “acostumados a frequentarem essas reuniões”, mostravam-se escandalizados com o esvaziamento das atividades. Desta forma seria necessário que houvesse preocupação com esta situação e fossem realizados inquéritos a fim de descobrir a razão pela qual o fato ocorria. Na verdade, o desinteresse poderia ser pelas ideias escolanovistas, já que tradicionalmente os eventos reuniam, até então, grupos grandes de professores (CARVALHO, 2007).

O 1º Congresso Brasileiro pela Escola Nova que se realizou em setembro de 1930 foi tema de notícias e de crônicas de Cecília Meireles; seria esta uma ação de iniciativa da “Cruzada Pedagógica pela Escola Nova”. Na Página foi reproduzido um edital – aberto pelo subdiretor técnico da instrução no Rio de Janeiro, Jonathas Serrano⁹ – direcionado aos inspetores, diretores e professores, no qual os professores e alunos são convocados a expor trabalhos escolares que mostram as práticas escolanovistas nas escolas; “desenhos, ilustrações, modelagens, documentos dos centros de interesses, excursões, projetos, etc., são como bases ou complementos desses mesmos trabalhos, tratando-se de uma exposição da finalidade desta”¹⁰. De acordo com Veiga (2007, p. 418), as exposições pedagógicas eram uma forma de dar visibilidade aos alunos, mas, principalmente, às autoridades políticas, gestoras da educação e seus feitos. Neste caso, a exposição na conferência era uma forma de dar visibilidade ao projeto escolanovista.

Nesse congresso, segundo este edital, os temas que seriam discutidos no evento eram: psicologia, pedagogia e metodologia. Quanto à psicologia, os tópicos de discussão são:

⁹ Professor e pedagogo brasileiro que atuou no campo educacional na primeira metade do século XX; tinha postura conciliadora entre católicos e progressistas; defendeu as ideias católicas, mas também assumiu as ideias fundamentais da Escola Nova nos anos 1930 (ZANATTA, 2001).

¹⁰ Congresso Brasileiro pela “Escola Nova”. *Diário de Notícias*. 23 de julho de 1930.

- a) – As tendências modernas da psicologia (biogenética, de comportamento e estruturalista);
- b) – A técnica da educação em face da psicologia experimental;
- c) – Os fundamentos psicológicos da escola nova. Os problemas dos meios;
- d) – Os problemas psicológicos da organização social (de ordem estática e dinâmica). Notícia: Congresso Brasileiro pela “Escola Nova” (DN, 23/07/30).

Esses tópicos estão de acordo com os temas abordados pelos defensores da escola nova em 1930 bem como os referentes à Pedagogia, que aponta para a necessidade de discorrer sobre as características da escola tradicional e a escola nova – discussão feita largamente por Cecília Meireles ao longo dos quase três anos à frente da Página – e sobre outras questões como:

- b) A concepção e as leis de aprendizagem: a escola ativa ou do trabalho;
- c) Os novos fins sociais da educação: a escola como instituição social e como parte do sistema geral da educação;
- d) A escola única e a escola do trabalho, em comunidade: a socialização post e pré-escolar. Notícia: Congresso Brasileiro pela “Escola Nova” (DN, 23/07/30).

E o terceiro item, metodologia, remete à organização da e na escola além das novas práticas pedagógicas:

- a) Programas novos para novos fins, novos meios. O interesse no mecanismo da aprendizagem. A observação. As excursões escolares. A associação: os centros de interesse;
- b) Disciplinas de impressão e de expressão. A expressão (linguagem, desenho e trabalhos manuais). O método de projetos;
- c) A organização das classes. O teste. Os testes mentais e pedagógicos. As classes diferentes. Notícia: Congresso Brasileiro pela “Escola Nova” (DN, 23/07/30).

Embora a princípio os temas e procedimentos presentes neste edital estejam de acordo com as ideias da escola nova, sendo esta uma oportunidade para a afirmação desta corrente na capital do país, nas crônicas publicadas na “Página de Educação” no período de realização do Congresso (e após o término dele) muitas foram as críticas tecidas por Cecília Meireles ao evento. Tendo em vista que Jonathas Serrano é considerado um “conciliador” dos projetos em disputa neste período e que não abria mão das ideias do grupo católico (ZANATTA, 2001), era de se esperar que a conferência não agradasse aos escolanovistas, em especial, nosso foco neste trabalho, Cecília Meireles, nos textos de quem podemos interpretar uma inflexibilidade em relação aos ideais da Escola Nova.

A conferência de abertura foi feita por Ignácio do Amaral e o título foi “Os motivos sociais da escola nova” e, segundo relatado na Página no dia seguinte à abertura do evento, “o

conferencista, conforme expressão sua, nada disse de novo, limitando-se apenas a analisar as origens da escola nova, reportando-se à época romana, logo depois do advento do cristianismo” (DN/PE, 21/09/30, p. 6). Três dias após a publicação deste texto e três dias de aparente silêncio sobre as atividades do congresso, Meireles publica o comentário “À margem da ‘Reunião Educacional’” (DN/PE, 24/09/30, p. 6); nele expõe comentários que supostamente ouviu durante o evento: por que existe a Federação Nacional de Sociedades de Educação? (liderada pelo grupo católico, a propósito), Por que as crianças de uma escola visitada (visitas a duas escolas – Uruguay e Nilo Peçanha – faziam parte da programação) desenharam legumes e massas alimentícias? Para a cronista, perguntas que demonstram desconhecimento de conceitos da Escola Nova como a ideia de “interesse da criança”.

Na mesma edição, o colaborador da “Página”, Geraldo Seguel (DN/PE, 24/09/30, p. 6), teve o seu texto “O desenho infantil e a sua tradução” publicado; nele se discute a importância e a necessidade do desenho para o desenvolvimento infantil, o desenho como uma forma da criança representar o seu pensamento, Seguel traz conceitos da psicologia para explicar a questão. Esta seria uma das práticas para a formação estética na infância (VEIGA, 2007), e a publicação com destaque na “Página de Educação” na mesma edição em que a coluna comentário apresenta a crítica às práticas inversas a estas ideias, demonstra a resistência e a luta de representações instalada nesta seção do “Diário de Notícias”.

Na crônica “Os programas inexequíveis”, publicada no dia 26 de setembro de 1930, quando ainda ocorria o Congresso, percebemos críticas ao evento como: “Daí as conferências frustradas, as reuniões incompletas, as inaugurações de projetos pela metade, todas essas coisas inacabadas, e que, por isso mesmo, não chegam a ter nenhuma significação” (DN/PE, 26/09/30, p. 6). A cronista se referia, por exemplo, às visitas feitas às escolas e que não foram adequadamente planejadas, às ideias que não estavam de acordo com a Escola Nova e a falta de iniciativas nos estados para a transformação do ensino; o programa do congresso não contribuiu para o seu sucesso, “Como, pois, se tira a essa reunião toda a sua gravidade por uma obra-prima de desorganização?” E, ainda, afirma que a Conferência se apoiou na sombra da Reforma Fernando Azevedo:

Afinal de contas, esta Reunião Educacional se abrigou à sombra da Reforma Fernando de Azevedo, e arvorou-se em sua propagandista. Isso equivale a dizer que ela pretende por em destaque a figura do reformador do ensino do Distrito Federal.

Não seria inoportuna a seguinte pergunta: “Que pensará, desse caos, o nosso diretor da Instrução?” (DN/PE, 26/09/30, p. 6)

Em sua primeira crônica após o término do 1º Congresso de Educação, Meireles disserta sobre a vida e a história da humanidade; poeticamente explana sobre a ambição e o sofrimento humano em outras épocas e aponta o século XX como “vertiginoso e como destinado a recuperações”, no qual podemos reconhecer os condutores do futuro, aqueles que vão agir mais que discursar. Os livros estão abarrotados de ensinamentos e outras ideias e finaliza afirmando:

Esperamos os realizadores. Não é preciso inventar mais nada além do que já existe escrito. Mas precisamos, absolutamente, conformar nossa vida a um ideal desses, de elevação sem vaidade, de superioridade sem orgulho.

Nós, os educadores. E os educadores não são apenas os que têm a seu cargo uma classe ou uma escola. São os pais diante de seus filhos; são os jornalistas, diante dos seus leitores; são os administradores e políticos diante de todo o seu povo, e diante do resto do mundo (DN/PE, 30/09/30, p. 6).

Percebe-se, nesta e em outras crônicas de Meireles, a convocação para a militância em prol da Escola Nova. Nas crônicas, em que este apelo é mais presente, a autora se inclui no grupo de educadores, “nós, os educadores”, recurso argumentativo a fim de se aproximar do leitor, dos professores. Aqueles que não aderiram ao movimento escolanovista são vaidosos, orgulhosos, pois não se preocupam com a educação, mas somente com o cargo; é assim que Meireles controla seu discurso sobre a Escola Nova: nós ou eles, uma oposição constante.

As publicações sobre o 1º Congresso Brasileiro pela Escola Nova mostraram que o conceito de Escola Nova ainda estava em construção e era preciso criar espaços para que ele fosse esclarecido, mesmo que inicialmente, como ocorreu com os Congressos, a iniciativa não fosse bem sucedida. Como se distorcia o conceito de Escola Nova, ela passou a escrever e publicar na coluna Comentários textos que esclarecessem os ideais do projeto escolanovista. Afinal, era preciso esclarecimento sobre os conceitos do que se entendia por Escola Nova, divulgá-los para conseguir a adesão ao projeto e por consequência que o projeto se configurasse em práticas escolares. Assim, buscou-se traçar diferenças entre a Escola Nova e a Escola Velha. São disputas de projeto social, político; lutas de representação que se configuraram na “Página de Educação” e fora dela por meio da afirmação e reafirmação dos ideais e das ideias escolanovistas. Era preciso se autoafirmar e delimitar uma identidade para o movimento, para aqueles que nele se incluíssem.

Já em 1932, sobre a Escola Nova, Anísio Teixeira discursava na 4ª Conferência Nacional de Educação. Trechos desse discurso foram reproduzidos na crônica de Cecília Meireles, intitulada “Boletim de Educação Pública”, a fim de discutir o que seria a Escola Nova. Inicialmente, Teixeira propôs que se compreendesse o termo “Escola Nova”, fragmento

reproduzido na crônica de Meireles e comentado por ela. Segundo a cronista, a fala do educador causou mal-estar entre os educadores resistentes às transformações nas práticas escolares:

De início, um esclarecimento. Escola Nova. Por que essa designação? Há, aí, mais do que a precariedade insustentável do adjetivo, qualquer coisa de combativo e atrevido, que choca alguns companheiros avisados de trabalho, receosos de uma ofensiva contra os valores reais da escola.

Na verdade, a designação causou sempre mal-estar, principalmente entre os tradicionalistas, que se sentiram amesquinados no seu respeitável esforço de anos inúmeros, a que só faltou, realmente, uma noção dos acontecimentos em marcha para, oferecendo-lhes novas oportunidades, novos pontos de vista, e incitando-os a novos meios de realização, não lhes paralisar o mérito, não lhes impor esse automatismo e essa rotina que eles mesmos repelem, quando lhes são mostrados, tanto os acham detestáveis e impróprios (DN/PE, 01/11/32, p. 6).

Para Meireles, a Escola Nova é uma “instituição flexível como essa vida que a determina e a que serve”. Outro trecho reproduzido na crônica referia-se à nomenclatura, o conferencista sugeria que, assim como nos Estados Unidos, adotássemos no Brasil o termo Escola Progressiva. Isto tendo em vista o caráter transformador e renovador constante do movimento.

“A designação “Escola Nova”, necessária, talvez, em início de campanha, para marcar violentamente as fronteiras dos campos adversos, ganharia em ser abandonada. Por que não “Escola Progressiva”, como já vem sendo chamada nos Estados Unidos?”

E justificando, ao mesmo tempo, o intuito e o termo, acrescenta:

“E progressiva por quê? Porque se destina a ser a escola de uma civilização em mudança permanente (Kilpatrick) e porque ela mesma, como essa civilização, está trabalhada pelos instrumentos de uma ciência que ininterruptamente se refaz. Com efeito, o que chamamos de “Escola Nova” não é mais do que a escola transformada, como se transformam todas as instituições humanas, à medida que lhes podemos aplicar conhecimentos mais precisos dos fins e meios a que se destinam” (DN/PE, 01/11/32, p. 6).

Por meio da 4^a Conferência Nacional de Educação, o grupo católico “buscava fornecer ao Governo Provisório parâmetros norteadores do sistema educacional do novo país” (DAROS, 2013, p. 261), mas a atuação dos escolanovista no evento, em especial, a intervenção de Nóbrega da Cunha, porta-voz do grupo dos pioneiros na ocasião, subverteu esse objetivo e tornou o contexto propício para o surgimento de um documento significativo na História da Educação: o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”.

Assim, no intuito de compreender as representações sobre o professor e a profissional docente nos anos 1930, de acordo com o ideário de Cecília Meireles; a seguir discutiremos

alguns aspectos importantes sobre a Escola Nova e as expectativas quanto à atuação e formação do professorado.

CAPÍTULO 3 – A TRIPULAÇÃO E A NAU: professores para a Nova Educação

“E recordo minha herança de cordas e âncoras,
e encontro tudo sobre-humano.
E este mar visível levanta para mim
uma face espantosa”
(MEIRELES, Mar absoluto, 1945).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação foi um importante documento educacional que sintetizou (ou problematizou) as ideias escolanovistas defendidas nos anos 1930. Sobre o momento educacional Fernando de Azevedo propõe:

Nessa cruzada magnífica de renovação educacional, não se “destruiu” senão “para construir”. As reformas “realizadas no Distrito Federal e em Minas, em 1927, as iniciativas empreendidas, mais, tarde, na Bahia, no Espírito Santo, em Pernambuco e no Ceará, e depois da revolução, em São Paulo, e novamente no Distrito Federal, indicam, na nova geração de educadores, a par do seu idealismo francamente renovador, o respeito da atividade útil (efficiency) e o gosto das reformas seguras, que já bastaram para fazer conhecer, nos que ainda julgam infrutíferas ou facciosas às novas doutrinas educacionais, as largas perspectivas que se abrem, na sua aplicação (AZEVEDO, 2012, p. 23).

Os termos “destruir” e “para construir” apontam para a tônica do momento: a disputa entre os projetos educacionais, conforme apontamos anteriormente. Esta oposição feroz se materializou nas crônicas de Cecília Meireles que defendeu o projeto escolanovista como o único que poderia atender às questões nacionais.

Neste documento, ideias fundamentais foram apresentadas como a compreensão da criança como eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação. A escola, dessa forma, deve “oferecer à criança um meio vivo e natural, ‘favorável ao intercâmbio de reações e experiências’, em que ela vivendo sua vida própria, generosa e bela de criança [...]” (AZEVEDO, 2012, p. 49). E sobre o ambiente escolar discorre:

Mas, para que a escola possa fornecer aos “impulsos interiores a ocasião e o meio de realizar-se”, e abrir ao educando, à sua energia de observar, experimentar e criar todas as atividades capazes de satisfazê-la, é preciso que ela seja reorganizada como um “mundo natural e social embrionário”, um ambiente dinâmico em íntima conexão com a região e a comunidade (AZEVEDO, 2012, p. 49).

A formação dos professores também ganhou destaque nesse documento, pois para promover uma transformação nas práticas é preciso professores preparados, tomados pelas

“visões de mundo” escolanovistas. Sobre o professor primário, Fernando de Azevedo destaca (2010, p. 71):

O professorado de ensino primário (e mesmo o do grau médio), além de, geralmente, mal preparado, quer sob o aspecto cultural quer do ponto de vista pedagógico, é constituído, na sua maioria, por leigos (2/3 ou 3/4 conforme os Estados); não tem salário condizente com a alta responsabilidade de seu papel social nem dispõe de quaisquer meios para a revisão periódica de seus conhecimentos.

Esses temas já eram apresentados e discutidos na “Página de Educação”. Assim, destacou-se no manifesto, e também nas crônicas de Meireles, para atingir o objetivo maior de favorecer a infância; tanto o ambiente escolar quanto o mediador do processo educativo destacaram-se como elementos chave na nova educação. Os estudos sobre a infância tornaram-se intensivos nos anos 1930 e passaram a ser defendidos pelos escolanovistas (MONARCHA, 2009, p. 45). No entanto, temos um certo retorno a “imaginação romântica” como se a humanidade fosse por princípio boa e a criança inocente e pura.

Deve-se atentar para o fato de que práticas escolares e a própria constituição da identidade do professor configuram-se como práticas culturais, modos de fazer, de ser, de compreender, de estar no mundo. Desta forma, as práticas não são individuais, mas coletivas, uma forma de exercício de uma cultura. As práticas são, na verdade, ações; elas podem ser entendidas de diversas maneiras como nos materiais usados, no espaço físico, objetos como lápis, caneta, nos espaços e tempos escolares (VIDAL, 2009, p. 107).

Devemos considerar que estas práticas não são uniformes ou puras. Embora sejam práticas associadas a representações coletivas, há também a esfera da “pessoa” e suas vivências que diferem de outras.

Percebemos por meio das visitas que Meireles passa a fazer nas escolas – tanto para participar de ocasiões festivas quanto para conversar com professores, em especial na série de reportagens que fez nos últimos meses em que esteve, ainda, a frente da “Página de Educação” – foi uma maneira de a cronista verificar as práticas escolares: afinal, a escola nova atingiu ou não a escola e seus participantes?

Em verdade, para que as “visões de mundo”, novas representações, chegassem a escola e vencessem as velhas representações da educação tradicional, era preciso que elas se materializassem nas práticas e/ou que as práticas gerassem/fortalecessem essa nova representação. No ideário da Escola Nova, mesmo sendo a criança o foco de todo o processo educativo, o professor passou a ter um lugar de destaque nas ações do grupo. Isto porque se percebeu que somente quando os professores tomassem para si as visões de mundo que os

escolanovistas tentavam construir, estas práticas iriam finalmente para as escolas. E as práticas dos professores que agiram de acordo com o ideário da Escola Nova também geravam representações sobre a nova pedagogia. Seriam os professores que criariam novos modos de fazer docente, de ser, de sentir, de estar no campo educacional.

Por isso, a seguir destacamos as representações sobre o professor e as escolas do Distrito Federal no início dos anos 1930 como uma forma de conhecer as práticas educativas e os aspectos que definem a Escola Nova na perspectiva de Cecília Meireles.

Representações sobre o professor

A ideia de que os interesses da criança devem ser a base da nova educação foi defendida em obras de Dewey e, tomado esse autor como referência, também pelos educadores brasileiros. Nas crônicas de Meireles e em outros textos publicados na “Página de Educação”, as ideias de Dewey¹¹ são apresentadas e defendidas, como no texto “Credo pedagógico de John Dewey”, sem autoria expressa, em que se ressalta a necessidade de desenvolvimento das capacidades das crianças “tendo em vista o bem-estar do grupo a que pertence” (DN/PE, 13/06/30).

Neste texto sobre a teoria de Dewey, salienta-se que a educação moderna deve centrar-se na criança, ideia esta defendida em vários textos da cronista, dentre eles a reportagem “A imaginação deslumbrada da criança” publicada no dia anterior ao texto agora comentado. Em outros textos, as ideias de Dewey são percebidas principalmente quando se discute as práticas educativas, o perfil e a forma de ver os envolvidos nelas: professores e alunos.

Outro texto, “Adaptação às novas condições do meio social” (INGENIEROS, 1930, p. 6), escrito por José Ingenieros, publicado na segunda edição da “Página de Educação”, expunha ideias defendidas pelo grupo de educação do qual Meireles fazia parte, as quais se baseavam na obra de Dewey: “os professores ensinarão a pensar e não a repetir, a criar em vez de copiar. Nada os obrigará a ensinar o em que não acreditam [...] Em vez de acordos com as mortas rotinas do passado, os professores sugerirão ideias vivas para o futuro”. Nesse texto, defende-se que o professor deve desenvolver todas as aptidões dos alunos em prol do

¹¹ O conjunto de análises e interpretações de Dewey acerca da produção do conhecimento recebeu o nome de “instrumentalismo”, no qual defendia quatro princípios relevantes para o ensino: primeiro, pensamento e ação não são isolados um do outro, são dependentes; segundo, as experiências anteriores do educando devem ser consideradas para promover novos conhecimentos; terceiro, a legitimidade do conhecimento relaciona-se com proposição de problemas; quarto, a ação educativa deve incidir no meio social.

desenvolvimento social, assim como se apresenta no texto da mesma edição acima comentado “Credo pedagógico de Dewey”.

As ideias presentes nos textos citados podem ser verificadas no livro “Vida e Educação” de John Dewey, traduzido por Anísio Teixeira em 1930, cujo prefácio foi feito por Lourenço Filho, ambos pertencentes ao grupo da Escola Nova no Brasil. Nele são apresentados conceitos que nortearam o movimento escolanovista no mundo: experiência, educação, processo educativo, são alguns destes. A ideia de que “educação é vida” presente em vários textos de Meireles é congruente ao ideário de Dewey; afirma Anísio Teixeira no estudo feito da obra de Dewey e que foi anexado à sua tradução brasileira que: “educação é vida, e viver é desenvolver-se, é crescer. Vida e crescimento não estão subordinados a nenhuma outra finalidade, salvo mais vida e mais crescimento.”

