

REGINA LÚCIA DA SILVA NASCIMENTO

**ENTRE O POÉTICO E O HISTÓRICO: INTERLOCUÇÕES DE CECÍLIA
MEIRELES COM A EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

UBERLÂNDIA

2013

REGINA LÚCIA DA SILVA NASCIMENTO

**ENTRE O POÉTICO E O HISTÓRICO: INTERLOCUÇÕES DE CECÍLIA
MEIRELES COM A EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação, Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas, sob a orientação da Prof^a Dr^a Selva Guimarães.

UBERLÂNDIA

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

N244e Nascimento, Regina Lúcia da Silva, 1954-
2013 Entre o poético e o histórico: interlocuções de Cecília Meireles com a
educação brasileira / Regina Lúcia da Silva Nascimento. -- 2013.

176 p.

Orientadora: Selva Guimarães.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de
Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Educação – Crônicas - Teses. 3. Crônicas
brasileiras - Teses. 4. Meireles, Cecília, 1901-1964 – Teses. 5. Cidadania –
Educação – Teses. I. Guimarães, Selva. II. Universidade Federal de
Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

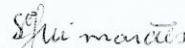
CDU: 37

REGINA LÚCIA DA SILVA NASCIMENTO

**ENTRE O POÉTICO E O HISTÓRICO: INTERLOCUÇÕES DE CECÍLIA
MEIRELES COM A EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Tese aprovada no dia 20/06/2013 como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia na Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dra. Selva Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



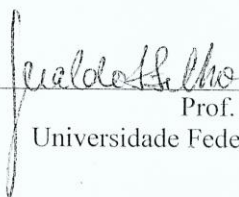
Prof. Dra. Ana Chrystina Venancio Mignot
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ



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



Prof. Dra. Joana Luiza Muijlaert de Araújo
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



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

RESUMO

Trata de uma investigação que tem como objeto de estudo as crônicas de educação de Cecília Meireles, publicadas nos jornais do Rio de Janeiro *Diário de Notícias* e *A Manhã* entre os anos 1930 e 1940. Com o objetivo de analisar as concepções educacional, histórica e social expressas nesse gênero literário divulgado no espaço da imprensa, foi adotada a análise de conteúdo, uma ferramenta metodológica que contempla as fases descritiva, inferencial e interpretativa, a fim de criar significados, a partir de *vestígios* encontrados no decorrer da leitura do *corpus* que compõe esse estudo. Esse procedimento permitiu a exploração de duas categorias de análise: o processo sócio-histórico e a ação educativa. A tessitura do arcabouço teórico contemplou aspectos relacionados à Educação, à História Cultural, à Leitura e à Literatura, o qual norteou a elaboração dos três capítulos da tese. No Capítulo I foi construído um perfil de Cecília Meireles, a fim de evidenciar a sua projeção em diferentes atividades no contexto sócio-histórico em que viveu. No Capítulo II realizou-se uma análise sobre as interlocuções que Cecília Meireles manteve com o cenário educacional brasileiro durante os anos 1930 e 1940, como jornalista, educadora e signatária de o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, movimento que atribuía à escola finalidades educativa e social. No Capítulo III foram analisados os diálogos de Cecília Meireles com a formação de educadores e de educandos, o ensino e a cidadania. Para a educadora, as interlocuções entre os conhecimentos produzidos no âmbito de o ensino formal e as manifestações artístico-culturais, como a arte, o cinema, o folclore, o jornal, a literatura, a música, o samba e o teatro podem contribuir na formação integral do indivíduo. Concluiu-se que vários temas e problemas discutidos por Cecília Meireles durante o governo de Getúlio Vargas continuam presentes nos debates acadêmicos e nas políticas públicas contemporâneas. Por isso, revisitar e analisar o debate educacional ceciliano com o propósito de ressignificá-lo, no tempo presente, pode contribuir de modo significativo para o repensar de múltiplas dimensões da educação e do ensino. É um tributo mais do que merecido a uma das maiores expressões femininas da Literatura e da História da Educação brasileiras.

Palavras-chave: Cecília Meireles. Crônicas de educação. Formação. Cidadania.

ABSTRACT

This work aims to study Cecilia Meireles' educational chronicles published from 1930 to 1940 in two newspapers from Rio de Janeiro: *Diário de Notícias* and *A Manhã*. In order to analyze the educational, social and historical concepts expressed in this kind of literary genre published in the media, a content analysis, which is a methodological tool that includes the descriptive, inferential and interpretive phases, was adopted in order to create meanings from *traces* found in the course of reading of the *corpus* that makes this study. This procedure allowed the exploration of two categories of analysis: the socio-historical process and the educational action. The making of the theoretical framework contemplated aspects related to Education, Cultural History, Reading and Literature, which guided the development of the three chapters of this thesis. In Chapter I, a profile of Cecilia Meireles was built in order to highlight her projection in different activities in the socio-historical context in which she lived. In Chapter II, an analysis was conducted on the dialogues Cecilia Meireles kept with the Brazilian educational context during the 1930's and the 1940's as a journalist, educator and as a signatory of the Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (Manifest of the Pioneers of New Education), a movement that attributed educational and social purposes to schools. In Chapter III, the dialogues Cecilia Meireles kept with the training of educators and learners, education and citizenship were analyzed. For her, both the knowledge produced by formal education as well as the artistic and cultural expressions such as art, cinema, folklore, newspaper, literature, music, samba and drama can contribute to the formation of the individual as a whole. It can be concluded that several themes and issues discussed by Cecilia Meireles during Getúlio Vargas' government are still present in academic debates and contemporary public policies. Therefore, resuming the dialogue with the educational thinking of Cecília Meireles and offering a new meaning to it, at the present time, can contribute significantly to the rethinking of multiple dimensions of education and teaching. It is a more than deserved tribute to one of the greatest expressions of both the feminine Literature and the History of Education in Brazil.

Keywords: Cecilia Meireles. Educational Chronicles. Training. Citizenship.