Sobre a atuação do professor de acordo com sua teoria, Dewey afirma:

O problema é da criança. São as suas capacidades que têm de ser desenvolvidas, exercitadas e realizadas. Mas, a não ser que o mestre conheça, e conheça perfeitamente as experiências da humanidade que estão consubstanciadas naquilo a que chamamos programa, ele não saberá nem quais são as capacidades e atitudes das crianças, nem como pô-las em função e atividade para sua realização (DEWEY, 1978, p. 62).

Para esta forma de pensar a educação, com o foco na criança, era preciso transformar também as práticas escolares. Assim, a formação de professores passou a ser uma preocupação para os escolanovistas (SAVIANI, 2004, p. 36): para novas perspectivas educacionais, precisava-se de um profissional preparado para isso. Dessa forma, questões sobre os professores foram tratadas em diversos textos de Meireles e, em muitos deles, foi tema exclusivo. Analisando os textos da autora, é possível entender o professor como mediador, aquele que torna possível a concretização das ideias educacionais. Nos textos em análise, podemos compreender quem era esse professor nos anos 1930 e de que professor a Escola Nova precisava para se consolidar, considerando que essa era uma representação tendo em vista o ideário da cronista.

Prédios, salas, materiais diversos, métodos, ideais, deveriam ter como foco o ensino-aprendizagem da criança. Os pais e todos os envolvidos no processo são apontados como fundamentais no processo educativo, em especial, o professor. No trecho da crônica “A formação do professor: conceitos de Kerschensteiner”, a educação e a figura dos professores são associadas pela cronista. Termos como “vocacional”, “íntimo”, “profundo”, “pura”, “educação da personalidade” são usados para caracterizar o professor”. Ainda nessa crônica o “ser professor” é caracterizado pela sua formação moral: “Se há uma criatura que tenha

necessidade de formar e manter constantemente firme uma personalidade segura e complexa, essa é o professor" (DN/PE, 14/06/30, p. 6). Isso porque, de acordo com as análises desse tema feitas por Lobo, nas crônicas de Meireles, o professor teria a capacidade de ressuscitarse diariamente, desiludindo-se e iludindo-se (LOBO, 2001, p. 67).

Kerschensteiner defendia que "o trabalho não é um fim em si mesmo", ele deve visar a moralidade, a beleza, a libertação etc. devia-se prezar pela formação profissional, moral e social das crianças e jovens. Além disso, "a formação social é vista como o objetivo fundamental da escola popular" e os jovens devem ser ensinados a "colocar-se a serviço dos outros" (CAMBI, 1999, p. 517). Essas ideias de Kerschensteiner foram defendidas nas crônicas de Meireles em que esse é citado.

O fato de o professor ser considerado uma figura fundamental no quadro educacional devia-se ao seu direto e permanente contato com a infância e a adolescência e, por assim estar, deveria compreender as inquietudes e a complexidade do sujeito nessas etapas do desenvolvimento. Caberia então ao professor orientar, compreender, formar a sua própria personalidade e a de seus aprendizes. Ainda sobre a personalidade, que considera ideal ao professor, a cronista disserta:

É, certamente, uma grande obra chegar a consolidar-se numa personalidade assim. Ser ao mesmo tempo um resultado – como todos somos – da época, do meio, da família, com características próprias, enérgicas, pessoais, e poder ser o que é cada aluno, descer à sua alma, feita de mil complexidades, também, para se poder pôr em contato com ela, e estimular-lhe o poder vital e a capacidade de evolução (DN/PE, 14/06/30, p. 6).

Na mesma crônica, usa termos e expressões como: "coração", "imaginação", "conhecimentos", "ser poeta", "ser exemplo", "provocar recordações", "inesquecível", na caracterização do que se comprehende como características de um professor. Destaca-se ainda a visão "romântica" da função que podemos perceber nos trechos: "e saber ir e vir em redor desse mistério que existe em cada criatura, fornecendo-lhe cores luminosas para se definir, vibratilidades ardentes para se manifestar, força profunda para se erguer até o máximo, sem vacilações nem perigos" e "Como seria admirável se o professor pudesse ser tão perfeito que constituísse, ele mesmo, o exemplo amado de seus alunos!" esta visão foi comum no período e também compôs o imaginário sobre a função do professor no movimento escolanovista; o professor deveria se entregar à profissão; por serem em maioria mulheres, a função era associada ao imaginário sobre mulher: doce, devotada à família, amorosa etc. (ALMEIDA, 2006).

Na crônica “Uma pergunta”, quando, metaforicamente, se discute como a educação moderna deve prezar pelos “olhos abertos da criança”, pode-se perceber ainda essa visão sobre o que é “ser professor” por meio de termos como “donos de gestos luminosos” “de espírito compreensivo”, “sentir as inquietudes dos alunos” (DN/PE, 13/11/31, p. 6).

O professor assim como o artista nasceria com um dom e sobre a atuação do professor na sala de aula e no cenário educacional afirma:

Os professores possuem uma força renovadora que eles mesmos ignoram. Desde que a compreendam e a apliquem, poderão ter a convicção de estar abalando e transformando todos os pessimismos, todos os derrotismos, todos os scepticisms [sic] e todas as incompREENsões (DN/PE, 26/02/31, p. 8).

O dom, a vocação, a docência como sacerdócio, sacrifício do educador, permearam e ainda permeiam o pensamento político, cultural e pedagógico no Brasil (ALMEIDA, 1998).

Ao relatar o excesso de alunos em cada turma do ensino primário, escreve Frota Pessoa em reportagem especial para a “Página de Educação”: “Só um apostolado incessante, professado por idealistas de verdade, dignos de receber a unção desse sacerdócio, poderá preparar as gerações que se formam para uma alvorada, ainda assim longínqua” (PESSOA, 1930, p. 8). Termos como “idealistas”, “unção”, “sacerdócio” revelam a representação sobre a profissão docente ainda presente nos discursos dos escolanovistas.

“O educador não tem o direito de se pertencer. Sua profissão é de exemplo” (DN/PE, 01/10/30), afirma Cecília Meireles; os professores mais que um discurso, deveriam cuidar das atitudes. Esta seria uma profissão de renúncias e sacrifícios como destaca a autora na crônica “Sacrifícios do educador”:

O verdadeiro educador, aquele que todos os dias está despertando em redor de si as íntimas possibilidades de vida que a infância resguarda, é uma criatura, por muitos motivos, destinada ao sacrifício, à renúncia constante de seus interesses imediatos. Não é o dono de suas alegrias, de seu entusiasmo, da sua liberdade, esse que, no entanto é, essencialmente um fator de liberdade, entusiasmo e alegria (DN/PE, 30/07/30).

Nessa crônica temos a materialização da representação do professor-missionário, aquele que deve sacrificar-se pela causa. Além disto, percebemos também a crença na exemplaridade moral da pessoa do educador que deveria ter força interna, espírito devotado e policiado. Essa ideia, segundo Joaquim Pintassilgo (2005, p. 64), é recorrente no discurso pedagógico e é incorporada ao pensamento dos professores sobre a profissão docente.

Identifica-se nas crônicas de Meireles a defesa da necessidade de que era preciso respeito aos superiores, não por uma questão hierárquica, mas pelas suas experiências,

qualidade e obras. Assim, em primeiro lugar, estão os ideais educacionais, os que colaboram para uma nova educação.

Diferente de outras profissões, o educador não é um “burocrata” nem a escola uma repartição. A tarefa do educador seria maior:

O educador não é o burocrata que vai à escola como a uma repartição, limita a sua atividade de funcionário a meia dúzia de horas diárias, e respeita o prestígio das autoridades; é a criatura construtora de liberdade e progresso harmoniosos, que, vivendo no presente, está sempre investigando o futuro, porque é nesse futuro, povoado de promessas de vida melhor, que o destino de seus discípulos se deverá realizar com toda plenitude (DN/PE, 01/10/30, p. 6).

Sobre esse tema na crônica de Meireles, Lobo (2001, p. 69) considera que esta forma de olhar para o trabalho do professor é “um novo modo de expressão pedagógica” que se opõe à escola burocratizada e hierarquizada que organiza pela autoridade gerada pelo cargo ocupado e sem observar a natureza pedagógica. No entanto, como nas outras crônicas citadas anteriormente, percebemos a representação do professor como aquele que exerce o magistério como sacerdócio – palavras como doçura, entusiasmo, exemplo, doar-se dentre outras que caracterizam a função dos professores remetem à ideia de que os professores devem trabalhar por amor à causa.

Essa visão do magistério ainda nos dias de hoje permeiam os discursos sobre a profissão docente: é preciso vocação para ser professor; não se deve estar na profissão por dinheiro, mas por amor; etc. Em várias crônicas, Meireles considera o magistério uma missão. Esta concepção, de acordo com Joaquim Pintassilgo (2005, p. 61) permeia o campo da educação, uma representação sobre ser professor: aquele que tem um desígnio social, que promove o desenvolvimento, um trabalho sublime; há uma forte associação entre missionário e ação docente, mesmo porque a igreja foi responsável pela promoção da educação, por muito tempo no Brasil.

Lobo (2001) comenta ainda, tendo em vista as crônicas de Meireles, que prestígio moral não pode faltar ao professor para que este seja bem-sucedido. Na verdade, em muitas crônicas podemos perceber a responsabilização do professor pela formação moral social e que a moral do professor deveria sobressair a qualquer outro problema enfrentado, seja qual for. O “educar pelo exemplo” é um tema recorrente nos escritos dos “pioneiros da educação”. O professor como formador de caráter e de moral foi apontado em diversas crônicas em diferentes momentos.

Mas não é só o ambiente physico [sic] o que influi na formação da criança. É também o moral. E ai do professor que, para induzir seus alunos a uma atitude digna lhes faz discursos sobre o caráter. Sobre o caracter [sic], não basta falar. É preciso, antes de tudo, tê-lo. Manifestá-lo em cada momento da vida. No mais simples acto [sic]. Na mais breve palavra.

As crianças, na escola, observam mais o professor do que este, em geral, as observa. Seguem-lhe com os olhos todos os movimentos. Surpreendem-lhe as intenções, e as repercuções íntimas, assistem ao trato que ele dá aos seus colegas e subordinados. Medem a sua coerência, e traçam-lhe um tipo psicológico que guardam refletido em si.

Dentro da escola bonita, limpa decorada, não cabe senão o professor verdadeiro, sincero, puro, que sente, pensa e age em linha reta. O que não for assim não poderá enfrentar sem remorso a infância: porque lhe vai servir de ambiente nocivo e deformador (DN/PE, 25/06/30, p. 6).

O professor é visto como aquele que promoverá a transformação social por meio da educação – nesse período busca-se a civilidade para o Brasil. Também em outros países (PINTASSILGO, 2005, p. 61-62) este é um dos traços que construíram a identidade dos professores, aquele que tem “poder de mudar a sociedade”.

Podemos apontar nas crônicas de Cecília Meireles uma crítica ao educador que ignora as vontades das crianças e lhes impõe a sua própria vontade, suas “razões importantes”: “o passo desatento do adulto vai esmagando a flor sensível da alma, que se impregnava com o descobrimento de si mesma, e que, em vez de receber elementos para se desenvolver, vai recolhendo desânimos para se desiludir...” (DN/PE, 06/08/30, p. 7). Segundo Joaquim Pintassilgo (2005), o conhecimento do aluno torna-se na pedagogia moderna o que realmente interessa.

Meireles também apontava um “abismo” entre alunos e professores que deveria ser rompido com a prática docente. Ideia esta que reafirmava a mudança de foco na nova educação: a criança seria o centro, o professor um mediador. O mundo dos adultos e o mundo das crianças são diferentes, sendo necessária a vontade e a capacidade de compreensão entre a dinâmica desses dois mundos; no primeiro a exigência de maturidade, no segundo o interesse infantil e: “Por mais que se penetre pela intuição, o mundo perdido da infância, a verdade que jamais se consegue ser outra vez senhor do seu domínio. Fica-se nos limites, observando e recordando: sente-se porém que se é estrangeiro, irremediavelmente” (DN/PE, 30/07/30, p. 6). Essas ideias de Meireles estão em conformidade às de Montessori e de Dewey (1978).

Além disso, era preciso, ainda, cuidado para não amordaçar a espontaneidade da criança com as intenções do educador. Assim, “O educador sacrifica todos os dias grandes porções de sua vida para conquistar o bem, elevado, mas árduo, de se aproximar dos seus alunos” (DN/PE, 30/07/30, p. 6). Dessa forma, “Uma das principais qualidades do educador –

e que determina todas as outras, – é a sua capacidade de medir com justeza os valores que lhe apresentam”. Isto porque o educador na sua função depara-se com valores de espécies variadas: morais, intelectuais, técnicas.

Têm existido até, pela força de várias circunstâncias, professores – não educadores – capazes de aceitar as orientações emanadas dos chamados “superiores”, respeitando-as simplesmente pela fonte da sua procedência.

Por mais que se queira ver em tais pessoas ótimos auxiliares, funcionários digníssimos, em razão justamente, de sua obediência, – nunca os poderemos aceitar como educadores. Educador é aquele que está constantemente evoluindo, experimentando em si e em torno de si, todas as modificações que possam construir um progresso, e que o faz, principalmente, com o fim de medir o valor de cada problema da humanidade, e conhecer o ambiente e o significado da sua tarefa pedagógica.

Sua visão do mundo, pois, não deve ser alterada por nenhuma refracção devida a interesses de natureza estranha ao sentido essencial da educação (DN/PE, 01/08/30, p. 6).

Dois meses antes do evento da Revolução de 1930, Meireles defendeu em sua crônica “Qualidade do professor” que:

Como estamos numa época de transição, em que não se distinguem ainda nitidamente os problemas educacionais nem o valor dos indivíduos chamados a resolvê-los, acontece confundirem-se também as suas qualidades, pela falta de um ponto de vista seguro e isento (DN/PE, 16/08/30, p. 6).

Não podemos esquecer de que a cronista fazia parte de um grupo que buscava a transição das ideias educacionais e escrevia para um jornal cujos donos apoiaram a Revolução de 1930, que não estava isento de ideologias e interesses políticos. Ela própria, como professora, exercia o papel que defendia para sua classe: agentes transformadores sociais que se mantêm ativos e atentos quanto aos acontecimentos do país. Quanto à prática e à atuação como professora, Meireles afirma que nem todos que atuavam eram preparados ou tinham “vocação” para aquela atividade. Quais seriam, então, as características do professor de que se necessitava para realizar a obra educacional defendida pelo grupo escolanovista, do qual Meireles fez parte?

Infelizmente, o gênero “profiteur” também existe no terreno educacional, como em todos os outros, e é fácil encontrarem-se criaturas que, de uma hora para outra, se supõem dotadas de talentos especiais para essa grave função de educar, uma das mais graves, talvez que se nos oferecem, na vida.

Surge, então, a enumeração sensacional das suas próprias qualidades: são os eruditos; são os “habitados”; são os “jeitosos” (DN/PE, 16/08/30, p. 6).

Em várias crônicas, percebemos a defesa de que seriam necessários professores preparados e atentos para se integrarem ao projeto educacional moderno e discutia-se o magistério como uma escolha de vida não como um “meio”.

Há que preparar, portanto, imediatamente, com aflitiva urgência, criaturas integradas na inquietude da hora presente.

Não se pode mais admitir o magistério como o “meio de vida” que, por tanto tempo, foi. As condições atuais oferecem muito menos, até mais cômodos, para os que, trabalhando apenas movidos pela necessidade da subsistência não sintam uma atração irresistível, uma vocação conscientemente definida para o magistério (DN/PE, 08/07/30, p. 6).

Essa é ainda uma representação que remete ao magistério como sacerdócio. Na mesma crônica, aponta-se ser “lamentável” que alguns professores vejam na profissão de professor “um meio honesto, apenas, de ganhar a vida. De ganhar a vida: de ganhar dinheiro”. Embora a questão salarial seja um tópico tratado nas crônicas de Meireles como importante para o trabalho docente e ser esta uma questão defendida pelos escolanovistas, aqueles que estavam na carreira apenas pelos “vencimentos no fim do mês” teriam uma atitude egoísta e desastrosa e não seriam dignos da profissão. Mais uma vez, isso se relacionava à representação do professor por vocação.

Na crônica “Qualidade do professor” também podemos identificar a defesa da profissionalização, da formação do profissional da educação. “Não é o que sabe muita coisa (e em geral dizem-no mais do que o sabem...) o que serve para professor, – mas o que sabe ‘certas coisas e de certo modo’”. O professor deve saber deixar de lado a infinidade “de coisas inúteis para a vida” e deve conhecer, viver, enfim, levar para sua prática as “coisas essenciais para a formação humana”. E os professores considerados bons tendo como princípio a velha educação seriam suspeitos diante a nova educação. O bom professor seria o que aderisse aos métodos escolanovistas. Tendo em vista que, no movimento escolanovista, a profissão docente era tomada como uma vocação uma missão, “o educador verdadeiro deveria ter um tipo de renúncia constante: renúncia até em questões mais altas e sutis que essa do ‘pão nosso de cada dia’” (DN/PE, 16/08/30, p. 6). Dessa forma, o amor pela profissão, o sacrifício continua sendo um dos elementos para a atuação do educador, um missionário no imaginário social (PINTASSILGO, 2005, p. 62).

Na crônica “A passagem dos ideais”, publicada em 31 de janeiro de 1931, Cecília Meireles afirmava que “exige-se para o educador não uma alma instável, mas uma lama plástica”. O que não quer dizer que o educador deva ter muitas ideias e não se fixar a nenhum, significa que ele deve ser capaz de “se moldar a qualquer realidade, a interpretar a intenção

das gerações que avançam”; além disto, não poderia o professor se entrelaçar a um sistema, um método, ou doutrina, no sentido de manter-se na inércia, imóvel. “O educador tem de ser um explorador de novos mundos espirituais”. A cronista cita Nietzsche que, segundo ela, afirma que “o que achamos mal numa época são os restos desatualizados do que noutra foi considerado bom”.

Em outra crônica, “Excessos de entusiasmo...”, pode-se perceber a defesa da participação do professor nas transformações educacionais que, para tal, deveria ser: idealista, formador de personalidade, o que estuda, que tem sensibilidade. O problema educacional era associado diretamente ao professorado que não compreendia a nova educação e pensava compreender agindo, assim, erroneamente. Afirma ela:

Estamos carecendo de educadores, de apóstolos de idealismo, de formadores de personalidades. Mas nas horas de carências dessas costumam aparecer elementos artificiais, hábeis, venais que escolhem lugares de professor por interesses inteiramente alheios ao problema profundo da educação, que não conhecem nem estudam.

[...] As questões de pedagogia precisam ser tratadas sempre com rigoroso critério, principalmente numa fase de adaptação como esta que atravessamos, a fim de se evitarem desastrosas consequências de observações mal encaminhadas, e resultados mal compreendidos (DN/PE, 24/07/30, p. 6).

Nesta mesma crônica, Meireles discorre que educar é uma tarefa de responsabilidade, que é difícil; e um problema grave é que o professor faz na verdade: “tentativas para encaminhar as crianças, da sua condição de crianças à de homens, sem lhes perturbarmos as possibilidades, libertando-as todos os dias do jugo das circunstâncias que poderiam impedir uma perfeita evolução” (DN/PE, 24/07/30, p. 6). E que muitos professores, de fato, não têm verdadeiros resultados. Para Meireles, é preciso entender a realidade das classes brasileiras e não esperar ou obrigar os alunos a conseguirem realizar as mesmas tarefas realizadas em outros países como Suíça ou, ainda, da América. O professor, segundo a cronista, “Chega à escola antes e sai depois da hora: mune-se de uma Kodak para surpreender os alunos em atividade, faz gráficos etc.” (DN/PE, 24/07/30, p. 6).

Ocorre que a cronista considera que a tecnologia disponível neste momento deveria ser bem utilizada pelos professores como adverte em outra crônica. Como uma forma de promover o trabalho em grupo, o interesse dos alunos e o estudo de questões pertinentes aos alunos.

As projeções fixas na escola

Um dos auxiliares mais importantes para o professor moderno, todo o mundo o sabe, — é o cinema. Com projeções interessantes, seguindo a prática já vastamente indicada pela pedagogia, ou experimentando novos

rumos, pode-se conseguir do aluno um rendimento maior e mais seguro apresentando-lhe quase ao natural mil coisas atraentes, que lhe estimulam a curiosidade, e que, por várias circunstâncias, a não ser por esse meio, talvez nunca os seus olhos pudessem ver. [...]

A prática ensinará ao professor mil maneiras interessantes de as utilizar, bem como de as coligir.

[...] segue-se que a todos os professores conviria um interesse mais intenso pelas projeções fixas, em que têm um auxiliar de primeira ordem na sua tarefa de educar (DN/PE, 15/07/30, p. 8, grifo da autora).

Considera Meireles que os excessos cometidos pelos professores desconfiguram o que de fato é a prática na escola nova e prejudica o próprio professor, os alunos e aos colegas de trabalho que agem de acordo com o ideário da nova educação. Os dirigentes da escola, para ela, deveriam valorizar a realização dos processos que de fato proporcionam aprendizagem significativa aos alunos partindo do conhecimento cotidiano, não apenas esperar alardes educacionais, aqueles que, na verdade, são apenas para adultos aplaudirem.