RÉSUMÉ

Il s'agit d'une recherche ayant par objet d'étude les chroniques d'éducation de Cecília Meireles publiées dans les journaux de Rio de Janeiro *Diário de Notícias* et *A Manhã* pendant les années 1930 et 1940. Afin d'analyser les conceptions éducationnelle, historique et sociale exprimées dans ce genre littéraire diffusé dans l'espace de la presse, on a employé l'analyse de contenu, un outil méthodologique qui prend en compte les phases descriptive, d'inférence et d'interprétation, de façon à créer des sens, à partir des *vestiges* trouvés pendant la lecture du *corpus* qui compose cette étude. L'utilisation de ce processus a permis l'exploitation de deux catégories d'analyse : le processus socio-historique et l'action éducative. La tessiture du cadre théorique a considéré les aspects liés à l'Éducation, à l'Histoire Culturelle, à la Lecture et à la Littérature, lequel a guidé la construction des 3 chapîtres de la thèse. Dans le premier Chapître on a fait un portrait de Cecília Meireles, afin de mettre en évidence sa projection dans les différentes activités du contexte socio-historique vécu. Dans le Chapître II on a réalisé une analyse des interlocutions maintenues par Cecilia Meireles avec le scénario de l'éducation brésilienne pendant les années 1930 et 1940, en tant que journaliste, éducatrice et signataire du Manifeste des Pionniers de l'Éducation Nouvelle, mouvement qui attribuait à l'école des finalités éducatives et sociales. Dans le Chapître III ont été analysés les dialogues de Cecília Meireles avec la formation des éducateurs et apprenants, l'enseignement et la citoyenneté. Pour l'Éducatrice, les interlocutions entre les connaissances produites dans l'enseignement formel et les manifestations artistiques, culturelles comme l'art, le cinéma, le folklore, le journal, la littérature, la musique, la samba et le théâtre peuvent contribuer dans la formation intégrale de l'individu. On conclure que plusieurs thèmes et problèmes abordés par Cecília Meireles pendant le gouvernement de Getúlio Vargas continuent présents dans les débats académiciens et dans les politiques publiques contemporaines. Pour cela, reprendre et analyser le débat éducationnel « ceciliano » envisageant de le resignifier, dans l'actualité, peut contribuer de façon significative pour le repenser dans de multiples dimensions de l'éducation et de l'enseignement. C'est un tribut plus que mérité à l'une des plus grandes expressions féminines de la Littérature et de l'Histoire de l'Éducation brésiliennes.

Mots-clés : Cecília Meireles. Chroniques d'éducation. Formation. Citoyenneté.

DEDICO ESPECIALMENTE ESTE TRABALHO

A minha madrinha e a minha irmã, pelo apoio e incentivo oferecidos para que eu alcançasse êxito na minha trajetória pessoal e profissional.

Aos meus filhos, Ana Carolina e Paulo Victor pela compreensão e força, para vencer mais uma difícil travessia.

À meiga criança, Maria Cecília, minha neta, que dá um sentido muito especial a minha vida.

Aos queridos amigos Alexandre Pereira e Marluçilena Pinheiro, sempre prestativos no atendimento as minhas necessidades acadêmicas.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus que abençoa todos os dias de minha vida.

À Professora Dr^a Selva Guimarães, minha Orientadora, pela grande contribuição dada a minha formação acadêmica e profissional, desde o primeiro encontro destinado à orientação e pela acolhida carinhosa em Uberlândia.

Aos quatro inesquecíveis amigos: Alexandre Pereira, Marlucilena Pinheiro, Silvana Rodrigues e Ana Olga Dias, com quem dividi, durante cinco meses, em Uberlândia, bons momentos, turbulências e a imensa saudade de minha casa.

Aos Professores, Carlos Lucena, Décio Gatti, Gercina Novais, Geraldo Inácio Filho, Graça Cicillini, Humberto Guido, Joana Muylaert, Mara Rúbia Marques, Selva Guimarães e Silvana Malusá, por terem fortalecido com suas sábias vozes a minha crença no importante papel que a educação desempenha na formação do indivíduo.

Aos professores Joana Muylaert e Geraldo Inácio Filho, pelas valiosas contribuições dadas durante o meu exame de qualificação.

Ao Sr. Antonio Gomes da Costa, Presidente do Real Gabinete de Leitura do Rio de Janeiro, pelo acesso à Tese “O Espírito Victorioso” de Cecília Meireles.

Ao Joaquim Nascimento com quem pude contar durante meu percurso acadêmico.

Ao João Júlio Vazin, um amigo que sempre dedicou atenção a minha família.

À Dr^a Clara Banha, pelo apoio dado por ocasião da qualificação.

Aos amigos educadores Adelma Barros, Celeste Ribeiro, Eduiza Naiff, Eliane Superti, Manoel Azevedo, Matha Zoni, Marinalva Oliveira, Olaci Cavalho, Oto Petry, Rosivaldo Gomes e Yurgel Caldas pelo incentivo para cursar o doutorado.

Aos amigos, Antonia Andrade, Arthane Figueirêdo, Alexsara Maciel, Cecília Bastos, Eliana Paixão, Florinaldo Carreteiro, Helena Simões, Rinaldo Martins e Wilson Carvalho, os quais contribuíram com um gesto, uma palavra, um texto, um livro na construção de meu percurso acadêmico/DINTER UFU/UNIFAP.

Aos Professores Alvaro Tamer e Olaci Carvalho pela valiosa contribuição com os textos em Inglês e Francês.

À Coordenação do Curso de Letras pelo apoio dado para a concretização do Doutorado.

Ao James Madson Mendonça e à Gianni Carlos Freitas Barbosa, da secretaria FACED/UFU, que sempre atenderam gentilmente as minhas solicitações.

Ao Paulo Jorge de Jesus, pela atenção dada as minhas constantes buscas no acervo da Biblioteca da UNIFAP.

Ao Manoel Ubaiera, pela formatação da Tese.

À UNIFAP, que mais uma vez me proporcionou condições para cursar uma Pós-Graduação.

À CAPES, pela bolsa de estudos que viabilizou a realização do DINTER em Educação.

Enfim, a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho, registro aqui a minha eterna gratidão.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1.1 Itinerário: dimensões pessoal e profissional.....	13
1.2 O Tema da Pesquisa	17
1.3 Opções Metodológicas	25
1.4 Estrutura da Tese	31
CAPÍTULO I – CECÍLIA MEIRELES: UMA TRAJETÓRIA CONTADA EM VERSO E PROSA.....	34
CAPÍTULO II – CECÍLIA MEIRELES: UMA VOZ POÉTICA NO CENÁRIO EDUCACIONAL	75
CAPÍTULO III – CECÍLIA MEIRELES: DIÁLOGOS COM A FORMAÇÃO E A CIDADANIA.....	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
REFERÊNCIAS	160
FONTES	172

INTRODUÇÃO

1.1 Itinerário: dimensões pessoal e profissional

Encomenda

Desejo uma fotografia
como esta – o senhor vê? – como esta:
em que para sempre me ria
com um vestido de eterma festa.

Como tenho a testa sombria,
derrame luz na minha testa.
Deixe esta ruga, que me empresta
um certo ar de sabedoria.

Não meta fundos de floresta
nem de arbitrária fantasia...
Não... Neste espaço que ainda resta,
ponha uma cadeira vazia.

(MEIRELES, 1982, p. 235)

Esse poema de Cecília Meireles ocorreu-me no momento em que senti a necessidade de situar a mim mesma no contexto de minha pesquisa. Os versos instigaram-me a narrar a minha história, talvez, um pouco longa. Por isso, coloquei ao meu lado, “uma cadeira vazia”, para um leitor interessado em conhecer os sentimentos, as crenças, as escolhas, os desafios, as travessias e as realizações, os quais com o transcorrer do tempo, à maneira de pensar do eu poético, imprimiram-me certa “sabedoria”.

Nasci no Amapá, na cidade de Macapá. Minha família composta de nordestinos veio ao norte do país em busca de uma vida melhor. Tive uma infância feliz, tranquila, numa cidade calma, sem violência, completamente diferente da que hoje, em 2013 se apresenta aos meus olhos. Quando criança gostava de ouvir as histórias que meu pai contava. À noite, sentávamos no pátio de minha casa e enveredávamos pelo mundo da ficção, ao final de cada narrativa, ele nos incluía na história. Creio que esse meu primeiro encontro, via oralidade, com o discurso ficcional, funcionou como um portal para minha entrada nos domínios da Literatura.

Minha vida escolar começou no chamado “Jardim de Infância” quando eu tinha 05 anos de idade. Foi numa escola particular, de freiras. A partir da alfabetização, ingressei

numa escola pública, o mais antigo grupo escolar de Macapá. Naquela época, para cursar o Ginásio, era preciso fazer um exame chamado de “admissão”. Fiz. Passei. Ao concluir esse ciclo, cursei Ciências Exatas, pois queria fazer Geologia. Feita a minha inscrição nessa área, viajei para Belém para prestar o Vestibular. Cheguei a realizar somente uma parte do concurso porque perdi uma prova. Que decepção! Via um sonho naufragar! Logo eu que nunca havia perdido um ano na escola.

Retornei a Macapá. Comecei a trabalhar. Não queria mais cursar o ensino superior. Entretanto, por meio de minha irmã que cursava Educação Artística na Universidade Federal do Pará, doravante UFPA, conheci o Curso de Letras. As informações recebidas contribuíram para a minha decisão. Eu queria fazer o Curso de Letras em Belém. Fiz o Vestibular. Aprovada, fui estudar na UFPA, de 1977 a 1980. Foram quatro anos muito importantes, pois além de construir a minha formação acadêmica, também tive a oportunidade de conquistar grandes amizades que ainda estão presentes na minha vida. São pessoas inesquecíveis. Nem o tempo, nem a grande distância acabaram com a amizade. Ela somente assumiu novas feições.

Convém registrar que durante a realização do curso de Graduação, a Literatura sempre teve um lugar especial. Com os professores dessa área, aprendi que a Literatura, além de proporcionar encantamento, também tem um papel importante na sociedade. Fui monitora de Teoria Literária desde a minha entrada no ciclo profissional até concluir meus estudos.

Quando me formei, fiz vestibular para Pedagogia. Não cheguei a concluir o 1º semestre, pois voltei a Macapá para trabalhar, como professora de Literatura Brasileira, no Ensino Médio. Era o ano de 1981. Uma emoção indescritível, pois estava realizando um dos grandes sonhos de minha vida profissional - professora de Literatura, no Colégio em que eu havia estudado o 2º Grau, hoje ensino médio. Naquele mesmo ano, iniciei minha trajetória no Ensino Superior, no então Núcleo de Educação, em Macapá, uma extensão da UFPA. Em 1985, fui aprovada no Concurso Público para Professor. Saí da Tabela Especial e passei a integrar o Quadro Permanente do ex-Território Federal do Amapá.

Minha primeira experiência no ensino superior foi com a disciplina Literatura Infanto-Juvenil para os alunos do Curso de Letras. Na turma, entre os alunos, estava meu professor de Literatura do Ensino Médio. Que responsabilidade! Ensinar para quem havia me incentivado a ler Clarice Lispector, Carlos Drummond, Cecília Meireles, João Cabral, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, dentre outros. Foi uma experiência muito positiva, pois

tive a oportunidade de ensinar e aprender com a turma. E a surpresa causada no primeiro dia, expressa em frases como “mas é essa menina que vai nos ensinar Literatura” ficou para trás. Além da disciplina citada, ministrei Literatura Brasileira, Estética e História da Arte. Ministrei aulas de História da Arte nos Cursos de Educação Artística e História. O interesse por História da Arte surgiu durante as aulas da Graduação e das aulas a que eu assistia em uma turma de Artes na UFPA.

Em 1986, especializei-me em Educação de Adultos pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e em Metodologia do Ensino Superior pela UFPA, em 1991. Em 1999, fui aprovada na seleção do Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas, doravante UNICAMP.

O curso começou no primeiro semestre daquele ano. Foi um mestrado de caráter interinstitucional entre a UNICAMP e a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Morei em Campinas quase um semestre. Foi uma experiência muito válida, pois os conhecimentos construídos no decorrer do curso, principalmente os relacionados à leitura, fizeram-me entender que trabalhar com o ensino de Literatura não é somente falar de períodos literários e de características. Em função disso, minha Dissertação focalizou a prática de leitura literária no âmbito do Curso de Letras da Universidade Federal do Amapá. Esse trabalho foi orientado pela Profa. Dra. Inês Signorini, da UNICAMP. A posição dela era a de que eu não poderia deixar passar muito tempo e deveria entrar no Curso de Doutorado. Mas... não foi bem assim! Passaram-se oito anos desde a conquista do título de mestre, em 21 de fevereiro de 2001, quando defendi minha Dissertação.

Somente em 2009, participei do processo de seleção para o Doutorado em Educação pertencente ao Programa Novas Fronteiras, sob a forma de Doutorado Interinstitucional/DINTER, por intermédio do convênio firmado entre a Universidade Federal de Uberlândia e a Universidade Federal do Amapá. Mais uma vez, iniciei outra travessia acadêmica, do norte do Brasil à região sudeste.

Aprovada no Concurso Público para Professor do Magistério Superior em 1994, pedi minha exoneração do Quadro do governo do ex- Território Federal do Amapá, onde atuei como professora do Ensino Médio durante 14 anos. Foi uma decisão difícil. Assim, passei à condição de docente do Ensino Superior com Dedicção Exclusiva, para ministrar aulas de Literatura Brasileira. Em 2002, assumi a Coordenação do Curso de Letras da UNIFAP e

permaneci nessa função até janeiro de 2011, por ocasião de meu deslocamento para Uberlândia – MG, para cursar o Doutorado em Educação.

Como professora do ensino superior, participei de eventos acadêmicos, científicos e culturais promovidos pela UNIFAP, ou por outras Instituições de Ensino Superior, locais ou fora do estado, tanto na condição de participante, quanto na condição de convidada para ministrar palestras, participar de mesas com o objetivo de discutir, debater as práticas educacionais relacionadas principalmente aos rumos tomados pelo processo de ensino e aprendizagem na área de Literatura. Além de orientações de “Trabalhos de Conclusão de Curso”, participei ora como presidente, ora como membro de Bancas de Avaliação de TCC, organizei e coordenei atividades do Curso de Letras.

Nesse percurso profissional, no período compreendido entre 2006 a 2009, tive a oportunidade de discutir questões relativas à educação, às variações linguísticas, à produção textual, à música e à poesia. Foram momentos significativos, porque dentro de suas especificidades tocaram em assuntos que estão presentes no cotidiano escolar. Participei da comissão que reformulou a Matriz Curricular do Curso de Letras, fiz parte de comissões para elaboração de Concurso Público para professor no magistério superior.

Na Reunião Regional da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) realizada em Macapá em 2007, ministrei um curso sobre “A escolha do Livro Didático de Língua Portuguesa nos Ensinos Fundamental e Médio: critérios, atores e seus papéis”, para pessoas de outros municípios e de outros estados com interesse em discutir aspectos relacionados às ações pedagógicas de Língua e Literatura em diferentes níveis de ensino. Naquela ocasião, aprendi, revitalizei meus conhecimentos e constatei que foi muito bom partilhar os saberes construídos com outras pessoas.