No entanto, na crônica “Uma iniciativa útil” (DN/PE, 21/11/30, p. 6), Meireles comenta, positivamente, o trabalho em prol do cinema infantil desenvolvidos pelos professores José Alexandre Teixeira e Claudino de Souza Martins que percorria as escolas primárias. Um dos problemas que atrapalhavam este tipo de trabalho, segundo Cecília Meireles, era a falta de recursos financeiros; ter “máquinas” para filmar trabalhos dos alunos e cenas em que as crianças participassem ativamente seria importantíssimo. Depois, as imagens deveriam ser assistidas na própria escola: os alunos como “atores”.

Todas estas características de condutas, de práticas, modos de ser, de fazer apontadas sobre o que Meireles considera ser o professor escolanovista estão, de certa forma, em embate com as concepções de como é ser um professor tradicional para construir a ideia de como não seria o professor escolanovista. Escrever no jornal (incansavelmente) sobre o tema, divulgando que postura se espera do professor, é uma tentativa de promover uma nova representação do que seja ser professor e por meio de um novo imaginário promover modos de ser, de fazer, de pensar diferentes.

De acordo com Antônio Nôvoa (1991, p. 16), o exercício da profissão docente se dá a “partir de uma adesão coletiva (implícita ou explícita) a um conjunto de normas e de valores”. Era necessário que os professores tomassem para si os princípios, valores, normas e imaginário do que seria ser um professor escolanovista para que fosse, de fato, legitimada esta nova corrente educacional. Esta era mais uma razão para se focar na formação de professores para novas práticas, tanto por meio do jornal quanto por meio das Escolas Normais.

Formação do professor: a Escola Normal do Rio de Janeiro

Sendo os professores “peças” importantes para a construção de representações sobre a nova educação bem como as práticas escolares, justificam-se as preocupações dos escolanovistas com a formação do professor.

A escola, no século XX, passou a ter uma nova função social e, portanto, novas questões referentes à formação dos professores foram discutidas; estes foram responsabilizados pelo sucesso do processo educacional. Assim, era necessário repensar as escolas normais e as novas maneiras de ressignificar a profissão docente nos espaços escolares (ALMEIDA, 2006, p. 86).

Esta questão aparece claramente na crônica “O tipo de professor para esta época” em que Meireles comenta que “Parece-me que este momento educacional, tendo resolvido em definição o problema do ensino, necessita para lhe dar eficiência real, resolver o problema da formação do professor”. Era preciso pensar no professor necessário às novas ideias educacionais, um professor que não se reserva apenas a função de ensinar, mas tenha habilidade de desenvolver nos alunos o desejo de aprender, que instrua, mas também eduque.

Assim, se um dos elementos fundamentais na transformação do ensino era o professor, seria preciso cuidar para que se formassem professores para atuarem efetivamente de acordo com os ideais escolanovistas, e a Escola normal neste período foi responsável pela formação desses professores. Para Cecília Meireles, como aponta na crônica “A futura Escola Normal”, este tipo de instituição teria papel fundamental dentro da Escola Nova:

Aqueles que estão a par do atual movimento pedagógico bem sabem que a Nova Educação, que se vem estabelecendo em todo o mundo moderno, e que entre nós se exprime pela Reforma do dr. Fernando Azevedo, não poderá vir a ser posta em prática eficientemente se não for acompanhada da necessária transformação da Escola Normal, permitindo a formação adequada de professores para o novo regime (DN/PE, 21/09/30, p. 6).

Nesta crônica, uma crítica à seleção de professores, que vinha sendo realizada na Escola normal, é construída, citando como exemplo de seleção vergonhosa o concurso para professora da cadeira de Literatura da qual a cronista participou em 1930, para a qual apresentou a tese “Espírito vitorioso” e não foi aprovada. Um fator que incomoda a cronista é participação de membros da igreja em bancas e em outras funções na Escola Normal do Rio de Janeiro, tendo em vista que estes defendiam os interesses da Igreja e feriam um dos princípios da Escola Nova: a educação laica. Já que um representante da Igreja tinham a obrigação de defender sua crença “E na sua opinião, faziam, decerto, muitíssimo bem. Mas a

opinião dos educadores era outra. E essa é que teria de ser respeitada, porque a Escola Normal era um instituto pedagógico e não um seminário” (DN/PE, 21/09/30, p. 6). Na crônica de Meireles, podemos perceber que ela atribuiu a sua reprovação ao fato da banca ser composta por religiosos e discordarem da sua defesa de escola laica. A mesma banca participava naquele momento da seleção de professores para a cadeira de Sociologia da Escola Normal.

Ocorre que as Escolas Normais, no Brasil, passaram por mudanças consideráveis até os anos 1930, mas apenas estruturais, de organização: tempo, período, abrangência de público. Faltou a elas se abrirem para uma reforma pedagógica, nas práticas de letramento de seus professores. Nos anos 1920 e 1930, apesar das reformas educacionais, elas continuavam a adotar e a defender métodos tradicionais e até mesmo a retroceder nos “avanços” tidos até então (TANURI, 1979).

Nem todos que cursavam o Normal se tornavam professores quando formados. Isso se devia ao fato da profissão docente não ser, já naquele momento, atraente.

Quantas promessas de verdadeiros professores, de valor educacional perfeitamente marcado, abrigará a nossa Escola Normal? [...]

Quantas vezes, considerando o critério dessas jovens professorandas, na elaboração de uma aula, pensamos com tristeza: Como puderam estas moças atravessar todo o seu curso sem descobrirem que é uma coisa extraordinária chegar a ser professor? Vão sair da escola amanhã. Que vão fazer? Elas mesmas não o sabem. Sua carreira de estudantes foi nublada, semi-consciente, como que automática... Parece-nos que assim continuarão na vida que iniciarem depois... Uma sensação completa de despersonalidade e interesse idealista. Uma espécie de cansaço antes de qualquer realização... Uma incapacidade de velhice, na mais radiosa mocidade. Ausência total de sonho, do sonho luminoso que estimula todas as tentativas, que dá coragem para todas as vitórias. Por que falta flama interior a essas jovens? Por que seus olhos não vêem [sic] que diante delas o caminho é grandioso e que elas em si transportam mil garantias para a esperança da humanidade?

E tínhamos que pensar, então, na escola de onde vinham, porque a sentíamos sempre como uma sombra do passado, atrás dessas jovens sem fé (DN/PE, 08/07/30, p. 6).

Nessa crônica podemos identificar um dos problemas da profissão docente e da formação do professor: na escola normal os professores aprendiam a “reverenciar o livro estéreo” e se mantinham presos aos programas e ao livro, práticas que geravam representações sobre a escola normal e a educação tradicional ao mesmo tempo que eram conservadas por estas representações. Se o movimento escolanovista defendia a prática, a observação, era justamente isso que faltava na escola normal: o estudo do cotidiano, faltava entender o momento educacional e estudá-lo na Escola Normal. “Dois anos depois da reforma do ensino, nenhuma [normalista] sabia o que isso queria dizer.” Essa posição se repete nas crônicas de Meireles, esperava engajamento político-educacional dos professores, mas, claro,

em defesa da nova educação. Segundo Gatti e Barreto (2009, p. 15), atribui-se ao trabalho do professor um papel central ao ponto de vista político e cultural, pois seria a educação escolar uma “forma dominante de socialização e formação das sociedades”.

As reflexões propostas nesta crônica nos apontam para um problema que, tendo em vista os ideais da escola nova, seria grave: a falta de professores modernos para formar professores modernos. O que percebemos é que as ideias escolanovistas ainda não faziam parte das práticas dos professores da Escola Normal do Rio de Janeiro: “No entanto, é aí na Escola Normal que se precisa resolver o problema do mestre futuro. O presente nos está mostrando que ainda não temos mestres para o mestre” (DN/PE, 08/07/30, p. 6).

Nos dizeres da crônica “Aulas de Normalistas” temos a crítica à formação das normalistas que, ao chegarem ao último ano do curso e irem para o estágio, elas não sabem como agir e o que falar, não agem com naturalidade e falta o “espírito tranquilo” de quem sabe a teoria e sabe levá-la a campo. As normalistas tinham contato com a prática apenas no final do curso na Escola de Aplicação da Escola Normal que nas palavras de Cecília Meireles era:

uma escola primária modelo, cujo pessoal, selecionado pela capacidade demonstrada nas notas obtidas no seu curso normal, está constantemente observando e experimentando os mais recentes métodos pedagógicos, acompanhando o movimento de educação em todas as partes do mundo, e colhendo das investigações e experiências a fórmula adequada a resolver o problema brasileiro do ensino (DN/PE, 19/08/30, p. 7).

O problema para a cronista era que durante o curso as futuras professoras não tinham outros momentos práticos e usufruíam apenas de aulas teóricas que não preparavam as normalistas para serem de fato professoras: com conhecimentos acadêmicos, mas também com a percepção necessária para compreender a sua profissão e os seus aprendizes. Esta é uma defesa nas teorias escolanovistas: prática, experimentação, observação na educação dos alunos e dos professores. Se a Escola Normal era responsável pela formação do professor, este era considerado peça fundamental no projeto escolanovista, passou a ser recorrente a crítica às práticas da Escola Normal não alinhadas à Escola Nova. Sobre a realidade encontrada na escola pelas normalistas e sua formação, Cecília Meireles comenta:

Esta realidade é de outra espécie. Esta realidade exige, antes de tudo, um espírito vivo, de criação continua; uma sensibilidade especial; uma emoção sempre nova...

Infelizmente isso não lhe ensinam...

As aulas de psicologia ficaram geladas nos livros; as de pedagogia fecharam-se nas caixas de jogos (quando, por ventura, lhos mostraram...); as outras não levaram em si nenhum germem dessas duas, que são, no entanto, as indispensáveis a quem vai ser professor...

Pobres alunas que não tiveram quem as orientasse a tempo! Depois de tanto trabalho, terão de fazer por si mesmas, e com enorme esforço, aguilhoadas pela pressa de quem já está no quadro do magistério, toda a cultura técnica que ninguém pensou ou lhes pôde fornecer no momento devido (DN/PE, 19/08/30, p. 7).

Em 27 de junho de 1930, Rodolfo Llopis¹² ao proferir a conferência sobre “O problema da formação do professorado”, uma das conferências deste professor patrocinadas pelo “Diário de Notícias”, descrita na “Página de Educação” e já neste trabalho, enfatiza que há duas tendências naquele momento: a de acreditar que a reforma das escolas normais daria conta da melhoria da formação e a de que seria necessária a criação de um novo instituto, autônomo ou filiado às universidades” (DN/PE, 28/06/30, p. 5). A científicidade deveria fazer parte da formação do professor, profissionalizá-lo. Nesta mesma conferência, Llopis afirma que “Em qualquer país verifica-se que os professores não têm a necessária preparação da cultura geral e profissional”; esta desvalorização do magistério poderia ser percebida pelos baixos salários para os professores primários e o fato destes serem considerados inferiores aos outros que trabalham com outras faixas-étárias. Segundo Vicentini (2009, p. 95), a profissionalização docente é marcada pela busca de reconhecimento, tanto simbólico quanto financeiro, daí a recorrência nos textos dos escolanovistas sobre a necessidade de repensar a remuneração docente. Esta questão aparece constantemente nos discursos atuais, nos movimentos sindicais, nas pautas de greves do professorado.

Na crônica “O professor moderno e sua formação”, publicada dois dias antes desta conferência de Rodolfo Llopis, Meireles aponta que a impossibilidade de por em prática as ideias é a maior dificuldade de uma “reforma ideológica”. Isso se explica, ao chegar à escola, os reformadores encontravam aqueles que já estavam habituados às velhas práticas, e as novas ideias causavam a estes “susto e receio”. Assim, Meireles descreve os reformadores, representantes da nova educação:

Os reformadores, por isso que o são, trazem sempre uma intenção que vai além das condições do momento em que atuam. Alteram, subitamente, com a sua iniciativa, o ambiente normal. São apressadores da evolução. Atingem bruscamente um fim que, sem a sua presença teria de se ir aproximando lentamente. Saltam sobre a realidade da época, transpõem os preconceitos, os regimes, as leis, e oferecem, de repente, aos seus contemporâneos o espetáculo da realidade longínqua que descobriram e conquistaram (DN/PE, 26/06/30, p. 6).

¹² Professor espanhol que participou ativamente de reformas educacionais espanholas nos anos 1910 e 1920.

De acordo com a cronista, é da natureza humana após adulto ter desconfiança quanto às mudanças. Aponta ainda que “A crise do ensino entre nós foi de curta duração, em suas linhas gerais, porque por um desses milagres de que o Brasil é fértil, a classe dirigente da educação rapidamente, e com toda a boa vontade se procurou adaptar ao regime inaugurado” (DN/PE, 26/06/30, p. 6), e que é compreensível ainda não ter “conseguido tudo”, pois as transformações nas práticas docentes requerem tempo e estudo. E para ela os que aceitaram o desafio da nova educação “Conheceram a realidade antiga. Tiveram de enfrentar esta outra, sabendo já a distância que os separava da alma da infância. Adestraram suas forças para a atividade que urgia. As experiências antigas deram-lhe facilidades grandes para movimentos profícuos. Já estavam em plena ação” (DN/PE, 26/06/30, p. 6).

Desta forma, estes professores puderam confrontar passado e presente e saber se transformar diante “as necessidades existentes”. Esse fato teria permitido um confronto entre o passado e o presente. E os professores deveriam, diante das representações sobre escola antiga e nova, transformar-se, conhecendo as necessidades existentes. E aqueles que iniciavam a carreira docente tinham maior facilidade, afinal, não deviam se livrar das velhas amarras, mas, para a cronista, a Escola Normal não contribuia para isso:

Devia ser assim. Devia ser, se a Escola Normal estivesse, desde já, preparando seus alunos para o futuro que vai ser o seu presente. Mas, até a presente data, o que se verifica e que, salvo o pequeno contato que têm os quarto-anistas na sua prática da Escola de Aplicação, essas jovens chegam à formatura sem a visão do problema que as espera, sem compreensão nem intuição nem paixão pela psicologia infantil, para a qual, no entanto, terão de constantemente apelar.

Falta de vocação? Falta de estímulo? Orientação defeituosa?

Não se sabe. Mas é alguma coisa que interessa, e em que se deve pensar (DN/PE, 26/06/30, p. 6).

De fato, para Meireles a formação do professorado era um problema que deveria ser discutido, pois o professor era uma figura importante e decisiva nas transformações educacionais e no efetivo desenvolvimento dos educandos na escola.

Durante o tempo, que publicou na Página, Meireles sempre enfatizou a importância do professor e da necessidade de discutir os temas relacionados à sua formação e ao seu perfil. Em junho de 1932, Meireles discutiu a formação do professor tendo como referência o discurso do ministro espanhol Marcelino Domingo sobre o seu decreto que organizou a escola normal na República Espanhola. Segundo os dizeres deste professor reproduzidos na crônica de Meireles, o dever da democracia era solucionar o problema da instrução pública e continuava:

A instrução primária, sendo a que merecia mais atenção, foi estudada em todos os seus aspectos. Mas, na instrução primária, sendo o professor o fator principal, qualquer reforma seria inútil, sem professores que a encarassem em seu espírito. Urgia criar escolas; mas urgia mais criar professores; urgia dar à escola meios de cumprir a função social que lhe cabe, mas urgia mais elevar o professor a fim de o converter em seu sacerdote; urgia erguer a hierarquia da Escola, mas igualmente urgia dar ao professor da nova sociedade democrática a hierarquia que merece e merecerá, fazendo-o merecedor dela.

[...] O professor tem de ser o artífice dessa nova Escola (DN/PE, 19/06/32, p. 6).

Afirma ainda que os professores precisariam de um firme preparo pedagógico, de estudos superiores, de curso oferecido pelas universidades. E apontava que a reforma espanhola do ensino era “ao mesmo tempo social, cultural e econômica” e pretendia “sustentar e fortalecer a alma do professor”. Meireles concordava com as ideias do espanhol e acreditava que a Revolução de 1930 a princípio tenha uma preocupação educacional próxima à do ministro Domingo. Afirmava ela que a reorganização do ensino normal causou estranheza entre os professores, mas tinha esse ideal: “a elevação do professor, para a elevação da escola, isto é, para a elevação do homem futuro que virá realizar o sonho que esta Revolução vem defendendo dia a dia, com uma força de ideal que ainda não pode sucumbir entre montanhas de dificuldades.”

Na crônica “O serviço das substitutas” tece uma crítica à condição das substitutas e a atuação delas: normalistas que estão em formação cuja atuação como substitutas poderia ser compreendida como estágio para motivação e agregar subsídios para a sua formação.

De acordo com Cecília Meireles, “As substitutas são normalistas diplomadas e ainda não nomeadas para o cargo de adjuntas, cuja função é substituir estas, nas suas faltas”. Sobre a função que exerce aponta que:

Substituir não é apenas ficar no lugar da pessoa ausente, quando se trata de matéria educacional. Substituir é procurar suprir essa ausência, integrando-se no espírito da pessoa que se substitui, é procurar ser uma sua continuação, de modo que não se perturbe a orientação seguida pela classe, e não se prejudique ou dificulte a eficiência de quem, por qualquer motivo, se viu forçado a interromper a sua atividade de professor (DN/PE, 20/06/30, p. 8).

Para Meireles, a atuação das substitutas não é adequada; elas formam, na visão da educadora, uma classe a parte, delas não é exigida a mesma atuação e nem a responsabilidade das efetivas. E afirma que “Esse é um dos erros. As substitutas são tão professoras quanto às adjuntas”. Isto porque “O fato de não estarem em exercício constante, não altera de modo algum as atribuições da sua condição.”, uma vez que se dispuseram a seguir a carreira do

magistério devem ter as mesmas obrigações e compromisso com a sua atuação. A colocação da substituta/estagiária no lugar de uma professora efetiva poderia ser justificada pela falta de mão-de-obra na educação. O magistério tornava-se cada vez mais uma profissão para mulheres e que, além dessa função exerciam, com prioridade, o papel de mães, donas de casa, esposas. Além disto, os salários para os professores eram baixos e a desvalorização social era crescente (ALMEIDA, 1998, 2006).

Um dos problemas relacionados a esta questão é que:

em muitos casos, a substituta é um produto do meio. Chegando a escola nos dias em que não tem a quem substituir, dá-se-lhe a fazer algum trabalho secundário, ou para não a deixar inativa ou para auxiliar qualquer tarefa secundária, ou para auxiliar qualquer tarefa em atraso. Outras vezes, ela mesma se adapta ao convívio de uma determinada professora e estaciona como sua ajudante, nos dias desocupados (DN/PE, 20/06/30, p. 7).

Isso levaria à falta de estímulo e desenvolvimento das substitutas. Ao contrário disto, deviam participar da vida ativa relativa ao seu cargo a fim de que sua atuação não interfira na formação dos alunos. O contato com as crianças, a observação, seriam importantes para a formação das professoras, que se encontrassem em formação e na posição de substituta. E “Assim, talvez não acontecesse ouvir, às vezes, a professora a um aluno, já viciado pela rotina: ‘Que bom! Quando a senhora falta, a substituta passa no caderno dez contas de cada qualidade para a gente fazer’”.

Outros espaços de formação

Além da escola normal, outros espaços de formação eram criados, como os cursos de curta duração e as inúmeras conferências de educação promovidas inclusive pelo “Diário de Notícias” e acompanhadas por Cecília Meireles.

As iniciativas como a inauguração do Museu Pedagógico Central, noticiada e enfatizada na Página, compunham um cenário em que era preciso marcar o espaço da Escola Nova e promovê-la. Organizado por um grupo de professoras sob a orientação de Everardo Backhèuser, o Museu tinha como objetivo concentrar:

o material necessário as modernas práticas pedagógicas, ao mesmo tempo que será também uma consequência dessas mesmas práticas, quando passado este período de instabilidade experimental, se forem recolhendo nele os trabalhos executados, propriamente, pelos alunos (DN/PE, 13/06/30).

Este espaço seria uma forma, segundo seu idealizador, uma forma de valorizar o esforço do professorado em aplicar novos métodos educacionais. Além destas, várias outras matérias ao longo dos quase 3(três) anos de Meireles à frente da “Página de Educação” apontam e relatam iniciativas relacionadas à Escola Nova no mundo: Rússia, Áustria, Espanha e, em especial, Estados Unidos, dentre outros países, foram notícia e serviram de exemplo de transformação educacional.

O professor, na pedagogia nova, é mediador do conhecimento, coadjuvante do processo de ensino-aprendizagem. Como tal, deve propiciar o livre acesso dos alunos ao material pedagógico, além de promover a integração entre diferentes disciplinas e o desejo de descobrir, fomentando a criatividade e a curiosidade de maneira a estimular a aptidão científica.

Na crônica “Cursos de aperfeiçoamento do instituto de educação” de julho de 1932, Meireles comenta um artigo do professor equatoriano Otrera Gomez, publicado na revista *Educación*, órgão do Ministério da Educação Pública de Quito e expôs:

Ora, essas palavras de um professor equatoriano parecem escritas para o Instituto de Educação.

Também para nós o ano de 1932 está representando uma etapa muito importante na história da educação brasileira.

Também aqui se está processando – e pela primeira vez, desta maneira – um curso sistemático de pedagogia, que também entre nós é “escassamente compreendida, caluniada e até menosprezada...” (DN/PE, 20/07/32, p. 6).

Cecília Meireles se refere aos cursos oferecidos por Instituto de Educação e, em especial, a um destinado a diretores de escolas e aos membros da comissão que, em 1932, realizaram estudos nos Estados Unidos.

Em 1931, a professora mineira Artus Perrelet ministrou um curso na Escola de Belas-Artes para os professores sobre modelagem, que foi pessoalmente acompanhado por Cecília Meireles, além de ser tema para uma série de dez reportagens que mostravam os ensinamentos da professora. Na crônica “Espírito da Nova Educação”, a cronista comenta o curso e aponta ser ele uma oportunidade para que os professores pudessem aprender mais do que se aprende nos livros e pudessem também conhecer novos processos de ensino. Para Meireles este curso era representativo das práticas da Escola Nova:

O professorado que acorrer ao curso da ilustre educadora certamente sentirá uma grande surpresa, vendo ser vivido, diante de si, integralmente, o sentido da Nova Educação. Esse professorado não sucumbirá sob frias preleções, memorizadas. Ouvirá traduzir-se em palavras uma sentida compreensão da vida humana, e perceberá toda a ligação que existe entre o processo de educação e o de viver (DN/PE, 07/03/31, p. 6).

Relata que a professora mineira se mostrou aberta também a aprender e se surpreendeu com a descoberta durante seu curso de como os jogos educativos eram interessantes. Finalizou o texto dizendo que a nova educação e a vida não se restringiam a um método, são “outra coisa” mais elevada e difícil de adentrar e “muito mais admirável depois de vencida essa dificuldade”.

As leituras das novidades pedagógicas seriam também uma maneira de formar os professores. Assim, na crônica: “As férias de junho”, 1930, a cronista aponta para a necessidade de ser o estudo das novas ideias pedagógicas constante e fazer parte inclusive do intervalo de junho, já que o ano se inicia muito próximo a essas férias. Aponta que muitos professores acreditam que este intervalo tão logo o ano letivo se inicia interrompem os trabalhos desnecessariamente. E completa:

Costuma-se também dizer que, após dois ou três meses, apenas, de aulas, não se justifica esse repouso, mais adequado se no meio do ano letivo.

Mas, justamente porque vem num momento em que ainda o professor não sente a fadiga que exige descanso total, nada mais agradável que empregar esse tempo variando de ocupações dentro da mesma preocupação pedagógica.

Descansar é mudar a posição da atividade (DN/PE, 18/06/30, p. 9).

O tempo de aula anterior ao recesso é ainda um momento de conhecer a turma e o intervalo/férias interrompe este processo. Entretanto, poderia ser uma alternativa interessante se o professor aproveitasse este intervalo para direcionar as suas ações na turma adequadamente. Para Cecília Meireles, os professores deveriam:

Estar sempre vigilante ao que se passa nos terrenos da educação moderna, tão revolvidos neste momento, tão semeados e tão produtivos, é uma necessidade do educador atual, responsável pela mais grave questão de todos os tempos: a formação da humanidade.

Para que não lhes aconteça o que sucede a professores descuidados que estacionam nos conhecimentos adquiridos num passado de rápida velhice desejaríamos que estes quinze dias de folga fossem quinze dias de repousante estudo (DN/PE, 18/06/30, p. 9).

Estas colocações reforçam a ideia de que o professor deve exercer sua função em tempo integral, ser apenas professor. Isso reafirma a representação tradicionalista sobre a profissão docente como sacerdócio.

Condições do magistério

Na crônica “Reforma educacional e as indispensáveis aposentadorias”, Meireles reproduz um trecho de um discurso de Lourenço Filho no qual ele afirma que “o ensino é um trabalho extremamente fatigante; para fugir à fadiga, o mestre vai pouco a pouco perdendo o entusiasmo”. Na crônica (e na fala de Lourenço Filho), o tema é a aposentadoria compulsória. Meireles relata que a medida não era bem vista entre os educadores, mas era necessária para a renovação do magistério e ressalta:

pois não seria muito mais belo que as pessoas com mais de vinte e cinco ou trinta anos de magistério já tivessem chegado – ao menos pela força do tempo – a compreensão de que é belo saber cada um viver o seu momento, e depois de o ter vivido, abandonar o cenário, espontaneamente, deixando atrás de si um aplauso ou uma saudade? (DN/PE, 21/02/31, p. 8).

Segundo Meireles, “admitir-se escola nova com professores há mais de um quarto de século em exercício é uma coisa extremamente difícil”, embora muitos professores ao longo da profissão se renovem. A instauração de Sindicatos oficiais, após a Revolução de 1930, fomentou a discussão das questões trabalhistas no Brasil e a criação do sindicato dos professores do Ensino Secundário e Comércio do Distrito Federal em 1931 – embora apenas professores do ensino privado fossem filiados uma vez que os funcionários públicos só conquistaram este direito com a promulgação da Constituição de 1988 (VICENTINI, 2009, p. 99) – colaborou para que se pensasse a profissão docente e lesgislações trabalhistas para ela. De acordo com Vicentini (2009, p. 90-108), a constituição de sindicatos surge da necessidade de fortalecer a classe docente em busca da profissionalização, do reconhecimento social da profissão. A fundação de entidades representativas dos professores estão direcionadas a dimensão coletiva da docência, passam a disputar a posição de porta-voz da classe e a produzir e veicular representações sobre o trabalho docente e a sua posição social.

Na “Página de Educação”, a condição de trabalho do magistério foi apresentada e discutida por muitas vezes. No dia 18 de novembro de 1931, uma das notícias publicadas na “Página de Educação” exemplifica a tensão e a pressão contra os sindicatos dos professores no início dos anos 1930. O texto foi construído em contraposição ao anúncio publicado em jornais naquele período por uma escola: “contrata-se professor, do ensino secundário, que não pertença ao sindicato. Ordenado de 500 a 800 mil réis. Cartas, etc.”. A autoria da notícia é

atribuída a Alfredo Neves, naquele momento ex-presidente da Associação Brasileira de Imprensa; e, por meio dela, temos dados interessantes sobre a profissão docente, caracterizada como “escravidão”; o jornalista ainda elege o sindicato como instância para combate a situação dos professores e auxiliares e acusa as escolas de tentar desarticular o momento sindical, situação esta que se pode verificar ao longo da história da profissão docente. De acordo com Almeida (2006, p. 89), a reivindicação do reconhecimento salarial e a desvalorização social do magistério faziam parte da pauta de reivindicações da categoria e levariam a discussão da criação de um lei de diretrizes e bases para a educação nacional.

Além disto, as condições de trabalho dos professores não contribuíam para a educação. Trinta a quarenta alunos nas salas, revela Meireles na crônica “O indelével convívio” (DN/PE, 03/07/30, p. 6), na qual ela enfatiza a importância da escuta afinada do professor; mas como apurar a escuta com este número de alunos? O texto de Frota Pessoa, publicado em 22 de abril de 1931, trata da situação do ensino no início dos anos 1930. Nesse texto, informa que a média de alunos frequentes nas classes era de 33 alunos, sendo quarenta matriculados em cada uma, no ensino primário. Tanto Meireles como Frota destacaram que este número não favorecia a ação dos professores. Hoje, temos ainda esta questão como uma das causas de luta dos professores: salas com excesso de alunos (30 a 45) nas escolas públicas, mesmo depois de documentos oficiais apontarem para a necessidade de se ter um número menor.

Nessa mesma notícia, ficou destacado que o número de professores nas escolas municipais não era suficiente. Seria preciso ainda mais de 700 para normalizar a situação naquele momento sem contar com as classes que deveriam ainda ser abertas. Professores ocupavam, ao mesmo tempo, duas funções na escola como direção, vice-direção, auxiliares de inspeção e outras funções. Além disto, mais de 12.800 matrículas de crianças foram rejeitadas por falta de condições de atendimento.

Para Gilberto Villa Verde, “a cargo do professor está a formação da mentalidade de um país, e, portanto, um dos primordiais fatores de sua cultura” (DN/PE, 10/03/31). A falta de exigência demonstraria mais uma vez o descaso com a profissão docente. Essa questão continuou a ser um problema ao longo de décadas; segundo Gatti e Barreto (2009), nos anos de 2000 a qualificação dos professores que atuavam na educação básica era baixa, sendo o nível de escolaridade ou formação específica para o magistério ainda um problema.

Na crônica “As condições físicas do professor”, Meireles destaca que são recorrentes as crises de saúde dos professores em decorrência do exercício da profissão. A autora acredita que as enfermidades do professor são ainda mais graves porque refletem no ambiente escolar e na criança. Afirma que “Além dos casos de déficit orgânico geral, que pesam enormemente

na sua estatística, há a considerar os de déficit nervoso, talvez os mais importantes, justamente porque são quase sempre os mesmos cuidados” (DN/PE, 04/06/30). Cecília Meireles discute ainda que as enfermidades do professor levam ao desânimo:

Subitamente, um dia, o professor sente o desânimo da classe. Parece-lhe impossível obter alguma coisa das crianças que lhe estão entregues. Sente abrir-se entre a sua personalidade e a dos alunos um enorme vácuo, onde a sua tristeza cai, sem o preencher. Tudo parece falhar, nas suas iniciativas. Não tem nas suas mãos o interesse da classe. Não a pode encaminhar nas suas inquietudes. Não chega, sequer, a senti-las. E tudo isso é para a sua consciência, vigilante, apesar de tudo, um desgosto de fracasso, uma desilusão de si mesmo e das coisas, principalmente dessas coisas pedagógicas, em cuja complicaçāo esteve empenhado (DN/PE, 04/06/30).

Esse sentimento do professor provaria então os grandes problemas relacionados a indisciplina na escola, Meireles propôs que:

Quando entre o professor e os alunos se abre esse hiato de incompreensão, surge o caos. Porque, se é verdade que a disciplina reside na coesão da atividade, no equilíbrio do trabalho, na harmonia do esforço coletivo, que se encaminha para uma finalidade, nada há mais próprio para a dissolver que a ruptura de simpatia entre os dois campos que participam dessa colaboração. A indisciplina irremediável e crescente da classe é um aumento do desespero do professor. Crescem as distâncias entre uma e outra. Iam-se tornando pouco a pouco estranhos; de uma hora para outra podem fazer-se facilmente adversários (DN/PE, 04/06/30, p. 6).

Justamente a inconformidade entre professores e alunos agravam a crise do professor e da sua prática, o professor não mais se governa, “Não pode mais controlar nem gestos, nem palavras, nem pensamentos, nem sentimentos. Perdeu o domínio da vontade. Automatizou-se. E na atmosfera escolar pesa como uma tempestade a completa desorganização da sua saúde”. Essa situação geraria impulsos incoerentes que promoveriam na escola injustiças e violências. Isso seria uma desastrosa influência sobre a infância, sobre construção de seu aspecto psicológico. Para Meireles, as crianças seriam como espelho diante do professor que educa mais com o exemplo do que com as teorias que ensina. Esta questão, tão relevante na educação da criança, não é desconhecida pelos professores que, “porém, nesse estado de perturbação nervosa continuam a frequentar a escola, dizendo que aquilo é um pequeno distúrbio que facilmente passará!”.

O que levaria o professor a uma saúde crítica seria questões como “O regime de horário largos, com classes numerosas, com exigências de forças redobradas num exercício criterioso da profissão, levam frequentemente a esse contexto”. Além disto, a situação econômica da maioria do professorado resultava em jornadas duplas ou triplas, “uma grande

maioria a sustentar classes particulares antes e depois das aulas públicas". E, para Cecília Meireles, "Haveria um recurso para tudo isso: uma reorganização que amparasse o magistério, favorecendo-lhe os interesses, protegendo-o e socorrendo-o". O estranho, para a cronista, era deixar nas mãos de alguns a decisão sobre o que seria de interesse de uma maioria.

Os problemas relacionados às condições de trabalho docente, relatados nas crônicas, são ainda hoje parte do gargalo do sistema educacional. Nos dias de hoje, os professores são mal remunerados e necessitam assumir mais de um turno de trabalho, submetendo-se a jornadas duras e a falta de materiais, de apoio financeiro e social. Nos anos 1950 e 1951, Cecília Meireles assumiu a direção da Escola Bahia, onde era recorrente e significativo o número de licença saúde¹³. Ainda hoje esta é uma dificuldade nas escolas públicas: o número de docentes que adoecem.

Essa é uma ideia que aparece na Página em vários momentos como na Reportagem "Um plano nacional de educação" em que o colaborador da página Raul Gomes ressalta a importância de se ouvir o professorado na construção de diretrizes para a educação, ideia endossada por Meireles na crônica "Problema da educação" publicada no mesmo dia na Página. Os dois textos fazem referência a outra notícia publicada no "O dia" sobre a comissão presente no Rio de Janeiro para a construção do plano nacional de educação. Ideia louvável, mas forma de realização não adequada, além dos professores não serem parte da comissão, os professores primários foram esquecidos naquele projeto.

¹³ Foi possível verificar esta questão nas fichas de ponto mensais da escola Bahia do período em que Meireles foi diretora; o material está disponível no Centro de Formação de Professores do Rio de Janeiro e são os únicos documentos da escola que não foram destruídos. Na pesquisa de campo ao Rio de Janeiro em setembro de 2013, descobrimos que muitos registros das escolas do Rio de Janeiro foram descartados ao longo do tempo.

CAPÍTULO 4 – MARES NAVEGADOS: percorrendo as escolas do Distrito Federal

“No desequilíbrio dos mares,
as proas giram sozinhas...
Numa das naves que afundaram
é que certamente tu vinhas”
(MEIRELES, Mar absoluto, 1945).

De acordo com Veiga (2007, p. 229), a nova pedagogia “modificou o padrão das salas de aula e introduziu materiais pedagógicos inovadores. Impôs a criação de novos ambientes destinados a prática de educação física, artes, atividades da vida cotidiana e à alimentação”. Rosa Fátima de Souza (2008, p. 80) aponta que:

Outra dimensão da renovação do primário pela escola nova foi constituída pelas denominadas instituições auxiliares – biblioteca infantil, cinema educativo, cooperativa, jornal infantil, banco escolar, horta, clube agrícola, orfeão, associação de pais e mestres, caixa escolar, assistência dentária, entre outras.

No entanto, nas matérias sobre as escolas, percebe-se que elas ainda dispunham de condições precárias, o que ainda hoje ocorre nas escolas públicas. Tinham-se salas para atividades “especiais” como para bordado e para alimentação como a do copo de leite. Bibliotecas, salas de reunião, auditórios e outros espaços deveriam ser viabilizados assim como deveriam se incluir o estudo e a prática de conhecimento até então excluídos da escola, como a arte em suas diferentes vertentes. Estas práticas e espaços escolares são o foco de observação nas visitas da jornalista às escolas do Rio de Janeiro nos meses de novembro e dezembro de 1932, período que antecedeu a sua saída do jornal (janeiro de 1933). A jornalista montou uma equipe e juntos visitaram 29 escolas, a saber:

- Escola Cicero Penna
- Escola Júlio de Castilhos
- Escola Luiz Delfino
- Escola Manoel Cicero
- Escola Nascimento Silva
- Escola 5^a Mista
- Escola Basílio da Gama
- Escola Cesário Mota
- Escola Sarmiento

Escola Joaquim Nabuco
 Escola Nuclear Flávio Nascimento
 Escola Minas Gerais
 Jardim de Infância Marechal Hermes
 Escola Barth
 Escola Deodoro
 Escola Rodrigues Alves
 Escola José de Alencar
 Escola Professor Frazão
 Escola Machado de Assis
 2^a Escola Mista do 4º Distrito
 Escola Euzélio de Queiroz
 Escola Tiradentes
 Escola Prefeito Alvim
 Escola Júlio Furtado
 Escola Benjamin Constant
 Escola Celestino Silva
 Jardim de Infância Campos Salles
 Escola Colômbia
 Escola José Bonifácio

Não somente nesse período Meireles realizou visitas às escolas. Era uma prática que motivava crônicas sobre educação. No entanto, essas visitas tinham como objetivo verificar as condições físicas das escolas cariocas, quase uma inspeção. E é no diálogo que Cecília Meireles teve com uma professora que lhe foi incumbida de apresentar a escola, relatado na reportagem publicada na “Página de Educação” que se revela outra intenção implícita: verificar práticas inovadoras, quais novidades pedagógicas havia nas escolas. “Não há nenhuma novidade pedagógica”, disse a professora.

Essas “expedições”, visitas às escolas, foram recorrentes naquele período pelos escolanovistas. Era uma forma de ver *in loco* o que de fato ocorria nos espaços escolares, mesmo porque se tentava aproximar o novo discurso educacional das práticas, dos modos de fazer. Algumas visitas foram relatadas na “Página de Educação”; e a de Fernando Azevedo, feita à Escola Normal do Rio de Janeiro, foi registrada em fotografias.

Como já apontado nesta tese, não bastava instituir outro discurso sobre a educação, fazia-se necessário que as práticas atingissem a escola e a sua forma de se organizar. Essa

organização no/do espaço escolar era imprescindível, para que o discurso passasse a ser prática nas escolas, principalmente se compreendermos como produtora de uma cultura escolar que Nunes (2007, p. 390) define:

conjuntos de normas e práticas produzidas historicamente por sujeito e/ou grupos determinados com as finalidades específicas, que estão relacionadas à definição dos saberes a serem ensinados, das condutas a serem modificadas e de todo um processo não só de transmissão de saberes, mas de modificação do *habitus* pedagógico.

Segundo Franco Cambi (1999, p. 518), a escola passou por transformações e renovações que primavam o “fazer”, “experimentações escolares e didáticas” e as visitas *in loco* serviam para verificar e compreender as práticas nas escolas. Assim, as visitas às instituições escolares assumiram importante papel na construção e difusão do pensamento escolanovista.

Entre os pensadores, que visitaram o Brasil, está o psicólogo suíço Édouard Claparède, que se destacou pelos trabalhos sobre o desenvolvimento infantil e que também influenciou o movimento da Escola Nova no Brasil. Ele visitou o Rio de Janeiro em setembro de 1930. As atividades desenvolvidas por Claparède e a visita feita por ele às escolas, motivaram algumas das crônicas de Meireles sobre o ambiente escolar e as práticas em seus espaços.

Claparède defendia que a escola deveria ser feita sob medida para a criança, respeitando as necessidades delas, de maneira a propiciar opções de atividades em espaços diferentes e que a criança poderia escolher livremente (CAMBI, 1999, p. 531). Gerardo Seguel (colaborador da “Página de Educação”), na matéria “O prestígio de Claparède na Nova Educação” cita, além de Claparède, Kerschensteiner, Krieck e Dewey como pensadores que defendiam uma “escola sob medida”, preocupava-se com os aspectos físicos da escola e que escola se desejava em funcionamento. Escreve Seguel:

Formula, dessa maneira, a infância, Claparède, em seu livro ‘A escola sob medida’ passa a falar-se, com abundantes argumentos, da necessidade de submeter a escola às medidas da criança. [...] a intenção atenta do educador submetida ao serviço das diversas formas do espírito infantil, que sempre se está modificando. Vemos pois, que longe de um critério estático, Claparède quer uma escola dinâmica, flexível, capaz de compreender e servir a criança (SEGUEL, DN/PE, 14/09/30, p. 6).

Outra visita organizada e acompanhada no “Diário de Notícias”, por meio da “Página de Educação”, foi a do educador socialista Rodolfo Llopi. O Professor proferiu no Rio de Janeiro seis conferências que representavam as ideias do movimento escolanovista na Espanha e também no Brasil. Entre os temas e no discurso em cada um dos encontros, que

foram todos focos de notícias na “Página de Educação”, estão a necessidade de se realizar reformas educacionais e a de repensar a formação dos professores, foco desta tese. Os títulos da conferências foram: “1º) Problemas atuais da educação; 2º) A reforma austríaca; 3º) A reforma russa; 4º) A Segunda convenção do Magistério Americano; 5º) Formação do professorado; e 6º) Ensino de Geografia”.

O espanhol enfatizou a necessidade da presença da arte na escola, tema que sempre foi constante nas crônicas de Cecília Meireles, e destacou que a arquitetura das escolas refletia o espírito nacional. Na mesma data em que se publicou na “Página de Educação” uma notícia sobre a visita do professor Llopi a escolas do Rio, incluindo a Escola Normal, e que, nessa notícia, se destacam questões referentes ao espaço escolar discutidas pelo visitante; Cecília Meireles publicou na coluna comentários no texto “O ambiente Escolar”. Nesse texto a educadora discorre sobre a importância de um ambiente escolar organizado, limpo, bonito. No texto sobre a visita, questões sobre o ambiente escolar também foram abordadas pelo professor Llopi como a questão da aparência do ambiente escolar, ideias referendadas na crônica de Cecília Meireles; não é necessário luxo, mas é preciso conforto. Esta foi também uma questão que compôs o ideário da Escola Nova.

Nas conferências, todas comentadas em matérias na “Página de Educação”, reforçam a importância da escola na transformação social por meio de “revoluções”. A escola que se necessitava, segundo trecho da fala de Llopi, era “uma escola que seja fundamentalmente distinta da escola anterior. A escola, que se deveria ser, em todo momento, a vanguarda da evolução, ficará inutilizada”. Nesse mesmo texto reforçam-se as revoluções e as reformas que ocorreram em países como: Rússia, Áustria, em seus aspectos positivos e negativos.

Na matéria “A utilidade dos jardins de infância” (DN/PE, 05/07/30), sem assinatura, ao discorrer sobre a função e organização dos jardins de infância, há referências a iniciativas em outros lugares do mundo que obtiveram êxito: Espanha, Bruxelas, Genebra (“Maison des Petit”, é enfatizado), Índia. Temos, neste texto, uma síntese dos pensadores que influenciaram o pensamento de Cecília Meireles.