Outro fato marcante foi a minha participação no Processo Seletivo Simplificado da Universidade do Estado do Amapá (UEAP), como presidente da Banca de Literatura Brasileira e membro da banca de Estudos da Linguagem. Fiz parte das Bancas de Avaliação de Monitoria para as disciplinas Literatura e Redação do Curso Pré-Vestibular da Universidade Federal do Amapá.

Como integrante do grupo de formadores do Plano de Ações Articuladas do Ministério de Educação inserido no Plano de Metas e Compromisso de Todos pela Educação que foi instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, vivi a minha primeira experiência como agente na formação continuada de professores dos cursos de Letras e de

Pedagogia vindos de diferentes municípios do Amapá, com o desejo de entrarem em contato com estudos que pudessem ampliar seus conhecimentos no que tange ao processo de ensino e de aprendizagem de Literatura.

O módulo estudado contemplou a Literatura e Leitura Literária na Formação Escolar organizado por pesquisadoras do Centro de Alfabetização, Leitura e escrita, um órgão da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, criado em 1990, com objetivo de integrar ações da Universidade na área da alfabetização e do letramento.

Em 2009, a Universidade Federal do Amapá aderiu ao Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor), e, começou a ofertar cursos de licenciatura presenciais, a serem executados por meio de módulos, nos períodos de férias. Ministrei Literatura Brasileira para os professores/acadêmicos em uma das cinco turmas do Curso de Letras. Em razão dos estudos do doutorado, ausentei-me durante algum tempo desse programa e das atividades docentes desenvolvidas no Curso de Letras, a fim de produzir meu Relatório de Qualificação sobre a pesquisa que envolveu a vida e a obra de Cecília Meireles.

1.2 O TEMA DA PESQUISA

Nesse momento, trouxe à tona alguns aspectos que me estimularam a realizar a pesquisa de caráter bibliográfico sob o título “Entre o poético e o histórico: interlocuções de Cecília Meireles com a educação brasileira”. Em primeiro lugar, convém destacar as influências de minha formação inicial na área de Letras que foi marcada pela leitura de uma plêiade de escritores nacionais; a importância das discussões provenientes de minha ação pedagógica como professora de Literatura Brasileira da Universidade Federal do Amapá, por ocasião das disciplinas ministradas no Curso de formação de professores: Literatura Brasileira do Período Colonial, Literatura Brasileira do Século XIX, Literatura Brasileira Moderna e Contemporânea, Pesquisa em Literatura Brasileira e Estágio Supervisionado em Literatura Brasileira; bem como os caminhos indicados pela minha orientadora, os quais me instigaram a estabelecer o diálogo entre Educação, História e Literatura o qual inspirou o título da Tese.

E dentro da constelação de poetas que escreveu em verso e prosa as mais belas páginas da Literatura nacional, por meio da “última flor do Lácio, inculta e bela”, segundo Olavo Brás Martins dos Guimarães Bilac, um dos grandes poetas do Parnasianismo brasileiro, por que escolhi Cecília Meireles?

Porque a meu ver essa poetisa¹, além de cantar liricamente aspectos da vida humana, como o desencanto, a renúncia, a indiferença, a melancolia, a fugacidade do tempo, a solidão e o silêncio, soube, também na condição de mulher, normalista, educadora, jornalista, folclorista e tradutora, escrever crônicas não como um passatempo, mas, antes, como um desejo pessoal, uma atitude engajada, uma responsabilidade que elegeu, a fim de participar intensamente com eficiência, dignidade e trabalho das questões relacionadas ao contexto em que viveu, principalmente, no que tange à história educacional brasileira nos anos 1930, momento em que a educação, de acordo com Fernando Haddad, Ministro de Estado da Educação, “vivía um clima de esperanças e expectativas alentadoras em decorrência das mudanças que se operavam nos campos político, econômico e cultural” (HADDAD, 2010, p. 8).²

Naquela ocasião, Cecília Meireles, ao lado de grandes intelectuais (em sua maioria, homens) assinou “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932”³ redigido por Fernando de Azevedo. Empenhada ativamente nesse movimento de renovação em torno da educação nacional, como Diretora da “Página de Educação” escreveu no *Diário de Notícias*, jornal do Rio de Janeiro, uma página diária cuja matéria principal era dedicada a assuntos de ensino, de arte, de cultura, de política, de literatura, enfim sobre diferentes aspectos da sociedade brasileira, nos anos 1930, os quais me permitiram entrever um diálogo entre Educação, História e Literatura.

Desse modo, as atividades desenvolvidas e as crônicas de educação escritas por Cecília Meireles, levaram-me a acreditar que a minha escolha, cada vez mais, ocupou um lugar importante no espaço do Doutorado em Educação, particularmente na linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas, em virtude de o gênero literário utilizado pela escritora versar sobre questões relacionadas à escola, à formação do educando e do educador, aos saberes profissionais, aos currículos, à valorização docente, à cidadania e à cultura popular. É importante frisar que somente no Doutorado em Educação, interessei-me em estudar a atuação de Cecília Meireles no âmbito do debate educacional brasileiro.

Nesse sentido, sob as propostas defendidas pela Linha de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação, tive a possibilidade de construir essa tese que tem como *corpus* principal as

¹ Utilizei a palavra poetisa no decorrer de minha Tese, ao seguir pesquisadores que se reportam a Cecília Meireles com este termo e ainda por concordar, com a defesa feita por Jussara Neves Rezende sobre o uso do termo para designar mulheres que produzem obras literárias.

² Fernando Haddad na Apresentação da *Coleção Educadores*, um projeto do MEC em parceria com a Unesco e a Fundação Joaquim Nabuco.

³ Para uma leitura detalhada do documento, ver Miguel et al (2011, p. 465- 494).

crônicas de educação publicadas no livro “Melhores Crônicas: Cecília Meireles”, organizado pelo professor Leodegário Amarantes de Azevedo Filho (2003), publicadas nos anos 1930, no jornal *Diário de Notícias*, sob os títulos: “Medida de valores”; “Como se distingue o educador”; “As qualidades do educador”; “A esperança dos educadores”; “A atuação do professor moderno”; “Manifesto da Nova Educação”; “Escola velha e escola Nova”; “Escola Nova”; “Os poetas e a infância”; “Jornalismo e educação”; “Censura e educação”; “Educação Moral e Cívica”; “Desarmamento”; “A paz pela educação”. E as publicadas nos anos 1940 no jornal *A Manhã*, com os seguintes títulos: “Imprensa e educação”; “Cinema e educação”; “Teatro e educação”; “Espírito universitário”; “Arte e educação”; “Uma biblioteca infantil”, “Samba e educação”, “Da evasão escolar” e “Para um plano nacional de educação”.