O de Froebel, com as inovações experimentadas, já de Froebel só conserva o nome. Tornou-se mais prático e experimental, favorecendo mais a liberdade da criança, despojando-se do seu caráter metafísico para assumir um outro, mais ativo, de acordo com as tendências dominantes.

O método Montessori é o que predomina na Espanha e, de um modo geral, em França e Itália.

O método Decroly facilmente devia chegar aos jardins de infância, pois está perfeitamente de acordo com o desenvolvimento da atividade da criança. E, embora os seus jogos tenham sido criados para anormais, são para todos os alunos desses jardins, o que acontece com os centros de interesse, combinados com as ideias de Froebel (DN/PE, 05/07/30).

Os três estudiosos citados nessa crônica defendiam a criança como foco do processo educativo. Decroly fundou em Bruxelas, no ano de 1907, uma “escola nova” pioneira na qual utilizou materiais didáticos elaborados na perspectiva da nova educação, sendo esta uma “famosa experimentação educativa”. Decroly estudou a psique infantil com foco nos anormais por acreditar que por meio desses podia-se compreender melhor a criança em geral. O psicólogo acreditava que os processos de aprendizagem se davam em três momentos: a observação, ponto de partida para o conhecimento; associação, momento em que se organiza a observação do espaço e tempo feita pela criança; a expressão, concreta ou abstrata que se refere a trabalhos manuais, modelagem e desenho, a linguagem, a leitura, a escrita (CAMBI, 1999, p. 527). Estes aspectos são defendidos em várias crônicas por Cecília Meireles e foram observados nas visitas feitas pela cronista às escolas do Rio de Janeiro no final de 1933.

Certamente na defesa de uma educação nova no Brasil, deve-se destacar que os jardins de infância de Bruxelas utilizam “os melhores elementos de cada método” a fim de atender às inquietações das crianças. Cabe, pois, ao professor conhecer os métodos e selecionar deles o que de melhor couber para seu jardim de infância, sem tentar adotar um ou outro método que tenha sido bem sucedido em outro lugar e desconsiderar a realidade em que está inserido.

A fotografia, que ilustra a matéria em questão, é de uma turma do jardim de infância da Escola de Aplicação do Rio de Janeiro. Nela temos oito crianças que manuseiam um regador e águam uma horta, o que demonstraria uma atividade escolar adequada a um jardim de infância tendo por pressuposto metodológico as teorias citadas na matéria, ou seja, as crianças em atividade de interesse delas, além de questões teóricas, agindo na prática.



Figura 2. Crianças cuidando do jardim.

As crianças estão num ambiente externo à escola, em uma horta. Na fotografia no lado direito podemos ver uma borboleta que foi acrescentada à fotografia original. Poderíamos afirmar que a presença do desenho leva à ideia de inocência da infância, de liberdade e alegria (ideias presentes em textos sobre a criança escritos por Cecília Meireles e por outros escolanovistas).

Essa cena foi apresentada como adequada à educação das crianças, de maneira que se poderiam realizar práticas escolanovistas. A seguir vamos discutir como o ambiente escolar foi apresentado em crônicas e reportagens feitas por Cecília Meireles.

Ambiente escolar: espaço e práticas

O ambiente de aprendizagem, como já acordado nesta tese, é uma preocupação dos que defendem a Escola Nova. Já comentamos a crônica “Ambiente Escolar”, publicada em junho de 1930, mas vários outros textos foram escritos por Cecília Meireles sobre o tema. De acordo com Cunha (1997), as questões biológicas e o ambiente, em todos os seus aspectos, passaram a ser vistos como uma das pontas do problema educacional naquela época. Isso justificaria a intervenção do Estado sobre as famílias. Além disto, gerou as ações higienistas no período, visualizadas nas escolas por meio da presença médica e dos consultórios que atendiam as crianças pobres dentro do ambiente escolar.

Na crônica “Escola Atraente”, Meireles destacou a importância de um ambiente atraente para crianças, mas também para o professor. Isto para que ambos se sentissem motivados e estimulados, e completou: “Tem-se pensado que o mobiliário feio, as paredes sujas, os enfeites fora da moda exercem ação perniciosa sobre as crianças; é preciso não perder de vista a impressão que causa aos professores o mesmo cenário, para o seu trabalho de todos os dias”. Este termo, “escola atraente”, era uma das formas de se diferenciar e marcar as concepções da nova educação e a questão do ambiente adequado, da estética educacional também (MONARCHA, 2009, p. 148).

A escola para Cecília Meireles deve ser alegre e para isso o ambiente deve ser cuidado e harmônico. Ao contrário disto os professores

Encontram a escola com o conjunto das suas hostilidades: o relógio feroz, que não perdoa os atrasos do bonde; o livro de ponto ferocíssimo, com a sua antipática roupagem de percalina preta e a sua sinistra numeração, pela página abaixo... De toda a parte surgem objetos detestáveis: régua, globos poeirentos, borrachas revestidas de madeira, tímpanos, vidros de goma arábica, todas essas coisas hediondas que se convencionou fazerem parte integrante da fisionomia da escola, e que são acreditadas indispensáveis e insubstituíveis. Coisas mortas. Coisas de outros tempos (DN/PE, 31/07/30, p. 6).

Para a cronista, na escola temos coisas, as quais simbolicamente remetem a um tempo passado, que deve ser vencido, modernizado. A escola precisa, nas palavras da poetiza de: “em proximidade infantil”, “vida nova”, “educação moderna”. E comenta:

Muitas professoras não teriam na sua casa, com certeza, uma velha moringa dessas que habitam, infalivelmente, as janelas das salas de aula. Não queriam na sua casa, nem na cozinha da sua casa, semelhante caco. Mas têm-no na escola. É a escola... Mas, então, que é a escola? E que afronta é essa à sensibilidade de centenas de crianças?

A moringa é apenas um exemplo.

Algumas professoras vão com desgosto à escola, dizíamos. Por que não modificam elas esse ambiente que as desagrada? Perguntareis (DN/PE, 31/07/30, p. 6).

No método Montessoriano, defendido por Meireles em suas crônicas, o ambiente e os espaços escolares são fundamentais no processo de aprendizagem (ALMEIDA, 1984), elementos destacados no movimento escolanovista.

Dewey, referência teórica para os escolanovistas, como já apontado, discorre que o interesse da criança não deveria ser buscado, mas propiciado por condições favoráveis, por meio do ambiente escolar. Sobre o ambiente para a educação John Dewey (1978, p. 113) discorre:

Se descobrirmos as necessidades e as forças vivas da criança, e se lhe pudermos dar um ambiente constituído de materiais, aparelhos e recursos – físicos, sociais e intelectuais – para dirigir a operação adequada daqueles impulsos e forças, não temos que pensar em interesse. Ele surgirá naturalmente. Porque então a mente se encontra com aquilo de que carece para vir a ser o que deve.

O problema de educadores, mestres, pais e do próprio Estado, em matéria de educação, é fornecer ambiente no qual as atividades educativas se possam desenvolver.

Onde essas atividades existam, existe sempre a necessidade vital que à educação importa.

Assim, tendo como referência a teoria de John Dewey, as concepções da Escola Nova pressupunham alterações significativas na forma de se pensar a prática escolar e também o espaço da escola e promoviam significativas transformações na forma de entender a educação no século XIX.

No final dos anos 1920 e início dos anos 1930, tornou-se urgente a construção de novos prédios escolares. Meireles acreditava que a construção dos prédios escolares deveria se apoiar na concepção que se tem de educação, exigia-se cuidado. Os prédios deveriam atender à proposta da nova educação: ser adequados às crianças e às suas necessidades. Comentava sobre os prédios em construção naquele momento:

Terão esses, porém, sido a solução justa do problema dos prédios escolares adequados à Nova Educação?

Sobre isso é que é preciso refletir convenientemente. Porque, pelo simples fato de se fazer um edifício bonito, não se pode esperar ter resolvido a questão.

Não se trata de *urbanismo*, mas de educação. A educação não prejudicará jamais o urbanismo. O que é de temer é que o urbanismo possa de algum modo comprometer a educação.

Não é supérfluo, neste momento único da história do mundo, - em que tudo se volve para a criança como para uma esperança imortal, e tudo a deseja servir, convenientemente, - que a arquitetura pedagógica, quer na parte propriamente de ambiente, quer na utilização, esteja devidamente esclarecida pelo espírito da época, e perfeitamente orientada nas suas intenções (DN/PE, 09/12/30, p. 6).

Em agosto de 1931, na “Página de Educação”, a prefeitura “mandou publicar”, como enfatiza Cecília Meireles, o edital que visava à contratação de empresas para construção de prédios para escolas municipais. No edital, as especificações eram apenas de ordem administrativas sendo considerados pontos de análises das propostas “A – Competência técnica aliada à capacidade financeira; B – Mais baixos preços; C – Menores juros; D – Maiores prazos de amortização; E – Menor prazo para terminação das obras” (DN/PE,

11/08/31). Esta iniciativa marcava a compreensão de que era preciso expandir o sistema de ensino e tornar os prédios escolares adequados à educação.

A questão do urbanismo e da construção de uma cidade moderna, não era uma preocupação exclusiva dos Pioneiros da Educação, em especial, Cecília Meireles, mas era uma preocupação do governo. Entre 1926 e 1930, foi realizado um estudo publicado no ano de 1930 em formato de livro, “Cidade do Rio de Janeiro: Extensão-Remodelação-Embellezamento”. Nesta Obra, a construção da antiga Escola Normal do Rio de Janeiro, em 1890, e do novo prédio, iniciada em 1926, era apontada como um dos marcos da urbanização do então Distrito Federal.

Um dos tópicos apresentados no livro referia-se à organização social das cidades, no qual se discutia a ordem sanitária, econômica, mental e moral, a ação cultural e moral da população como elementos constitutivos da organização das cidades. Entre as medidas defendidas está: “Educação e ensinamento das crianças, dos adultos, esportes, medida contra a prostituição e criminalidade (policial), desenvolvimento do espírito cívico e colaboração nos negócios municipais” (PREFEITURA DO DISTRITO FEDERAL, 1930, p. 41). Além de apontarem a importância de medidas higiênicas e saneamento das escolas.

Expressão do moderno, os prédios escolares construídos nos anos 1920 e 1930 eram formas de reinventar o espaço público a serviço dos objetivos da construção pedagógica. Assim, “os prédios escolares foram gestos intencionais que pretendiam criar novos comportamentos e sentimentos diante da escola, expandindo-a para fora e além dela” (NUNES, 2000, p. 387).

Ainda no livro “Cidade do Rio de Janeiro: Extensão-Remodelação-Embellezamento”, além dos modelos franceses e alemães apresentados ao longo das proposições, apresentava-se o modelo americano de construções escolares como ideia para o distrito federal, como, o espaço destinado a recreação das crianças (o espaço destinado na escola para isso deveria seguir o padrão americano).

As escolas deverão ser construídas de modo a formar uma rede regular. Para as escolas primárias, cada aluno não deverá percorrer mais de 500 metros desde a casa até a escola. As escolas secundárias deverão ser dispersas nas zonas de habitação em lugares bem arejados, na proximidade de jardins públicos e de campos de jogos, ou possuírem jardins próprios com dimensões suficientes.

Os jardins das escolas deverão compreender terrenos de jogos, de esportes, piscinas, banhos e chuveiros. Somente as escolas de ensino superior poderão ser livremente distribuídas, mas circundadas de pqrques de esportes e de jogos e deverão possuir bibliotecas, etc.

Nas grandes cidades, notou-se que a saída das escolas situadas nas arterias de grande circulação, os numerosos acidentes são causados pelo descuido

das crianças. Em vista disso, o artigo 109º estabelece que as escolas não deverão ter a entrada principal em ruas de grande circulação, a menos que não possuam um espaço livre de 15 metros, diante dos edifícios (PREFEITURA DO DISTRICTO FEDERAL, 1930, p. XXVI).

A preocupação com o acesso à escola e à diversidade de atividades está presente no estudo realizado pelo governo. Assim, observa-se uma preocupação com a arquitetura da cidade nos anos 1920 e 1930 e os prédios escolares tinham também lugar nessa preocupação. No entanto, tendo em vista a falta de atenção com as escolas existentes e o fato de serem lentas as transformações na estrutura das escolas, no final de outubro de 1932, Cecília Meireles iniciou uma série de matérias resultantes de visitas que ela e sua equipe fizeram às escolas do distrito federal com a intenção de denunciar esta realidade lamentável das escolas cariocas; a serie de reportagem, “Percorrendo as escolas do Distrito Federal”, foi uma campanha-denúncia. Segundo Meireles, na crônica “Nossas escolas”:

Percorrer as escolas do Distrito Federal é, de certo modo, auscultar a própria vida do Brasil. A escola é que sempre nos dirá o que somos e o que seremos. Ela é o índice da formação dos povos; por ela se tem a medida das suas inquietudes, dos seus projetos, das suas conquistas e dos seus ideais (DN/PE, 16/11/32, p. 9).

Na carta à Fernando Azevedo, escrita em 9 de novembro de 1932, Meireles relata: “A campanha que estou fazendo, na Página, em torno da situação material das escolas leva, também, o intuito de ir interessando o instinto sensacionalista do povo por uma informação mais ampla e mais séria dessas coisas que ele ainda ignora” (Correspondência a Fernando Azevedo, 9/11/1932). Provavelmente, Cecília Meireles pretendia atrair a atenção do público expondo os problemas que a escola enfrentava. Daí a vista *in loco* e a produção das máterias sobre as escolas. Na verdade, a situação em que se encontravam as escolas já era apontada por ela em muitas crônicas, como neste trecho

Aliás, não é o diretor de Instrução que fala, apenas, nesse ante-projeto. Falam com ele as crianças que ainda não sabem falar. Os analfabetos que voltam para casa, no primeiro dia da matrícula, sem prédio que os abrigue, e mesmo os que conseguem ser abrigados, precariamente, em escolas que não correspondem ao alcance da Reforma de Ensino que possuímos, e que precisamos defender a todo o custo, porque é uma das nossas mais puras glórias e a esperança mais autêntica para o nosso destino de povo, neste momento mundial tão grave para os que se esquecerem de cumprir seus deveres humanos (DN/PE, 15/11/31).

O projeto, ao qual a cronista se refere, é o da criação do Fundo Escolar por Anísio Teixeira. Nessa crônica e em outras, ainda nos anos de 1930 e 1931, Meireles caracterizava o ambiente escolar como precário, inadequado, destruído, sujo etc. Mas não bastava descrevê-lo

e criticá-lo nas suas crônicas, era preciso mudar de gênero, publicar notícias que apontassem, também por meio de fotografias, a situação das escolas públicas do Rio de Janeiro.

A escola não estava preparada, de maneira geral, para sua missão e o espaço para as práticas educativas era um dos problemas (MAGALDI, 2001). De acordo com Nunes (2000, p. 388), “a nova arquitetura promoveu a expansão regulada das atividades corporais ao incorporar as salas de aula os anfiteatros, a biblioteca, as salas de leitura, o refeitório, os jardins, as “áreas livres”. Justamente estes são alguns dos aspectos que Meireles vai observar e criticar nos velhos prédios escolares do início dos anos 1930. Ainda, hoje, a discussão sobre o espaço físico da escola é um dos imperativos nas discussões pedagógicas, porque além de ser um dos elementos no processo de ensino-aprendizagem, é fator fundamental para a saúde escolar: dos funcionários e dos alunos.

“Os espaços de aprendizagem se multiplicavam”, pátios, bibliotecas, laboratórios, quadras, refeitórios, teatros, cinema, praças. Tudo isso porque a política de intervenção na escola primária, defendida a partir da Escola Nova, objetivava a modificação do *habitus* pedagógico, desvinculando a concepção de escola como extensão do seio familiar, da igreja, da família, modificando inclusive o que se compreendia como instituição familiar, “todo um processo de renovação escolar via renovação da formação docente é uma séria tentativa de reformar os costumes das famílias que enviavam seus filhos às escolas” (NUNES, 2000, p. 371).

Ainda segundo Clarice Nunes (2000, p. 371),

Por baixo e por dentro das modificações produzidas na organização escolar, o que estava em jogo era uma reforma do espírito público que exigiu o alargamento da concepção de linguagem escolar e que, superando o tradicional domínio oral e escrito das palavras, buscou a construção de todo um sistema de produção de todo um sistema de significados e interação comunicativa.

Em uma das matérias, mais exatamente a referente à sétima escola visitada, Cecília Meireles reproduziu a fala de Anísio Teixeira sobre os prédios escolares na apresentação da situação das escolas do Distrito Federal feita naquela semana:

A certa altura do seu plano regulador das construções escolares do Distrito Federal, diz a dr. Anísio Teixeira:

Não ficam, porém, limitadas às salas de aula as deficiências dos nossos prédios, elas se distribuem, com a esperada equivalência, em relação à localização do prédio, sua vizinhança, condições de construção, de instalações, equipamento e asseio, de salas especiais de ensino, de salões gerais de auditório, bibliotecas, etc., e de salas de administração e serviços outros.

Para concluir, a relação dos próprios municípios ainda é mais expressiva. Dos 79 que possuímos atualmente, apenas 12 devem ser conservados; 32

devem se adaptados, reformados, ampliados ou totalmente reconstruídos, e 35 são condenados, devendo ser utilizados para qualquer outra coisa, menos para as escolas.

Os prédios restantes são de aluguel e, sujeitos a exames, revelaram condições absolutamente idênticas, senão mais graves (DN/PE, 08/11/32).

E completava a educadora: “Essa é uma verdade que vimos verificando através destas visitas às escolas” (DN/PE, 08/11/32). Meireles visita as escolas e, além de averiguar e levar a situação dos prédios escolares para a “Página de Educação”, também contribuiu imensamente para a compreensão da cultura escolar e algumas das práticas nelas exercidas.

Visitas às escolas: práticas escolares

A primeira escola visitada por Cecília Meireles é a Escola Cícero Penna, do primeiro distrito, cujo nome foi dado em função da escola funcionar em um prédio da avenida Atlântica, doado pelo médico paranaense Cícero Penna para que se instalasse uma escola ao ar livre. A “escola de débeis¹⁴” pela descrição dispõe de bom espaço, arejado, e a maior parte das atividades passariam a ser realizadas ao ar livre na praia de Copacabana em barracas armadas na areia.

Os professores para a “escola de débeis”, segundo depoimento da diretora, “necessitam uma vigilância maior das suas atividades”. Para o pleno funcionamento da escola e desenvolvimento de atividades adequadas ao público, era preciso “uma verdadeira especialização” e a especialização profissional para o público com necessidades especiais era associada, em trechos da fala da diretora, à vocação e qualidades pessoais.

Em geral, Meireles avaliou o que encontrou na escola como “um belo trabalho silenciosamente realizado” e finalizou “deixamos a escola, com as melhores impressões e também as melhores esperanças”. Na foto que segue, é apresentado o prédio da escola: Escola de Débeis – Cecília Meireles que entrevista a diretora Ernestina Werneck Pereira e o chefe de

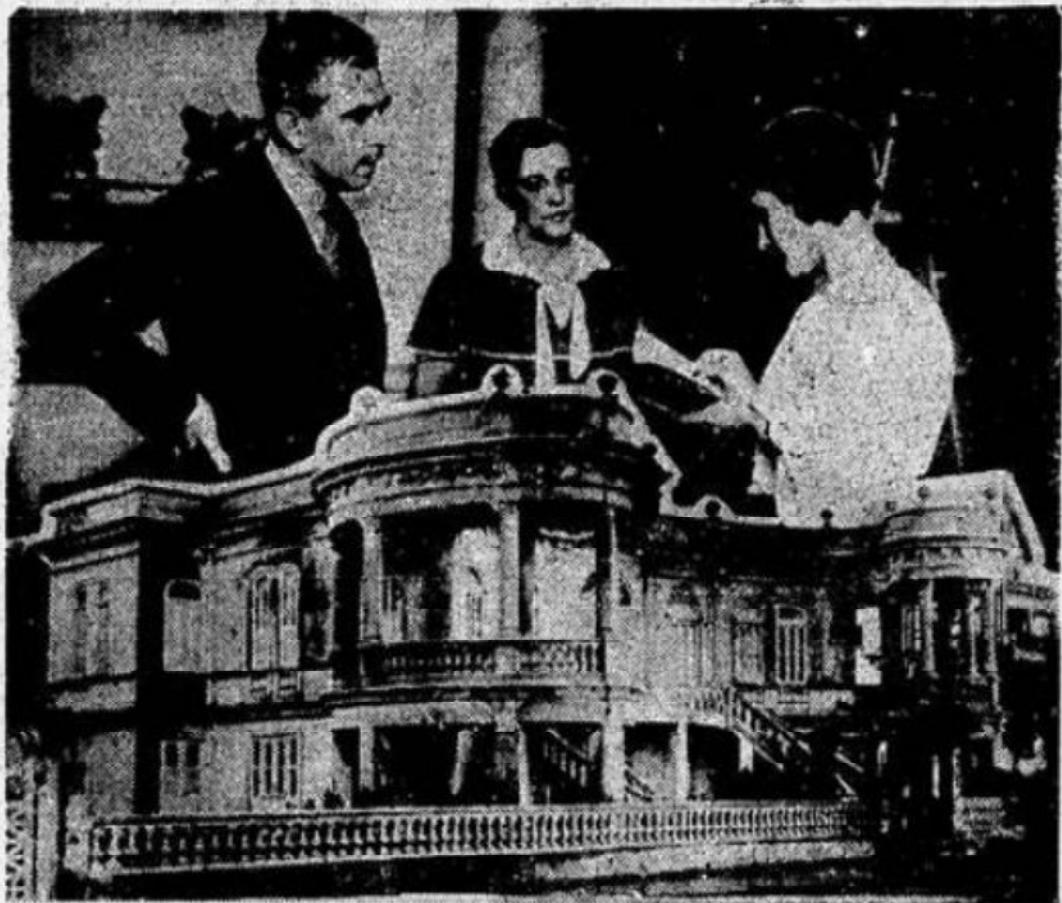
Figura 3. Primeira visita feita por Cecília Meireles.
Serviço de Educação de Saúde e Higiene Escolar, Massillon

¹⁴ Nesse período, débeis é usado no sentido de deficiente em geral.

Saboia.

Percorrendo as escolas do Distrito Federal

Uma escola para debeitos na praia de Copacabana - Falam
o dr. Massillon Saboia e a prof. Ernestina W. Pereira



Em cima — O dr. Massillon Saboia e a professora d. Ernestina Werneck Pereira falando à "Página de Educação". Em baixo — O edifício da Escola Cícero Penna

Como podemos observar nessa e em outras figuras, muitos dos prédios escolares eram casas adaptadas, algumas com escadas ou com espaços limitados. Nessa escola certamente o que encantou a cronista foi o fato de ocorrerem aulas do outro lado da rua, na paisagem de Copacabana – fator ressaltado no texto. Ainda na fotografia temos a cena, que vai se repetir em todas as outras escolas, embora apenas na primeira tenha sido registrada em imagem: Meireles investigava a realidade da escola por meio do que via, mas também pelo que ouvia, por isso entrevistava professores, diretores, alunos e outros funcionários da escola, sem o rigor do gênero, apenas com o intuito de conhecer a escola e as suas práticas.

Na Escola Julio de Castilhos, também situada em Copacabana, a condição física da escola era precária “as paredes, aos móveis, ao teto, ao chão: parece que houve um terremoto na cidade, e, naquela casa, conseguiram salvar-se a custo, aqueles troços” e em outro trecho afirma “parece mentira que haja em Copacabana uma escola assim”. Mas, a escola, de acordo com Meireles, atendia no bairro nobre as crianças que desciam dos morros, “população extraordinariamente pobre. Uma ou outra exceção de filhos de remediados. Quanto aos ricos, geralmente não frequentam escola primária”. Na figura seguinte, pode-se observar caixotes que servem como bancos para os estudantes se sentarem durante as aulas. Sobre o trabalho docente, Meireles comentava que nesta escola o corpo docente lutava contra infinitas dificuldades e os alunos, mesmo sem carteiras para se sentarem, aprendiam alguma coisa: “Esse é o milagre, porque, com uma escola assim, parece incrível que se tenha coragem para abrir um livro”.

Observando esta e outras fotografias em que aparecem a disposição das carteiras, tendo em vista que as práticas, como já apontado, podem ser percebidas também nos espaços e objetos, não atende aos pressupostos do escolanovismo: espaços pequenos, carteiras enfileiradas, o professor ainda como o centro da aula, à frente da sala.

As fotos tiradas nas visitas feitas às escolas Tiradentes e Prefeito Alvim revelam a situação da maioria dos prédios escolares: destruídos. Nessas escolas o foco das fotografias são os problemas físicos do prédio. A primeira à esquerda, tirada na Escola Tiradentes, uma escada interditada aponta para a falta de manutenção da escola e a inadequação dos prédios para crianças: mesmo que não tivesse sido interditada, a escada era inapropriada para a faixa etária das crianças. Na fotografia superior à direita, a câmera foi aproximada da parede em que o reboco caía formando um “buraco” que foi centralizado no foco. Toda essa composição da fotografia com as crianças sentadas a frente construía a crítica às condições físicas da escola.



Também na escola Luiz Delphino, como em quase todas as escolas visitadas por Cecília Meireles, o mobiliário era inadequado “Como fazer alguma coisa com essa deficiência de mobiliário a que se juntam outras dificuldades semelhantes?”. Segundo Varela (1992), a invenção da carteira devia-se à busca do controle da disciplina, o formato de carteira levava a uma rigidez, imobilidade corporal.

A falta de espaço e de mobiliário adequado dificultava e impedia a organização do espaço da sala de aula tendo em vista os pressupostos escolanovistas. Esses elementos deveriam propiciar novas metodologias e a interação entre os educandos, de forma a facilitar a organização de trabalhos em grupo e as atividades especiais em sala de aula e que também facilitassem a movimentação dos alunos. Essa maneira de organizar as carteiras pode ser vista em outras fotografias de outras escolas.

Na escola, Prefeito Alvim, os alunos eram, em grande maioria, filhos de operários que, segundo a jornalista, “mal atingem o terceiro ano escolar e deixam a escola para atender à vida”. No entanto, podemos observar que todos usavam o uniforme escolar, que era nesse

período para as famílias mais pobres um fator de exclusão. Muitas escolas exigiam o uso do uniforme que tinha um custo considerável para aqueles que eram operários e tinham baixos salários (GARCIA, 2013).

Na escola Manoel Cícero, “a pobreza que se vê desde a entrada, nos vidros quebrados, no calção grosseiro das paredes, insuficiência e inferioridade dos mobiliários, e começa a crescer espantosamente, como um fantasma de conto de fadas” (DN/PE, 04/11/32, p. 6). E, ao final da matéria sobre esta escola, Meireles destaque que “ao menos, no ambiente mísero, há uma cordialidade animadora. Uma das professoras diz-nos a hora da despedida: apesar de tudo, esta escola ainda é “risonha e franca...” (DN/PE, 04/11/32, p. 6).

Na foto reproduzida na “Página”, com a matéria sobre a escola Manuel Cícero (primeira foto à direita) e a Escola Cesário Motta, vemos uma classe de música (aula que ocorria no prédio ao lado da escola) e as crianças enfileiradas no pátio da escola. A carteira, que não permite mobilidade, as filas, a sala de aula sem espaço que podemos visualizar nas fotografias, certamente não contribuíam para o ensino de canto orfeônico na escola. A mão levantada nas duas fotografias e os alunos de pé na segunda fila podem nos revelar que a cenografia foi cuidadosamente pensada e organizada para que se fizesse a foto. No entanto, a jornalista escreveu que o professor de música, que ministrava a aula de declamação rítmica, está tão entusiasmado com a aula que nem percebe a presença dela assistindo à aula.

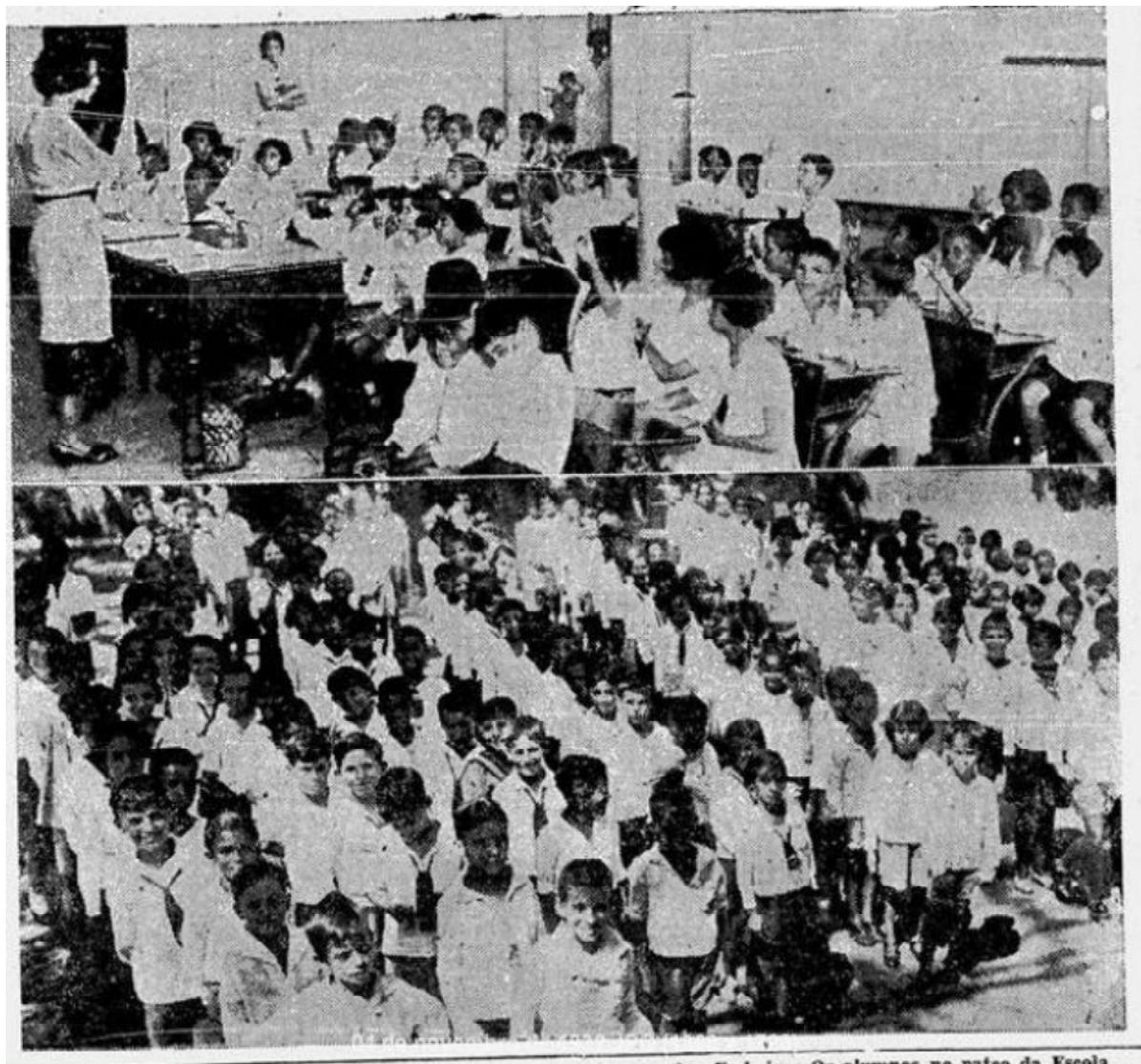


Figura 5: Aula e fila na escola Manoel Cícero



Figura 6. Aula de música e Educação Física.

Com a reforma de Francisco Campos, o ensino do Canto Orfeônico no ano de 1931 tornou-se obrigatório no ensino secundário (6º ao 9º anos, hoje) e deveria ter por finalidade o desenvolvimento da sensibilidade musical e estética dos estudantes. O ensino de Música foi defendido pelo caráter nacionalista que poderia ter na escola e pelas tendências higienistas que pautavam o pensamento pedagógico da época (LEMOS JUNIOR, 2005).

“A arte musical foi diversas vezes utilizada por regimes totalitários como mecanismo transmissor de mensagens de caráter doutrinário” (CHERNAVSKY, 2004). Na crônica “Orfeões escolares”, em 1932, a reprodução ou criação de um diálogo entre Villa-Lobos¹⁵ e uma professora mostra a preocupação com o uso da disciplina de canto sem a preocupação com a formação estética, focando apenas no patriotismo que poderia ser despertado. A iniciativa de Villa-Lobos seria uma forma de romper com esta questão?

— Que é que as senhoras têm ensinado de música? — perguntou Villa-Lobos às professoras presentes.
 — Hinos patrióticos... marchas...

¹⁵ Consagrado músico e maestro brasileiro, se dedicou ao ensino de canto orfeônico no Rio de Janeiro nos anos 1930; contou com o apoio do presidente Getúlio Vargas (SANTOS, 2010).

Não é que as professoras não quisessem ou não pudessem fazer melhor. Todos o sabem. O mal vem do ambiente, das possibilidades, do estímulo, da organização.

Os orfeões escolares que Villa-Lobos vai organizar têm de vir a ser, exatamente, esse estímulo, esse ambiente, essa possibilidade para cada professor de música dedicar seu interesse à cultura artística infantil, fora da banalidade, do lugar-comum, da falsidade, do preconceito do que é arte. Dentro da beleza pura, é apenas a simplicidade em todo o seu esplendor.

Chegará finalmente o dia em que as crianças não cantarão para o inspetor ouvir, nem para, nas festas de fim de ano, dar o espetáculo tristíssimo de uma pretensiosa capacidade de entoar modinhas sem graça, unicamente porque é dia de festa e a gente toma outro feitio, como quem põe vestido novo no primeiro dia do ano.

Cantarão como quem vive. Como quem sente. E justamente porque vivem e sentem. Colorindo com a música o desenho que a vida vai fazendo... Deixando balançar-se na música o perfume do espírito que se vai construindo, debaixo dela, num religioso silêncio (DN/PE, 08/03/32, p. 6).

Nesse período, embora já se tenha iniciado os trabalhos de formação de professores especializados para o trabalho com música na escola, em destaque o trabalho desenvolvido por Villa-Lobos, não havia profissionais para desenvolver tal trabalho com conhecimento necessário, sendo poucas as escolas que tinham aulas regulares (LEMOS JUNIOR, 2005). Assim, a figura 6 registra uma aula, uma prática educativa. No entanto, os alunos mesmo nessa aula permanecem em filas duplas com pouca liberdade corporal.

Na visita à escola Nascimento Silva, Meireles, além de também constatar as condições do prédio (ruins como nas outras escolas visitadas), o destaque era para o público atendido: “mais felizes que os seus colegas das outras escolas no distrito, estas crianças, filhas de operários e funcionários já apresentam um aspecto muito diverso”. No primeiro turno tinha-se crianças com condições mais favoráveis que no segundo turno; e a caixa escolar “mantida pelas professoras e alguns alunos, distribui uniformes, calçados e, ultimamente, merendas, – suspenso que foi o serviço do Copo de leite, instituição particular que oferecia, diariamente, 25 copos desse alimento a cada turno.” (DN/PE, 05/11/32). Em todas as escolas visitadas, as crianças são caracterizadas como pobres, mas, na reportagem que trata desta escola, o tema é tratado como foco, destaca-se a “bondade” e a “boa vontade” dos professores que além de educar, praticam “caridade”, reforçando a ideia de vocação no magistério.

Entre os vários problemas averiguados nas escolas está a falta de funcionários. Na escola 5^a Mista, segundo a jornalista, a miséria da escola já começa pelo nome, já que é diferente das outras, não tem nome nome que faça homenagem a uma “personalidade” da época. Ao chegar à escola, Meireles foi recebida por uma aluna e descobriu que a diretora não podia atender, porque também era professora na escola e estava em sala de aula.

Na escola Basílio da Gama, primeira escola visitada do segundo distrito, Meireles encontrou uma estrutura melhor do que a das outras escolas do primeiro distrito, embora vários problemas se repetissem como vidros quebrados, falta de pátio coberto, falta de luz. Na escola encontrou um museu de história natural que “com a atual encarregada e a fundação, na escola, do Clube dos Amigos da Natureza, ele vem aumentando dia a dia, com o concurso de todas as crianças da escola, que obtém o material, conservam-no, catalogam-no” (DN/PE, 09/11/32). A foto (figura 7), publicada na matéria e reproduzida aqui, mostra algumas crianças no museu em volta do grande aquário cheios de peixes e com uma planta aquática (o lugar para a fotografia foi sugerido pela diretora). Tendo em vista que os museus foram espaços determinados como obrigatórios nas escolas e ganhou nos primeiros anos de 1930 uma grande importância, justifica-se a escolha do espaço pela diretora. Segundo Vidal (2000, p. 511), “a criação de museus em sala de aula era determinada pela noção de ‘centro de interesse’” Os museus seriam um espaço para promover a integração das matérias e uma forma de agrupar as produções dos próprios estudantes. Destaca também que os museus escolares surgiram em função sintonia que se estabeleceu entre conhecimento escolar e os novos parâmetros científicos (VIDAL, 1999). Museus e bibliotecas passaram a constituir lugares de memória dentro das escolas.



Figura 7. No museu da escola e alunos reunidos.

O que podemos ver na foto é apenas o aquário e uma sala aparentemente vazia. A falta de recursos para os museus, que eram de temas variados nas escolas, foi relatada em mais de uma matéria.

Ainda na matéria sobre a escola Basílio da Gama, Cecília Meireles enfatizou o funcionamento de alguns serviços, como o atendimento médico que possuía, graças ao caixa escolar, um excelente gabinete médico onde “eram examinadas crianças, recebendo, as mais pobres, remédios grátis. As enfermeiras por sua vez, tratando as crianças na escola, curavam-nas dentro de poucos dias, evitando, assim, prejuízos de frequência e de estudo” (DN/PE, 09/11/32, p. 6). De acordo com Rosa Fátima de Souza 2008, “a higiene tornou-se um conteúdo muito valorizado pelos professores por catalisar o sentido da atuação educadora da escola primária”. Passou-se a fazer correspondência entre uma boa educação e hábitos de higiene, e isso teve repercussão nas escolas. Todas as escolas visitadas, até mesmo aquelas que não tinham nem mesmo espaço para as aulas, tinham um consultório médico no qual as

crianças eram consultadas e recebiam medicamentos (embora em várias escolas não tivesse distribuição de remédios por falta de recursos).

Em conversa com as professoras sobre o trabalho escolar, Cecília Meireles investigava sobre as aulas especializadas que ocorriam nos 4º e 5º anos. Uma professora explicou que “as classes vão ficando mais instrutivas e menos educativas” e esclarece que “A professora que se especializa em determinada matéria passa a tratá-la isoladamente, desarticulando-a do programa. Se é uma boa professora, desenvolve-a, atrai os alunos, oferece-lhe uma grande porção de conhecimentos. Se não é...” e outra professora comentou “as classes especializadas refletem admiravelmente a personalidade de cada professora”. Uma terceira professora afirmou também que as aulas especializadas provocavam com frequência desarmonia e divergência de ideias que prejudicavam a educação. Para as professoras entrevistadas por Cecília Meireles, sendo as aulas organizadas por especialidades a escola primária ficava parecido com a escola secundária “em que cada lente faz a sua preleção e vai-se embora. Caímos no verbalismo, no intelectualismo. Perdemos a unidade do processo educativo”. Podemos verificar a falta de uniformidade na organização das escolas do Rio de Janeiro nesse período, isto é, cada escola organizava-se como desejasse. Essa foi uma das poucas escolas de ensino primeiro em que cada professor era responsável por uma disciplina, além disso, as disciplinas “complementares” eram escolhidas pela escola.

E durante a visita à escola Minas Gerais, onde se experimentava também o ensino especializado, Cecília Meireles focou o tema. A diretora da Minas Gerais apontou à cronista vantagens em relação à especialização das aulas:

a criança gosta de movimentação, tem prazer em mudar de sala; daí, um interesse enérgico pela atividade que lhe proporcionam. Além disto, ela conquista uma liberdade nova, uma intimidade com muitos professores. O corpo docente, por sua vez, sente-se responsável ao mesmo tempo por todos os alunos, de modo que se estabelece um ambiente de solidariedade, que vem, justamente provar que o ensino assim feito educa, ao mesmo tempo, o aluno e o professor (DN/PE, 17/11/32, p. 6).

Nessas duas escolas podemos perceber visões diferentes sobre o ensino especializado, embora se deva atentar para o fato de que na primeira escola, Basílio Gama, o relato é feito por professoras e, na segunda escola, pela diretora. Sabe-se que a função/lugar ocupado no processo educativo pode gerar visões diferentes sobre a questão. O tom seguinte à fala da diretora é de crítica; tomando como exemplo a própria escola Minas Gerais, a jornalista relatou que a falta de profissionais era um problema para as aulas especializadas, gerando

acúmulo de aulas para as professoras responsáveis ou a falta de um professor para uma especialidade.

Já a diretora da Escola Deodoro via vantagens e desvantagens nas aulas especializadas. Como relatou Cecília Meireles na matéria, a diretora pensa que “trata-se ainda de uma experiência, e que falta o tempo necessário para um julgamento definitivo” (DN/PE, 22/11/32, p. 6), para a diretora deveria haver um especialista em “curso primário” que fosse habilitado a oferecer “um ensino harminoso, por uma associação adequada aos interesses da criança”, mas acreditava não ser possível um desenvolvimento justo a todos os dons necessários. Na fala da diretora, o termo “dons” refere-se aos saberes que um professor deve ter para atuar e reforçava a ideia de vocação docente. E a diretora ainda comentou “que a responsabilidade do trabalho escolar fica muito dividida e tem esperança de que, por um sentimento de solidariedade, as professoras sejam capazes de evitar os prejuízos que esse sistema possa trazer ao ensino, – quando mal aplicado” (DN/PE, 22/11/32, p. 6). A questão da divisão das aulas em especialidades ainda é um ponto de divergência entre as escolas visitadas por Cecília Meireles.

A capacidade de atendimento das unidades escolares também foi lembrada em várias da matérias como na que relatava a visita à escola fundamental “Cesário Motta” (prédio alugado) que, segundo Cecília Meireles, não conseguia atender a todas as crianças da região devido à capacidade do prédio; as crianças atendidas eram “dos recantos pobres do morro”. Embora o prédio estivesse em estado menos lastimável, com salas claras, limpas e ventiladas, suas dependências apresentavam inadequações, como o fato de que para se chegar à sala da direção devia-se passar dentro de salas de aula.