Além de os textos citados, à medida que a análise ia sendo tecida, precisei recorrer a outras crônicas de educação de Cecília Meireles, também compiladas por Leodegário Azevedo Filho e distribuídas em cinco volumes editados pela Nova Fronteira em 2001, sob o título de “Obras em prosa”. Convém registrar que além desses textos, também recorri às crônicas sob o título de crônicas em geral e crônicas de viagem, as quais integram o volume da Coleção Melhores Crônicas citado anteriormente. Outras fontes de grande relevância para o contexto da pesquisa foram a Tese “O espírito victorioso”⁴, os livros “Viagem – Vaga Música”; “Problemas da Literatura Infantil”, “Batuque, Samba e Macumba”, também de Cecília Meireles.

O intuito de situar e analisar as crônicas de educação, por meio do diálogo entre a educação, a história e a literatura, foi o de “ouvir” novamente a voz de Cecília Meireles em defesa de princípios de uma nova educação, ao acreditar que tanto o ensino formal produzido em instituições escolares, quanto à ação veiculada pelos canais de cultura e de informação, como o cinema, o folclore, a imprensa, a literatura, a música e o teatro constituíam-se como elementos importantes na formação integral do indivíduo.

A análise de as crônicas de educação moveu-se ao redor de duas categorias: o processo sócio-histórico e a ação educativa que dialogaram com um arcabouço teórico que privilegiou a Literatura como **registro**, em um determinado período da história, das razões e das emoções do homem, ou seja, dos “seus sonhos, medos, angústias, pecados e virtudes, da regra e da contravenção, da ordem e da contramão da vida” (PESAVENTO, 2006, p.23);

⁴ Os excertos utilizados encontram-se de acordo com o exemplar original cedido para cópia digital pelo Gabinete Real de Leitura do Rio de Janeiro em 25 de setembro de 2012.

como **linguagem** e como **instituição** que permite uma sociedade expressar e discutir “simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias” (LAJOLO, 2000, p.106) e como **missão**, ou seja, não como uma ferramenta inerte com a qual se constroem ideias ou fantasias somente para instrução ou entretenimento do público, mas como “um ritual complexo que, se devidamente conduzido, tem o poder de construir e modelar simbolicamente o mundo, como os demiurgos da lenda grega o faziam” (SEVCENKO, 2003, p. 284).

Para dialogar com essas concepções, trouxe a relação História/Literatura estabelecida pelo historiador Manoel Luiz Salgado Guimarães (2007), no Prefácio da obra “História a arte de inventar o passado: ensaios de teoria da História” do professor Durval Muniz de Albuquerque Júnior, por entender que ao discutir essa relação, Guimarães estendeu os domínios da Literatura ao dizer que o:

Trabalho central para a compreensão das identidades como produções históricas e não como essências reificadas, o recurso à Literatura, não como fonte histórica no sentido manancial de informações a serem extraídas pelo pesquisador metódico, mas como lugar de boas perguntas acerca de um problema, como lugar de fecundação do pensamento, é um dos melhores exemplos de como pode o historiador pensar com a Literatura e não contra ela (GUIMARÃES, 2007, p. 17).

O historiador ao chamar atenção para a Literatura “como lugar de fecundação do pensamento” abriu um espaço para a noção de **representação** defendida pelos seguidores da História Cultural, a exemplo de Sandra Jatahy Pesavento (2006), que ao analisar a aproximação da História com a Literatura, trouxe à baila a questão do imaginário. De acordo com a historiadora, o imaginário concorre para a construção de uma representação social da realidade e, a partir dessa construção passa a substituí-la.

Assim, Pesavento concluiu que uma das metas mais buscadas nos domínios da História Cultural foi “capturar a impressão de vida, a energia vital, a *energheia* presente no passado, na raiz da explicação de seus atos e da sua forma de qualificar o mundo” (PESAVENTO, 2006, p. 23). Sob essa perspectiva, Pesavento (1997) considera a crônica como um *locus* privilegiado, por permitir a aproximação entre a literatura e a história nos domínios da nova História Cultural. Com efeito, “a noção de representação não nos afasta nem do real nem do social” (CHARTIER, 2010, p. 51).

Durval Muniz de Albuquerque Júnior em seu texto “Da terceira margem eu so(u)rrio: sobre história e invenção”, a partir de “A terceira margem do rio”, conto de Guimarães Rosa, examinou a questão nos seguintes termos:

Escrever história é também mediar temporalidades, exercer a atividade de tradução entre natureza, sociedades e culturas de tempos distintos. Colocados nesta terceira margem da temporalidade, que é o presente, o historiador tem a tarefa de construir com sua narrativa uma **canoa** que possa mediar, fazer se tocar as margens do passado e do futuro. Ao habitar o tempo, como passa a fazer o pai da terceira margem, ao passar a viver no fluxo, ao invés de ser um profissional que fica preso ao passado, que remói suas lembranças, que fica ancorado à margem da memória e da tradição, o historiador é alguém que tem a tarefa de se deslocar desta memória cristalizada, de fazer com esta retorne ao fluxo temporal, que se liquefaça para que novamente possa correr na direção do futuro (ALBUQUERQUE Jr, 2007, p. 33, com grifo meu).

Essa reflexão de Albuquerque Júnior sobre a atividade exercida pelo historiador para mediar temporalidades por meio de a construção de uma narrativa similar a uma **canoa**, uma imagem metafórica que remete à ideia de fluxo, de movimento, de deslocamento, conduziu-me ao entendimento que o professor/pesquisador Victor Martins (2012) tem sobre a presença de símbolos na construção de o mundo como representação, pois:

[...] a história cultural do social deve tomar por objetos as suas formas e seus motivos, isto é, suas representações do mundo social. Logo, para nomear tais motivos devemos concebê-los como *simbólicos*: os signos, os atos, os objetos, as figuras intelectuais e/ou as representações coletivas. Nesse enfoque, *forma simbólica*, de acordo com o idealismo crítico, seriam todas as categorias e todos os processos que constroem o *mundo como representação*. Daí, podemos depreender que o conceito de símbolo é a extensão do conceito de representação num sentido mais particular e historicamente mais determinado (MARTINS, 2012, p. 2).

Nesse caso, para Eduardo Navarrete (2011), ao comentar o papel que a Literatura assumiu nas reflexões de Roger Chartier, evidenciou que o referido pesquisador quando se distanciou da posição de um simples observador, passou a considerar as obras ficcionais como possíveis interlocutoras, ou seja, não cabia mais ao historiador apenas interrogá-las.

Desse modo, a relação Literatura/História deixou de ser unilateral porque abriu um espaço para uma interação efetiva entre as duas formas de conhecimento, isto é, no campo de uma análise, tanto o pesquisador quanto o texto literário podem contribuir com perguntas e respostas. Ao se concentrar nesse enfoque, Navarrete (2011, p. 53) assinalou que:

De simples objeto a interlocutora real, a literatura em Chartier, mais do que uma fonte histórica, é uma “disciplina” destinada a enriquecer as reflexões dos historiadores, o que faz com que se amplie a interdisciplinaridade proposta pelos *Annales* – tradição historiográfica a qual ele, de certo modo, se filia –, que já havia incorporado tantas outras áreas do saber.