A escola Sarmiento, também visitada por Meireles, funcionava em prédio alugado e, embora limpo, apresentava os problemas recorrentes nos outros. A escola organizava uma cooperativa e naquele ano encontrava-se em sérias dificuldades por serem muitos alunos filhos de operários desempregados. Nessa escola, a jornalista descobriu em funcionamento um grêmio literário e desportivo e relatou: “contam-nos, então que as crianças promovem sessões de declamações, leitura de trabalhos, festinhas, etc., registrando, finalmente, as suas realizações por toda a classe, e constitui a composição do dia”. Não há na escola professora de física e música; o professor de trabalhos manuais acumula a tarefa de dentista na escola.

Na primeira fotografia, no canto direto das crianças temos um busto em homenagem ao patrono da escola, homenagem comum nas escolas. Logo, no início da reportagem, descreveu sua chegada e teceu elogios a Domingo Faustino Sarmiento Albaracína –

jornalista, escritor e Presidente da Argentina – os quais demonstraram a admiração de Cecília Meireles a ele; certamente isso foi o que motivou a fotografia das crianças ao lado do busto.

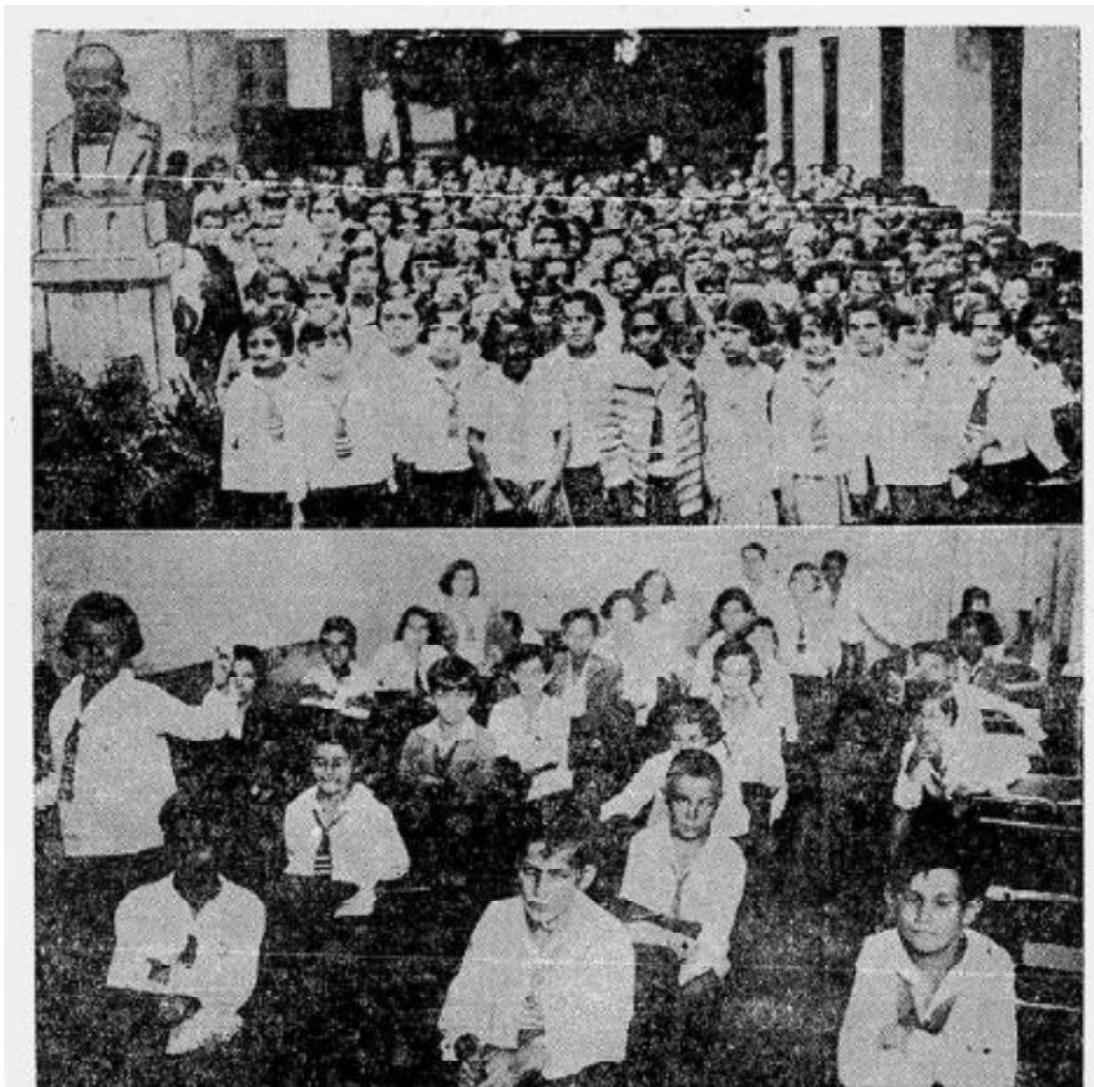


Figura 8. Alunos reunidos e declamação de textos em sala.

Na Escola Joaquim Nabuco, quem recebeu Meireles foi a diretora que se apresentou otimista em relação à escola, mas quem apresentou a escola foi uma professora, segundo a qual “esta escola é muito velha. Não tem nada que ver. Lá em baixo é horrível: muito escuro.” (DN/PE, 13/11/32, p. 6). Também nessa escola há clube de literatura e um jornal que era produzido com o dinheiro que se arrecadava dele. No jornal da escola, o primeiro texto relatava um evento ocorrido na escola em homenagem ao patrono Joaquim Nabuco ocasião em que se mandou rezar uma missa em intenção da escola; “aqui está uma coisa que não esperávamos” lemos após este relato; a afirmação de Meireles remete a uma das defesas da

Escola Nova no Brasil: a educação laica, que foi defendida inclusive no Manifesto dos Pioneiros.

Na foto da matéria, temos o registro de duas práticas escolares: a distribuição de leite na “sala do copo de leite” e a aula de ginástica. “Copo de Leite” era um projeto que objetivava assistir as crianças pobres na escola e muitas escolas tinha uma sala para que os alunos pudessem tomar o leite, como um ritual. Estas práticas passaram a ser comuns nos anos 1930 devido ao cuidado com a saúde física na escola, com a educação alimentar e com a higienização (CIDRACK, 2010).



Figura 9. Sala do “Copo de leite” e aula de ginástica.

Na foto (figura 10) da matéria sobre a escola Nuclear Flávio Nascimento, vemos as crianças na aula de trabalhos de agulhas e os alunos, apenas 39 na escola, reunidos para a fotografia. A estrutura encontrada na escola era precária, a frequência dos alunos era quase igual ao número de matriculados, algo não tão comum, e 12 alunos eram filhos de oficiais do

exército. Observa-se que as meninas vestem vestidos e os meninos camisa e bermuda; embora não usem uniforme padronizado, as crianças parecem seguir uma orientação quanto à vestimenta e apresentam-se relativamente “bem vestidos”.

Abaixo, duas fotografias que ilustram a matéria referente à escola Flávio Nascimento. Na primeira, temos as crianças realizando trabalhos manuais, atividades que são defendidas pelo pensador escolanovista Decroly, e referência em várias crônicas de Cecília Meireles, como atividades para o desenvolvimento infâncio (CAMBI, 1999, p. 528). No entanto, na fotografia são apenas as meninas que executam a atividade, enquanto dois meninos observam, indício do imaginário sobre a função social da mulher: aquela que cuida dos afazeres domésticos, de coisas “menores”. A atividade é apontada por Cecília Meireles como adequada e positiva; no movimento escolanovista trabalhos manuais poderiam desenvolver as habilidades das crianças.

A finalidade educativa da inserção dos trabalhos manuais nos programas de ensino primário, que era de caráter geral, era neste período de que os estudantes aprendessem os princípios gerais do ofício mais do que um trabalho específico. Era, na verdade, uma aproximação da escola primária com o mundo do trabalho (SOUZA, 2008). Também na Escola Normal do Rio de Janeiro, as alunas no 2º ano tinham a disciplina de “trabalhos manuais”, na qual aprendiam a bordar, tricotar etc.



Figura 10. Trabalhos manuais e alunos reunidos.

Nessa mesma escola, a professora, que apresentou os espaços a Meireles, relatou que era regente de uma turma de 21 alunos constituídos de três grupos em diferentes níveis com alguns alunos que estavam na escola há 3 ou 4 anos sem progredir. Em resposta à pergunta de Meireles, “Que fazer?”, a professora respondeu que o recurso único seria ensinar intensamente a ler e a escrever. Nesse período a escrita era vista na perspectiva da repetição, os ditados, a caligrafia, letra redonda, traçados certos (SOUZA, 2014).

Também neste período, a leitura deixa de ser apenas enciclopédica e para ser aprazível, porém os livros infantis apresentavam histórias que substituíam os conteúdos escolares, tinham objetivo didático e moralizante; o ensino de leitura era o foco de muitos professores primários (SOUZA, 2014). A declamação foi uma prática escolar representada em fotografia; nesse período uma prática associada à leitura, um dos focos no movimento escolanovista, e de formação estética (VEIGA, 2007).

Não havia biblioteca em todas as escolas visitadas. Em algumas, embora precária e com poucos exemplares (entre 100 a 800 livros) ainda era de difícil acesso à criança e ao

professor. Na Escola Júlio Furtado, a biblioteca estava montada no gabinete da diretora que controlava quem usaria os livros, *para conservá-los*. A falta de sala de leitura, do espaço em geral, para a biblioteca foi relatado em todas as escolas.

Tendo como referencial a teoria escolanovista, as bibliotecas passam a ser vistas como ambientes estimuladores do gosto da leitura, sendo também necessário rever os seus espaços. A leitura passou a ser um dos focos da escola nova (VIDAL, 2000, p. 504); e, assim, é defendida por Meireles. Por isso, o tema foi muito recorrente nas crônicas de Cecília Meireles tanto na “Página de Educação” quanto nas páginas do jornal *A Manhã*, nos anos 1940. No entanto, em cada escola atentava-se para a existência de bibliotecas e não havia descrição da qualidade do acervo, por exemplo. A frequência em que se visitavam o espaço, quando ele existia realmente, também foi questionada, sendo sempre relatado que as crianças deveriam procurar o espaço.

Durante o tempo que trabalhou no “Diário de Notícias”, Meireles ocupou-se também de um inquérito de leitura publicado em 1934. Por meio desse verificou quais eram na biblioteca da escola normal os livros mais lidos. Yara Máximo de Sena afirma, na sua dissertação “Uma leitura do relatório do inquérito ‘Leitura infantis’ de Cecília Meireles”, ser este inquérito uma forma para que Meireles identificasse as leituras preferidas das crianças, mas, principalmente, para conhecer o universo infantil e se aproximar cada vez mais dele; assim seria possível propor leituras adequadas para elas. Os inquéritos seriam uma das formas de investigar a realidade da educação brasileira: censos, pesquisas quantitativas passaram a indicar discussão e ideias (Vidal, 2000, p. 513).

Os escolanovistas também defendiam a necessidade de aproximar escola e família e atividades como palestras e apresentações em geral seriam uma oportunidade de levar a família à escola. Daí tornarem-se imprescindíveis locais de “socialização” e associações de pais. Dessa forma, um elemento observado nas escolas era o funcionamento do Círculo de Pais e Professores. Essa atividade foi uma ideia que surgiu na Associação Brasileira de Educação e visava instituir nas escolas públicas e privadas a colaboração entre família e escola de maneira a agirem juntos no processo educativo, (CAMPOS, 2009). O Círculo foi implantado nas escolas no ano de 1930; nas crônicas o tema foi focado por diversas vezes, Cecília Meireles defendia a aproximação entre família e educadores para o sucesso da aprendizagem. No Manifesto, Fernando de Azevedo (1932) defendia que a escola, qualquer que fosse seu público, deveria reunir em torno de si a família dos alunos e atribuiu a ela a capacidade de cooperar com a nova educação. De acordo com Cunha (1997), a educação da criança deveria deixar de ser exclusividade da família. Os educadores, em especial os

escolanovistas, que estavam à frente do projeto, consideravam-se aqueles com autoridade pedagógica para educar. Isso não foi visto com “bons olhos” por uma grande parcela da sociedade, afinal, seria, na visão de alguns, uma interferência na educação moral dos próprios filhos.

No entanto, o círculo de pais e professores não funcionou na prática. Nas visitas, diretores e professores relatavam que, por mais que tentassem, os pais não frequentavam as reuniões. Apenas na Escola Luiz Delphino, que optou por realizar a atividade no primeiro domingo de cada mês, relatou-se presença frequente dos pais. Isso nos leva a pensar que a falta de participação dos pais nas reuniões devia-se aos horários e a outros aspectos que pudessem dificultar a presença da família, uma vez que, de acordo com as descrições, o grande público das escolas visitadas era de filhos de operários.

Em uma das notícias, depois de relatar a falta de participação da família no Círculo de Pais e Professores, a autora lamenta: “e infelizmente, enquanto houver essa separação entre a escola e a família, o serviço de educação terá de ser precário ainda que as escolas sejam admiráveis e os professores também” (DN/PE, 06/11/32, p. 6). O que o se esperava era que o Círculo instituísse novas práticas na educação, novas maneiras de relacionar escola e família, o que não ocorreu de fato naquele período – até, mesmo hoje, esta é uma das queixas dos professores na escola: a falta de participação da família dos alunos na escola; há um imaginário que este é um fenômeno recente, mas, em verdade, a participação da família na escola sempre foi um problema.

No entanto, na dissertação de mestrado em educação “Análise retórica do discurso político-educacional de Cecília Meireles”, Aline Vieira de Souza (2014) aponta como uma paixão oposta, um medo de nossa autora, na perspectiva da teoria de Aristóteles, as relações entre escola e a família. Isto porque julgava que interferência deles fora da escola poderia expor as crianças a influências contraditórias, advindas da falta de cultura, higiene e moralidade proveniente do lugar onde habitavam. Os pais poderiam pensar que não entendiam de pedagogia e prejudicariam o trabalho realizado pelos professores.

E, por fim, destacamos a visita feita à escola Jose Bonifácio última escola a ser visitada. Na introdução a matéria, lembrando o estilo de escrita do gênero crônica, Cecília Meireles no conduz, imaginariamente, no percurso que fez na escola, o salto do sapato dela que entrou numa cavidade, paredes danificadas, e comentou: “Mas como é possível que as escolas todas estejam assim?”. Na fotografia da matéria vemos as crianças numa exposição, muito defendida nas “Páginas de Educação”, quando apresentam resultados de processos

educativos estéticos e a expressividade da criança. No entanto, além de desenhos, a exposição mostrava trabalhos manuais.

No relato de Cecília Meireles, ao chegar à escola, encontrou uma professora terminando um último retoque nos trabalhos das crianças na exposição. Essa prática, interferência e retoque nos desenhos das crianças, já havia sido criticada em outras crônicas. Nessa fotografia, os adultos mantêm-se nos cantos, vigilantes, enquanto as crianças se aproximam das mesas em que estão os trabalhos. A exposição tem caráter de solenidade, as mesas como expositores, forros longos, vasos com arranjos de flores, o retoque que a professora fez, mostra que as práticas escolares continuavam enraizadas na pedagogia tradicional.



Figura 11. Exposição de trabalhos.

Já no primeiro ano de existência da “Página de Educação”, Cecília Meireles escreveu críticas sobre as exposições escolares de final de ano. Na crônica “Consequências das exposições escolares” relatou a visita obrigada que teve de fazer a uma exposição escolar que ocorria em um “salãozinho” de uma casa em que eram expostos “paninhos”, trabalhos manuais, tidos como arte escolar. No ano seguinte, quando o escolanovista Anísio Teixeira assumiu a direção da instrução pública no Rio de Janeiro, esse tipo de exposição foi “proibida”.

Na crônica “Exposições escolares”, publicada um ano antes das visitas (outubro de 1931), Meireles apresentou um comunicado da administração pública (logo após a posse de Anísio Teixeira) que determinava que as exposições deveriam acontecer somente nos espaços da própria escola, não poderiam ser utilizados trabalhos manuais, não poderiam ser expostos trabalhos dos alunos feitos por outra pessoa (“falsear a verdade”), poderiam ser expostos

trabalhos de adjuntos desde que com a especificação por escrito de que a eles pertenciam. Em seguida, Meireles diz que o professor deveria “sentir-se constrangido em insistir nas exposições” que se faziam até então, pois eram “demonstrações tristíssimas dos mostruários escolares, no fim do ano” e caracterizavam-se por “expor objetos em desacordo com a intenção educativa, tanto pelo seu valor intrínseco como pelo processo da sua execução” (DN/PE, 30/10/31, p. 6).

O que percebemos, por meio da fotografia, é que as práticas, por mais que houvesse campanhas em jornais pelos escolanovistas e a interferência da administração pública, continuavam tradicionais, no máximo uma tentativa de atender às ideias da Escola Nova. O que remete às representações sobre educação no início dos anos 1930 pouco se alteraram.

Nessa escola, como em praticamente todas, Cecília Meireles comentava a “bondade” e “afeição” demonstradas pela professora e pela diretora que a recebeu. Na verdade, são estas características adequadas aos professores de acordo com a representação que se constrói deles: trabalham por vocação, sacerdócio. O Círculo de Pais, como nas outras escolas, não receberam adesão dos genitores das crianças, a biblioteca possuía pouco espaço e poucos títulos, enfim, a situação da escola era tal qual a das outras: “abandono”. Na conclusão da matéria, apontava que a visita terminava com o desgosto do abandono, que as administrações públicas sucessivamente deixaram cair a obra educacional, mas terminava também com a esperança de que a administração atual revertesse o quadro em um ato de respeito a nacionalidade e compromisso com a “verdadeira Revolução”.

TERRA À VISTA? Considerações finais

Pus o meu sonho num navio
e o navio em cima do mar;
depois abri o mar com as mãos,
para o meu sonho naufragar.
Minhas mãos ainda estão molhadas
do azul das ondas entreabertas,
e a cor que escorre dos meus dedos
colore as areias desertas
Canção, Viagem, 1939.

Na “Página de Educação” podemos ver e acompanhar a luta diária de Cecília Meireles para consolidar a imagem social sobre o que era a Escola Nova. Era necessário distinguir os projetos educacionais em voga naquele momento. O grupo escolanovista buscava construir uma representação do seu projeto em oposição ao projeto católico, ou seja, qualificar a Escola Nova e desqualificar a Escola Tradicional. Da mesma forma, o grupo católico atacava os escolanovistas e reafirmava o seu projeto, desqualificando o ideário do grupo opositor. O jornal foi, sem dúvidas, uma grande arena de disputas; nas notícias sobre o Manifesto dos Pioneiros em outras sessões muitas foram as críticas; mas, de fato, na “Página” temos a defesa do projeto escolanovista.

A atuação de Cecília Meirlees no “Diário de Notícias” e sua militância são fatores valiosos para analisarmos o movimento escolanovista, tendo em vista, é claro, que na “Página de Educação” temos versões históricas e que, ao analisarmos estas versões, criarmos também nossas versões.

Na “Página” podemos acompanhar a construção do ideário escolanovista. Na série de reportagem, podemos perceber que, no início dos anos 1930, as ideias escolanovistas nas escolas ainda eram incipientes; as representações coletivas sobre o professor, a escola, a aula, perpetuavam-se como em outras décadas. Isso por força do grupo católico que, no período, defendeu com “unhas e garras” o projeto educacional no qual acreditavam, em busca de controlar o aparelho educacional do Estado.

As práticas consideradas inovadoras não modificaram imediatamente ou radicalmente o cotidiano das escolas. As inovações não foram o que os reformadores escolanovistas esperavam: o eixo norteador da ação educativa; passaram a ser um repertório de atividades enriquecedoras das aulas e do currículo escolar, eram utilizadas em alguns momentos (SOUZA, 2008, p. 81). Isto porque “Entre o novo e o velho, o moderno e o tradicional, professores, diretores, inspetores e delegados de ensino apostaram no “meio-termo”, isto é,

uma escola de tipo médio, como diria Sud Mennucci – tradicional por um lado, renovada, por outro” (SOUZA, 2008, p. 80).

Essa foi uma leitura possível nos textos selecionados nesta tese. Nas crônicas ou nas reportagens sobre as vinte e nove escolas cariocas, percebemos que as representações acerca da Escola Nova ainda estavam em constante disputa. As comparações, de maneira polarizada, entre escola antiga e escola moderna/nova era uma forma de demarcar o campo da Escola Nova e construir uma representação sobre o movimento baseada nas representações negativas sobre a educação tradicional. Embora, até mesmo, no discurso dos escolanovistas encontremos pontos de convergência entre a educação tradicional e a nova como a vocação para se exercer a docência.

Conferências pedagógicas, palestras, textos nos jornais, visitas técnicas, foram muitas as estratégias de construção do ideário escolanovista nos anos de 1930.

Nesta tese, foi possível perceber também que as questões apontadas por Meireles sobre outros temas em educação na “Página de Educação” repetiam-se e pouco avançaram. A representação sobre a escola e os professores preservavam as chamadas práticas tradicionais, e vice-versa. Seguimos num círculo vicioso. “Pátria educadora”, “Cidade Educadora”, slogans que elevam a educação como o ponto de salvação da sociedade brasileira, por meio da qual se alcançará o progresso e o desenvolvimento. Mas o que se comprehende como educação? A serviço de que ou de quem ela está?