Nessa perspectiva, o texto literário atinge uma dimensão de representação porque “inaugura um *plus* como possibilidade de conhecimento do mundo” (PESAVENTO, 2006, p. 22). Dessa forma, Maria Teresa Santos Cunha e Maria Helena Camara Bastos (2001) consideram a Literatura como um dispositivo educativo-pedagógico que “permite entrever os espaços discursivos de um tempo e espaço, as representações sociais forjadas em cada época, o imaginário de atores sociais – reais e ficcionais” (CUNHA; BASTOS, 2001, p. 201).

Nesse sentido, a crônica, “apesar do seu posto modesto na escala dos gêneros literários” (PESAVENTO, 1997, p. 29), como uma narrativa veiculada pelos jornais, à época de Cecília Meireles, mobilizou opiniões, reflexões, análises de leitores sobre o que estava acontecendo, principalmente no contexto educacional.

Por essa razão, nesta pesquisa, a **Educação** foi tomada como uma **ação** capaz de outorgar ao indivíduo a possibilidade de escolhas para viver dignamente em uma sociedade com características democráticas. Nesse sentido, ao analisar a crônica “A paz pela educação” publicada por no *Diário de Notícias* em 11.08.1932, concordei com Cecília Meireles quando disse que:

[...] a educação pode trabalhar por um resultado assim: porque, sem se inclinar apenas por um caminho, ela possui maior riqueza de oportunidades, e, por se dirigir simultaneamente a todos, prepara simultaneamente, por múltiplos processos, os próprios elementos de que vai ser construído o mundo que se espera, acima deste que por enquanto se vê. Esse mundo que se espera terá de ser um produto de forças simpáticas, agindo com a necessária liberdade, mas conciliando-se nesse comum acordo que põe em cada destino o sentido de sua finalidade (MEIRELES, 2003, p. 311).

Na condição de leitor, compreendi a força que as expressões: “oportunidades”, “múltiplos processos” e “liberdade” possuem quando inseridas no cenário da educação, em virtude de proporcionarem às pessoas condições para a realização de uma vida melhor. Valéria Lamego (1996, p. 66), ao tratar dessa questão, escreveu:

Na proposta de Cecília Meireles a educação era o único instrumento moral e social capaz de levar o indivíduo para além dos universos marcados pelos limites extensivos à nação e à família; universos esses que se complementam na formação de sua irmandade horizontal, identificada por tradições, lembranças e cultura.

Para subsidiar o meu estudo, também investiguei o Banco de Dissertações e Teses da Capes⁵, Bibliotecas digitais de Instituições de Ensino Superior, onde identifiquei outras pesquisas sobre Cecília Meireles, tais como: “A farpa na lira: Cecília Meireles na Revolução de 30” de Valéria Lamego (1996); Signatárias do manifesto de 1932: trajetórias e dilemas de José Damiro de Moraes (2007); “No veio da esperança a essência etérea da criança diversa na escola: o jogo inquieto do discurso jornalístico de Cecília Meireles” de Rosângela Veiga Júlio Ferreira (2007); “Cecília Meireles e o herói inconfidente: um encontro da poética moderna com os arquivos da história brasileira” de Denise de Fátima Gonzaga da Silva (2008); “As crônicas de Cecília Meireles: um projeto estético pedagógico” de Maria Valdenia da Silva (2008); “Cecília Meireles: crônicas de arte, cultura e educação” de Mariana Nascimento Silva (2008); “A lírica pedagógica em criança meu amor (1924)” de Hercília Fernandes (2008); “De versos e acordes: o (en)canto do verbo em Cecília Meireles” de Jaquellania Aristides Pereira (2010); “Uma leitura do relatório do inquérito “leituras infantis” de Cecília Meireles” de Yara Máximo de Sena (2010) e “A crônica de Cecília Meireles: uma viagem pela ponte de vidro do arco-íris” de Daniela Utescher Alves (2012).

Convém frisar que minha opção pela crônica, como matéria-prima para situar e analisar as concepções que nortearam a atuação de Cecília Meireles nos debates ocorridos, durante os anos 1930, sobre a renovação educacional calcada em princípios como a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade, a coeducação, dentre outros aspectos que foram propostos pelo “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 19 de março de 1932”, e reafirmados nos anos de 1940, deve-se ao fato de esse gênero trazer em sua composição, de acordo com Mariana Batista do Nascimento Silva (2008) “a delicada tarefa de despertar seu leitor para fatos que, a princípio, pareciam sem importância, fazendo-o refletir sobre um breve momento captado” (SILVA, 2008, p. 32).

Para concretização desse propósito há muitos caminhos. O escolhido por mim foi entender a leitura como construção de sentidos. Sob esse enfoque, a teoria enunciativa de Bakhtin⁶ apresentou-se como um pilar importante na construção desse percurso, haja vista a

⁵ Disponível em www.capes.gov.br

⁶ Ver: BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999. BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. BRAIT, Beth. *Bakhtin e o círculo*. São Paulo: Contexto, 2009. MORSON, Gary Saul. EMERSON, Caryl. *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*. São Paulo: EDUSP, 2008.

compreensão desse filósofo russo sobre o papel social da interação verbal na ação de ler, ou seja, a relação que se estabelece entre o leitor e o texto, pois:

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre portanto da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc (BAKHTIN, 1999, p. 123).

Dito isso, pensei ser conveniente reiterar a posição de Roger Chartier (1996), quando examinou as noções de prática e representações nos gestos de leitura, afirmar que a leitura não está ainda inscrita no texto, porque um texto só existe se houver um leitor para lhe dar um significado; embora haja os poderes, os *experts* sempre fixando um sentido e enunciando a interpretação correta que deve impor limites à leitura.

Isso significa dizer que o leitor também inventa, desloca e distorce porque “a leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros” (CHARTIER, 1996, p. 16). Mas, atenção: o autor adverte que, apesar de o leitor possuir essa liberdade leitora, essa possibilidade jamais é absoluta, porque “os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem” (CHARTIER, 1998, p. 77). Desse modo, a leitura é uma ação historicamente localizada e determinada. Logo, leitores diferentes, leituras diferentes e sentidos diferentes.

Sob essa perspectiva, abriu-se a possibilidade de estabelecer uma confluência entre o pensamento do historiador francês sobre a ação de ler e o entendimento de Bakhtin sobre o enunciado como um elo de uma grande cadeia dialógica que só pode ser compreendido no interior dessa cadeia. Por esse motivo, na visão do pensador russo, não há enunciado isolado, pois faz parte de um processo de comunicação ininterrupto que adquire diferentes significados, de acordo com o contexto em que emerge.

A partir de as abordagens apresentadas, formulei o seguinte problema de pesquisa: Que concepções educacional, histórica e social expressam as crônicas de educação de Cecília Meireles, publicadas nos anos 1930 e 1940?

Ao defini-lo, levantei outras questões: Como articular em uma análise a literatura, a história e a educação, a partir da leitura de crônicas de Cecília Meireles? Em que contexto social, político e educacional as crônicas de educação foram publicadas? Como Cecília Meireles concebia a educação brasileira? Quais as concepções de professor, de escola, de ensino e de aprendizagem da educadora? Como as relações da jornalista com o Movimento da Escola Nova se manifestaram nas crônicas? De que maneira a história pessoal e a formação intelectual de Cecília Meireles contribuíram para o diálogo com outras áreas do conhecimento? Qual a pertinência desse estudo, qual a atualidade das propostas de Cecília Meireles para a educação?

Após o objetivo geral formulado: situar e analisar as concepções educacional, histórica e social expressas nas crônicas de educação de Cecília Meireles, bem como as contribuições para o debate educacional brasileiro contemporâneo, os seguintes objetivos específicos foram delineados: 1) Descrever e refletir sobre a trajetória pessoal e profissional de Cecília Meireles; 2) Analisar as concepções educacionais no pensamento de Cecília Meireles; 3) Discutir a relação de Cecília Meireles com o contexto histórico e educacional nos anos 1930; 4) Evidenciar os diálogos de Cecília Meireles com a formação de educadores e educandos, o ensino e a cidadania.

1.3 Opções metodológicas

Por se tratar de um estudo de caráter eminentemente teórico, calcado em leituras, análises e discussões sobre crônicas de educação publicadas por Cecília Meireles, especialmente nos anos 1930 e 1940, adotei como procedimento metodológico a “Análise de Conteúdo” de Laurence Bardin (2009), por me parecer adequado ao diálogo que foi proposto no presente estudo.

Noutras palavras, na condição de analista, às feições de um arqueólogo⁷, procurei *vestígios* no decorrer da leitura de crônicas de educação que me fornecessem condições de

⁷ A Análise de Conteúdo, segundo as proposições de Bardin (2009), surgiu como referência metodológica importante nesse estudo, a partir da leitura e discussão de Arqueologia do saber de Michel Foucault, por ocasião da disciplina Currículo, Culturas e Saberes Escolares, ministrada pela Professora Doutora Selva Guimarães no DINTER UFU/UNIFAP, durante o 1º semestre/2011, na Universidade Federal de Uberlândia.

situar e analisar as concepções que moveram a atuação de Cecília Meireles, educadora e jornalista, na sociedade de seu tempo.

A condição de analista nos moldes arqueológicos remeteu-me aos estudos de Michel Foucault sobre a análise arqueológica. Ressalto que não tenho a pretensão de percorrer toda a discussão proposta pelo autor acerca de o tema na obra “Arqueologia do Saber”. Meu intuito prendeu-se tão somente ao fato de esclarecer como compreendo o pensamento do filósofo a respeito dos discursos no sentido arqueológico e relacioná-lo à análise de conteúdo de Laurence Bardin, pesquisadora que em sua abordagem metodológica, propôs etapas como a descrição analítica, a interpretação, para construir outros “significados” a mensagens contidas em diferentes áreas científicas.

Nesse caso, limitei-me a destacar algumas anotações feitas por Foucault sobre ciência e saber no capítulo intitulado “A Descrição Arqueológica” da obra citada anteriormente, bem como por César Candiotto (2010) e Alfredo Veiga-Neto (2010), estudiosos que apresentam uma compreensão acerca do tema. Para explorar a diferença entre aqueles dois campos, Foucault utilizou a “prática discursiva” e a “formação discursiva”, como ferramentas para comprovar, por meio da descrição, da interpretação e da análise que a ciência age de forma equivocada quando lança o saber, considerado como não científico, ao plano ilusório.

Ora, “um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso [...]” (FOUCAULT, 1997, p. 206). Além disso, “há saberes que são independentes das ciências [...]; mas não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma” (FOUCAULT, 1997, p. 207).

Lembrando ainda Foucault:

Ao invés de percorrer o eixo consciência-conhecimento-ciência (que não pode ser liberado do índice da subjetividade), a arqueologia percorre o eixo prática discursiva-saber-ciência. Enquanto a história das ideias encontra o ponto de equilíbrio de sua análise no elemento do conhecimento (encontrando-se, assim, coagida a reencontrar a interrogação transcendental), a arqueologia encontra o ponto de equilíbrio de sua análise no saber – isto é, em um domínio em que o sujeito é necessariamente situado e dependente, sem que jamais possa ser considerado titular (seja como atividade transcendental, seja como consciência empírica) (FOUCAULT, 1997, p. 207).

Nessa passagem, Foucault revela a sua compreensão quanto à necessidade de distinguir cuidadosamente *os domínios científicos* e *os territórios arqueológicos*, porque ambos se organizam a partir de princípios completamente diferentes.

Nesse sentido, Cesar Candiottto (2010, p. 47) concluiu que “a prática discursiva não coincide com a elaboração científica que pode dar lugar; o saber formado por ela tampouco é subproduto de uma ciência formalizada ou designado como erro”. Candiottto argumentou ainda que, “Do ponto de vista arqueológico, o conhecimento científico emerge no elemento de uma prática discursiva e sobre um *fundo* de saber” (CANDIOTTO, 2010, p. 48).

Sendo assim, para Alfredo Veiga-Neto (2010, p. 77), “o saber é mais amplo que a ciência e seu destino não é dar origem ou servir de antecedente a ela”. Na verdade, há saberes que independem das ciências, porque eles “não são nem seu esboço histórico, nem o avesso vivido; mas não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma” (FOUCAULT, 1997, p. 207).

Os limites entre ciência e saber, podem ser apreendidos nas análises arqueológicas Foucault (1997) sobre a sexualidade, pintura e saber político e suas finalidades. Dentre as análises, destaquei a de um quadro, tal como foi pensada pelo filósofo:

Para analisar um quadro, pode-se reconstituir o discurso latente do pintor; pode-se querer reencontrar o murmúrio de suas intenções que não são, em última análise, transcritas em palavras, mas em linhas, superfícies e cores; pode-se tentar destacar a filosofia implícita que, supostamente, forma sua visão do mundo. É possível, igualmente interrogar a ciência, ou pelo menos as opiniões da época, e procurar reconhecer o que o pintor lhes tomou emprestado. A análise arqueológica teria outro fim: pesquisaria se o espaço, a distância, a profundidade, a cor, a luz, as proporções, os volumes, os contornos, não foram, na sua época considerada, nomeados, enunciados, conceitualizados em uma prática discursiva; e se o saber resultante dessa prática discursiva não foi, talvez, inserido em teorias e especulações, em forma de ensino e em receitas, mas também em processos e técnicas e quase no próprio gesto do pintor (FOUCAULT, 1997, pp. 219-220).

Ao lado dessa análise de Foucault, coloquei uma passagem contida na obra “Análise de Conteúdo”, a qual no meu entender corrobora o desenho da interlocução que propus entre a abordagem arqueológica do filósofo e a análise de conteúdo de Bardin:

Sou investigador sociólogo e o meu trabalho visa determinar a influência cultural das comunicações de massa na nossa sociedade. Sou psicoterapeuta e gostaria de compreender o que as palavras dos meus “clientes” – os seus balbucios, silêncios, repetições ou lapsos – são susceptíveis de revelar no seu rumo para a superação das suas angústias ou obsessões. Sou historiador e

desejaria saber, baseando-me nas cartas enviadas à família antes da catástrofe, razão pela qual determinado batalhão se deixou massacrar, quando da Primeira Guerra Mundial. Sou psicólogo e gostaria de analisar as entrevistas que efectuei a crianças de uma turma para avaliar o seu grau de adaptação. Estudo literatura, e ao debruçar-me sobre a obra de Baudelaire tento delinear, através de *Fleurs du Mal*, de poemas em prosa e notas íntimas encontradas, a estrutura temática do seu imaginário (BARDIN, 2009, p. 29).