O que podemos ver nas escolas – tanto na esfera pública quanto na particular – são sempre questões muito semelhantes: a resistência do professorado às novas práticas educativas, a dificuldade em se transformar os velhos modelos escolares, a má remuneração e a falta de condições de trabalho, a exploração do trabalho docente, a falta de participação das famílias, dentre outras questões presentes também nas crônicas de Cecília Meireles – escritas há mais de 80 anos. Assim, poderíamos pensar que um dos problemas de se implementar novas metodologias hoje e também no tempo em que Meireles escrevia, é o fato de os professores, até mesmo sem consciência, repetirem em suas aulas a trajetória educacional percorrida por eles, tanto como alunos do ensino básico quanto do ensino superior. A memória individual e a representação coletiva sobre o que é ser professor constroem o fazer na escola; quebrar este círculo vicioso e adotar novas posturas, novas formas de pensar, de ser, de fazer, de se constituir nesta profissão é uma tarefa nada fácil para muitos professores. Tanto a continuação das práticas constitui a representação sobre a profissão docente quanto esta contribui para que aquelas sejam construídas e reconstruídas. Assim, foi nos anos 1920 e

1930. Além disto, questões estruturais, salariais, valorização da profissão, continuaram a ser problemas ao longo da história da educação brasileira.

É possível compreender, por meio das crônicas de Cecília Meireles, uma luta de representações e, por consequência, de práticas no campo da educação: de um lado os escolanovistas, com novas maneiras de ver a educação (algumas nem tão novas ou modernas), defendia-se a “nova educação”, a “educação moderna”; de outro lado os conservadores, que defendiam a continuidade das práticas tradicionais nas instituições escolares. Na verdade, estava em jogo mais do que uma concepção de educação, a disputa era por um projeto político, projeto de um país.

A formação de professores, que foi uma das grandes preocupações dos escolanovistas nos anos 1930, persistiu também nos anos 2000 e 2010, uma das grandes preocupações do Estado; afinal, é preciso professores que estejam preparados para um “novo modelo de educação” que é bem velho. No entanto, mesmo com atividades de formação de professores sendo motivadas e promovidas pelo Ministério da Educação (que também atende às temáticas de interesse do governo para o projeto político em pauta), pouco se tem de modificação daqueles que são hoje responsáveis pelas formações. As universidades continuam a compartimentar os saberes, por exemplo, e a esperar que os professores nas escolas básicas façam diferente. Nas escolas normais do Rio de Janeiro, a mesma questão era criticada: Quem era o professor da escola? Como ocorria sua formação?

O magistério continua sendo desvalorizado, faltam condições de trabalho, tempo real para estudo, os salários são baixos. As greves, que ocorreram nas últimas décadas, foram uma forma de escancarar essa situação. Tal como foram nos anos 1930, antes dos escolanovistas e por eles também, os professores ainda são interpelados socialmente para trabalhar pela causa; “é preciso ter vocação”, “ter amor à profissão”, dizeres que foram nos anos ditos e repetidos por políticos, por diretores, por professores.

A educação atendeu e atende aos interesses políticos e ideológicos de controle do Estado, vale dizer, das classes detentoras da hegemonia. Em 1930, Vargas conquistou o apoio de intelectuais com a promessa de revolucionar também a educação escolar; no entanto, atendendo aos aliados da base católica, retomou o ensino religioso católico nas escolas e tomou posturas que nada ajudaram na causa da educação.

Cecília Meireles foi entusiasta da Escola Nova, contribuiu para que as ideias do movimento ganhassem espaço no meio de comunicação educativo mais “popular” do seu tempo: o jornal. Mas, também por questões financeiras e do círculo social do qual participava, foi aos poucos tomando seu lugar na organização governamental, embora nunca tenha se

rendido. Os temas de educação foram cada vez mais sendo aliados à Literatura, em especial, a Infantil.

Acreditamos que a participação de Meireles no movimento escolanovista tenha sido uma grande contribuição em seu tempo e que a “Página da Educação”, na qual foi editora, repórter, cronista, tenha, naquele período, sido uma aliada na divulgação do pensamento do grupo e um espaço de batalhas entre as ideias educacionais do início dos anos 1930. Com certeza, foi essa atuação de Cecília Meireles muito importante e decisiva na carreira da educadora; a partir dela, passou a ser referência no campo da educação; e mesmo depois de cultivar uma crítica feroz contra Getúlio Vargas na “Página de Educação”, Meireles ocupou lugares privilegiados no sistema educacional e em outros departamentos do governo.

Quanto à “Página de Educação”, após a saída de Cecília Meireles, embora a nota sobre a “nova fase” se afirmasse o contrário, foi aos poucos deixando de ser uma arena de lutas pela Escola Nova e perdendo, assim, sua identidade. O espaço do jornal servia mais para anunciar e divulgar editais, anúncios das escolas, notícias sobre os exames escolares. Cerca de um ano depois a seção passou a se chamar “Diário escolar”.

REFERÊNCIAS

- ABDALA, Rachel Duarte. *Fotografias escolares*: práticas do olhar e representações sociais nos álbuns fotográficos da Escola Caetano de Campos (1895-1966). 2013. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04112013-113939/pt-br.php>>. Acesso em: 3 maio 2015.
- AGACHE, Alfred Hubert Donat. *Cidade do Rio de Janeiro*: extensão, remodelação, embellezamento. Paris: Foyer Brésilien, [1930]. 323 p. Disponível em: <<http://planourbano.rio.rj.gov.br>>. Acesso em jun. 2013.
- AGGIO, Alberto; BARBOSA, Agnaldo de Sousa; COELHO, Hercídia Mara Facuri. *Política e Sociedade no Brasil (1930/1964)*. São Paulo: Anablume, 2002.
- ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação*: a paixão pelo possível. São Paulo: Ed. Unesp, 1998.
- _____. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 163-205.
- ALMEIDA, Talita de. Montessori: o tempo o faz cada vez mais atual. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 9-19, jan./jun. 1984.
- ANDRADE, Ana Maria. Crônica fotográfica do Rio de Janeiro. CANDIDO, Antonio, et alii. *A crônica*. Campinas, Ed. da Unicamp, 1992.
- ANDREOTTI, Azilde Lina. *O governo Vargas e o equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova*. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo-era_vargas_intro.html>. Acesso em 1 jul. 2012.
- AZEVEDO, Fernando de et al. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. 1932. Disponível em <<http://escolanova.net/pages/manifesto.htm>>. Acesso em: jun. 2012.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação*: conflitos/acertos. São Paulo: Max Limonad, 1988.

BARROS, José D'Assunção. *O Campo da História*. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. A história cultural e a contribuição de Roger Chartier. *Diálogos*, Maringá, v. 9, n. 1, p. 125-141, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.uem.br/dialogos/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=173&path%5B%5D=pdf_152>. Acesso em: 3 maio 2015.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOSI, Alfredo. *História concisa da Literatura Brasileira*. 33. ed. São Paulo: Cultrix, 1994.

BOURDIEU, Pierre; BOURDIEU, Marie-Claire. O camponês e a fotografia. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n. 26, p. 31-39, jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782006000100004&lng=en&nrm=iso&tlang=pt>. Acesso em: 4 maio 2015.

BROCA, José Brito. *A vida literária no Brasil – 1900*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1975.

BULHÕES, Marcelo Magalhães. *Jornalismo em Convergência*. São Paulo: Ática, 2007

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.

Campos, Raquel Discini de. *Mulheres e crianças na imprensa paulista (1920-1940): educação e história*. UNESP, 2009.

CAMPOS, Raquel Discini de. Um intelectual viajante: Floriano de Lemos no sertão paulista (1926-1930). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 157-173, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a09v3060.pdf>>. Acesso em: 3 maio 2015.

CAMPOS, Raquel Discini de. No rastro de velhos jornais: considerações sobre a utilização da imprensa não pedagógica como fonte para a escrita da história da educação. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 12, n. 1[28], p. 45-70, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/320/306>>. Acesso em: 3 maio 2015.

CARULA, Karoline. As Conferências Populares da Glória e a difusão da ciência. *Almanack Braziliense*, São Paulo, n. 6, p. 86-100, nov. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/alb/article/view/11673/13443>>. Acesso em: 3 maio 2015.

CARVALHO, Carlos Henrique. *República e imprensa: as influências do positivismo na concepção de educação do professor Honório Guimarães: Uberabinha, MG 1905-1922*. Uberlândia: Edufu, 2004.

CARVALHO, Carlos Henrique. *República e imprensa: as influências do positivismo na concepção de educação do Professor Honório Guimarães*. Uberlândia: Edufu (2004).

CARVALHO, José Murilo de. As conferências radicais do Rio de Janeiro: novo espaço de debate. In. _____ (Org.). *Nação e cidadania no império: novos horizontes*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Educação e política nos anos 20: desilusão com a República e entusiasmo com a educação In: LORENZO, Helena Carvalho de; COSTA, Wilma Peres da (Org.). *A década de 1920 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo: Ed. Unesp, 1997.

_____. Reformas da instrução pública. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 371-398.

CATANI, Denice Barbara. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 585-599.

_____. A imprensa periódica educacional: as Revistas de Ensino e o estudo do campo educacional. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 10, n. 20, p. 115-130, jul./dez. 1996. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/928/842>>. Acesso em: 2015.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce. *História e psicanálise: entre ciência e ficção*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- _____. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, jan./abr. 1991. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n11/v5n11a10.pdf>>. Acesso em: 3 maio 2015.
- CHERÑAVSKY, Analía. Um maestro no gabinete: música e política no tempo de Villa-Lobos. In: Encontro Regional de História – O lugar da História, 17., 2004, Campinas. *Anais...* Campinas: UNICAMP, 2004. CD-Rom.
- CIDRACK, Marlene Lopes. *Escola Agnes June Leith*. Formação e práticas curriculares de visitadoras de alimentação (1944-1966). Tese de doutoramento, UFC, FACED, 2010.
- COELHO, M. Notícias sobre a crônica. In: CASTRO, G. de; GALENO, A. (Orgs.) *Jornalismo e literatura: a sedução da palavra*. São Paulo: Escrituras, 2005.
- CANDIDO, Antônio (org.). *A Crônica*: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil. Campinas: Editora da UNICAMP. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.
- COUTINHO, Afrânio. (org.). *A literatura no Brasil*. São Paulo: Global, 1999, v. 5.
- CUNHA, Marcus Vinicius da. A desqualificação da família para educar. *Cadernos de Pesquisa*: revista de estudos e pesquisa em educação, São Paulo, n. 102, p. 46-64, nov. 1997. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/739/753>>. Acesso em: 4 maio 2015.
- _____. A escola contra a família. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 2_{ed.} Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 447-468.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 1988.
- DAROS, Maria das Dores. Intelectuais e projetos educacionais em disputa no Brasil dos anos 1930-1940. *Roteiro*, Joaçaba, v. 38, p. 255-270, 2013. Edição especial. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/2054>>. Acesso em: 4 maio 2015.
- DEWEY, John. *Vida e educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- DURKHEIM, Émile. *Sociologia e Filosofia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970.

GADOTTI, Moacir. Ação pedagógica e prática social transformadora. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 5-14, set. 1979.

_____. *Escola cidadã*: uma aula sobre a autonomia da escola. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *Uma só escola para todos*: caminhos da autonomia escolar. Petrópolis: Vozes, 1990.

GARCIA, Renata Luigia Cresto. *Uma abordagem da política educacional entre 1930 e 1934: o ensino secundário do Estado de São Paulo*. 2013. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2013. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/09102013_092958_renata.pdf>. Acesso em: 3 maio 2015.

GATTI, Bernadette, and Elba Siqueira de Sá Barretto. *Professores do Brasil*: impasses e desafios. Unesco Representação no Brasil, 2009.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e indícios*: morfologia e história. Barcelona: Gedisa, 1989.

GOLDSTEIN, Norma Seltzer. *O espírito vitorioso: uma proposta de ensino de e pela literatura*. In: GOUVÊA, Leila V.B. (Org.). *Ensaio sobre Cecília Meireles*. São Paulo: Humanitas; Fapesp, 2007.

HALL, Stuart. *Da Diáspora*: identidades e meditações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

INGENIEROS, José. Adaptação às novas condições do meio social. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 13/06/1930. Página de Educação. p. 6.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. Os sons da república: o ensino da música nas escolas públicas de São Paulo na primeira República 1889-1930. In: Reunião Anual da Anped, 27., 2004, Caxambu. *Anais...* Caxambu: [s.n.], 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt02/t0214.pdf>>. Acesso em: 4 maio 2015.

KOSSOY, Boris. *Fotografia e História*. São Paulo: Ateliê, 2001.

LAHUERTA, M. Os intelectuais e os anos 20: moderno, modernista, modernização. In: LORENZO, Helena Carvalho de; COSTA, Wilma Peres da (Org.). *A década de 1920 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo: Ed. Unesp, 1997. p. 93-132.

LAMEGO, Valeria. *A farpa na lira: Cecília Meireles na Revolução de 30*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2013. 553p.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. *História: novos problemas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

LEITE, Dante Moreira. *O caráter nacional brasileiro*. São Paulo: Pioneira, 1983.

LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. *Professores em movimento: a emergência do associativismo docente na Corte Imperial*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-8GHNHU>>. Acesso em: 3 maio 2015.

LEMOS JÚNIOR, Wilson. *Canto orfeônico: uma investigação acerca do ensino de música na escola secundária pública de Curitiba (1931-1956)*. 2005. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005. Disponível em:

<<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/2772/disserta%E7%E3o%20com%20parecer.pdf;jsessionid=C08A5CDC38A03F43EFD85AD87512FBD8?sequence=1>>. Acesso em: 3 maio 2015.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Ed. Unesp, 1992.

LIMA, Luiz Costa. *Concepção de história literária na Formação*. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

LÔBO, Yolanda. *Cecília Meireles*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

_____. O ofício de ensinar. In: NEVES, Margarida de Souza; LÔBO, Yolanda Lima; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). *Cecília Meireles: a poética da educação*. São Paulo: Loyola, 2001. p. 149-171.

LOPEZ, Telê Porto Ancona. A crônica de Mário de Andrade: impressões que hitoriam. In: CANDIDO, Antônio (org.). *A Crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

LORENZO, Helena Carvalho de; COSTA, Wilma Peres da (Org.). *A década de 1920 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo: Ed. Unesp, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. O cinema como pedagogia. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 148-183.

LUCA, T. História dos, nos e por meio dos periódicos: trajetórias e perspectivas analíticas. In: PINSKY, C. (Org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2006.

MACHADO, Izaltina de Lourdes. *Educação Montessori*: um homem novo para um mundo novo. São Paulo: Pioneira, 1980.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. A poesia no mundo: educando educadores. In: NEVES, Margarida de Souza; LÔBO, Yolanda Lima; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). *Cecília Meireles: a poética da educação*. São Paulo: Loyola, 2001. p.41-59.

MARTINS, Ana Luiza; LUCA, Tania Regina de. *História da imprensa no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008.

MATE, Cecília Hanna. *Tempos modernos na escola*: os anos 30 e a racionalização da educação brasileira. Edusc, 2002.

MEIRELES, Cecília. **Mar absoluto e outros poemas; Retrato natural**. Editora Nova Fronteira, 1983.

MELLO, Mário Vieira. *O conceito de uma Educação da Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

- MICELI, Sérgio. *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)*. São Paulo: Difel, 1979.
- MONARCHA, Carlos. *Brasil arcaico, escola nova: ciência, técnica nos anos 1920-1930*. São Paulo: Ed. Unesp, 2009.
- _____. *A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.
- _____. *Lourenço Filho*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.
- MORAES, P.D. de. A educação da infância pelo método Montessori. *Revista Nacional*, São Paulo, ano 1, n. 33, p. 42-52, out. 1922.
- NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: Edusp, 2001.
- NASCIMENTO, Regina Lúcia da Silva. *Entre o poético e o histórico: interlocuções de Cecília Meireles com a educação brasileira*. 2013. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: <http://www.bdtd.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5324>. Acesso em: 3 maio 2015.
- NEVES, Margarida de Souza. Uma escrita do tempo: memória ordem e progresso nas crônicas cariocas. In: CANDIDO, Antônio (org.). *A Crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.
- NEVES, Margarida de Souza; LÔBO, Yolanda Lima; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. *Cecília Meireles: a poética da educação*. São Paulo: Loyola, 2001.
- NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1991. pp. 13-33.
- NÓVOA, António. A Imprensa de Educação e Ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, Denice; BASTOS, Maria Helena Camara. *Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

NUNES, Clarice. (des)encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 2_{ed.} Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.19-41.

PAULILO, André Luiz. A infancia cercada: as políticas de controle da população escolar nas reformas educacionais do Distrito Federal entre 1922 e 1935. In: CHAVES, Miriam Waidenfeid. *A história da educação em debate: estudos comparados, profissão docente, infância, família e igreja*. Rio de Janeiro: Mauad X; Faperj, 2012.

PEREIRA, Wellington. *Crônica: arte do útil ou do fútil (ensaio sobre a crônica no jornalismo impresso)*. João Pessoa: Idéia, 1994.

PESSOA, J. Frota. Aumento do quadro de adjuntos. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 10/09/1930, p. 8.

PINTASSILGO, Joaquim. A profissão e a formação no discurso dos professores do ensino liceal português. In: XAVIER, Libânia Nacif et al. (Org.). *Escola, culturas e saberes*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

PINTO, Fátima Cunha Ferreira. *Filosofia da escola nova: do ato político ao ato pedagógico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Niterói: Eduff, 1986.

PINTO, Júlio Pimentel. *Uma memória do mundo: ficção, memória e história em Jorge Luis Borges*. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

PROST, Antoine. *Doze lições sobre a história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ROCHA, João Cezar de Castro. *O exílio do homem cordial: ensaios e revisões*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2004.

ROLLAND, Denes. O estatuto da cultura no Brasil do Estado Novo: entre o controle das culturas nacionais e a instrumentalização das culturas estrangeiras. In: RIDENTI, Marcelo. *Intelectuais: sociedade e política*, Brasil-França. São Paulo: Cortez, 2003.

ROMANCINI, Richard; LAGO, Cláudia. *História do jornalismo no Brasil*. Florianópolis: Insular, 2007.

SÁ, Jorge de. *A crônica*. São Paulo: Ática, 2005.

SANTOS, Marco Antonio Carvalho. *Heitor Villa-Lobos*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

SANTOS, Regma Maria dos. *Memórias de um pluminívo: impressões cotidianas e história nas crônicas de Lycídio Paes*. Uberlândia: Asppctus, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, Mariana Batista do Nascimento. *Cecília Meireles: crônicas de arte, cultura e educação*. 2008. 104 f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008. Disponível em: <http://www.bdtd.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2318>. Acesso em: 3 maio 2015.

SIRINELLI, Jean François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (Org.). *Por uma história política*. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

SOBRINHO, Barbosa Lima. *O problema da imprensa*, 3. ed. rev. São Paulo, EDUSP: ComArte, 1997.

SOUZA, Aline Vieira de. *Análise retórica do discurso político-educacional de Cecília Meireles*. 2014. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-16082014-172449/pt-br.php>>. Acesso em: 3 maio 2015.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primário. In: SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 163-205.

_____. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX: ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008.

TANURI, Leonor Maria. *O ensino normal no estado de São Paulo (1890-1930)*. São Paulo, 1979.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação e o mundo moderno*. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1977.

_____. *Educação no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Nacional; Brasília: INL, 1976.

VALDEMARIN, Vera Tereza. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 163-205.

VARELA, Julia & ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, jul. 1992.

VEIGA, Cynthia Greive. Educação estética para o povo. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 399-422.

_____. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 23-38.

VICENTINI, Paula Perin. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Por uma pedagogia do olhar: os museus escolares no fim do século XIX*. In: VIDAL, Diana (Org.). *A memória e a sombra*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Cultura e práticas escolares como objeto de pesquisa em História da Educação. In: ROCHA, Marlos Bessa Mendes de. *Cultura e história da educação: intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2009.

_____. Escola nova e processo educativo. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 497-517.

VIDAL, Diana; PAULILO, André Luiz. Projetos de estratégia e implementação da Escola Nova na capital do Brasil (1922-35) In: MAGALDI, Ana Maria; ALVES, Cláudia; GONDRA, José (Org.). *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: Edusf, 2003. p. 375-398.

VIEIRA, Ana Paula Leite. *Cecília Meireles e a educação da infância pelo folclore (1930-1964)*. 2013. 182 f. Dissertação (Mestrado em História) – Departamento de História, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/stricto/td/1708.pdf>>. Acesso em: 3 maio 2015.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 2^{ed}. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134.

VON TIESENHAUSEN, Sandra Vivacqua. Diálogo entre Fernando Azevedo e Cecília Meireles: as vozes sociais e a renovação educacional dos anos 1930. In: CUNHA, Célio da. *Pensamento pedagógico e políticas de educação*. Brasília, DF: Liber Livro, 2013.

ZANATTA, Regina Maria. Princípios históricos e filosóficos da escola nova no pensamento de Jonathas Serrano. In: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, 5., 2001, Campinas. *Anais...* Campinas: Unicamp/FE, 2001. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario5/c_princ%CDpios_regina%20maria%20zanatta.doc>. Acesso em: 20 jan. 2015.