No decorrer da leitura dos dois excertos, é perceptível que a contextualização do objeto feita pelos dois pesquisadores no decorrer do trabalho de investigação é um aspecto em comum. No domínio arqueológico, o “pano de fundo” é a prática discursiva; no âmbito da análise de conteúdo: a especificidade de cada área científica que compõe a base da tessitura do contexto.

Conforme Veiga-Neto, o fato de a arqueologia entender os discursos como práticas discursivas e não como discursos da ciência ou discursos pré-científicos, explica o porquê de a arqueologia não ter como objetivo ser uma nova ciência no âmbito das Ciências Sociais e das Ciências Humanas, mas somente uma forma de interpretar os discursos.

Para Bardin, quando as ciências humanas recorrem à análise de conteúdo como instrumento de investigação, objetivam: a superação da incerteza e o enriquecimento da leitura. Esses dois aspectos concorrem para que a análise de conteúdo ainda oscile entre as tendências histórica e metodológica. Dessa forma, a pesquisadora compreende que a análise de conteúdo de mensagens possui: uma *função heurística* caracterizada pela exploração e uma função denominada de *administração da prova*, momento em que as hipóteses são confirmadas ou negadas. Na prática, essas funções podem ou não dissociar-se.

Na análise de conteúdo, Bardin considera os *vestígios* como ponto de partida para o trabalho do analista como se ele fosse um detetive. Conforme a estudiosa, essa atitude daria ao pesquisador condições de conhecer o emissor da mensagem e o meio em que ele se insere. Comparei essa abordagem com o paradigma indiciário de Carlo Ginzburg, uma vez que nesse modelo, o referido intelectual assumiu uma atitude diferenciada no contexto historiográfico, ao incluir no procedimento de seu trabalho investigativo: detalhes, minúcias, particularidades, a fim de desvendar mistérios e segredos. Assim:

Ginzburg inaugura um caminho em que o debruçar-se pelo micro-universo, longe de impedir a visão do todo, permite a abertura para enxergar algo novo ou emergente – de qualquer jeito, outra forma que se diluiria na absorção de uma estrutura globalizante. Os detalhes são os indícios aos quais o investigador deve estar atento para a compreensão de uma história mais complexa, pois inabarcável em categorias fechadas e merecedora de

cuidados e critérios rigorosos e diferenciados de investigação (ABREU JUNIOR, 2005, p. 149).

Nesse sentido, pareceram-me oportunos dois exemplos citados por Laerthe de Moraes Abreu Junior (2005), para elucidar esse procedimento de investigação detalhista. O primeiro foi o trabalho do detetive Dupont, personagem de *A carta roubada*, conto do escritor americano Edgar Allan Poe, em que uma carta foi o elemento chave na condução de uma investigação. O segundo exemplo destacado foi o gosto de um pedaço de bolo, a *madaline*, tido como um indicador importante no processo de rememoração de passagens da infância do narrador da história de *Os caminhos de Swan* do escritor francês Marcel Proust.

À maneira de os dois poetas, conduzi minha análise apoiada em *vestígios*, ao percorrer as três fases do procedimento de análise proposto por Bardin, a saber: a descrição, a inferência e a interpretação.

No momento da descrição, estabeleci as duas categorias: o processo sócio-histórico e a ação educativa, uma “espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (BARDIN, 2009, p. 39).

De acordo com Bardin (2009), essa fase ainda não é suficiente para definir a análise de conteúdo, há necessidade de uma fase intermediária, pois se o analista trabalha com vestígios, ele precisa lançar mão do tratamento das mensagens para “*inferir* (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio”, afirma a pesquisadora (2009, p. 41). Foi nessa ocasião, que os assuntos tratados nas crônicas de educação publicadas nas páginas dos jornais *Diário de Notícias* e *A Manhã* nos anos 1930 e 1940, por Cecília Meireles, emergiram como “lugar de fecundação do pensamento”, como frisei anteriormente, no âmbito da análise.

Noutras palavras, esse aspecto inferencial permitiu a passagem para a fase de interpretação, compreendida como a última fase, em que houve a produção de um sentido à leitura realizada, confirmando assim, que a leitura “é sempre apropriação, invenção, produção de significados” (CHARTIER, 1998, p. 77).

Para reiterar essa ideia, recorri novamente às palavras de Bardin, ao comentar a dupla função do analista:

Compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e principalmente *desviar* o olhar para outra significação, outra

mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira. A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações, não é, ou não é unicamente, uma leitura “à letra”, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes, para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através dos significantes, ou de significados (manipulados), outros “significados” (BARDIN, 2009, p. 43).

Foi justamente com a intenção de “enxergar algo novo”, de construir “outros significados” para as crônicas de educação lidas, que assumi uma atitude interdisciplinar. Essa atitude fortaleceu-se, quando entrei em contato com a concepção defendida por Ivani Fazenda (2007). A pesquisadora considera a comunicação como uma das categorias mestras da interdisciplinaridade, pelo fato de essa atividade desenvolver-se por meio de interlocuções entre: palavra-mundo, palavra-encontro, palavra-ação, palavra-valor. No desenvolvimento desses diálogos, a autora destaca a importância da leitura, como uma forma de o homem aumentar o seu universo discursivo e, com isso, a possibilidade de agir, conhecer e transformar o mundo.

Essa maneira de Fazenda perceber a leitura aproxima-se da compreensão de Bardin sobre a ação de ler presente na Análise de Conteúdo, bem como da Teoria da Enunciação de Bakhtin e das concepções de historiadores, como Chartier e de outros pesquisadores de diferentes áreas, os quais foram citados, em ordem alfabética, nos três capítulos que compõem a estrutura desta pesquisa, como uma forma de prestigiá-los pela colaboração prestada na elaboração de um quadro teórico que subsidiou a análise de crônicas de educação de Cecília Meireles.

O escritor João Cabral de Melo Neto, no poema “Tecendo a manhã”, corrobora esse entendimento quando diz que:

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,

se entretendendo para todos, no toldo
 (a manhã) que plana livre de armação.
 A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
 que, tecido, se eleva por si: luz balão.

(João Cabral de Melo Neto)

Pela voz lírica, é possível entrever a necessidade de interação, de diálogo, para tecer uma manhã. É, pois no entrecruzamento de diferentes “gritos de galo” que se passa “de uma teia tênue” para “luz balão”. Assim, também, na esteira do pensamento interdisciplinar, pude construir um referencial calcado em diferentes abordagens teóricas para analisar a atuação de Cecília Meireles, na sociedade de seu tempo.

1.4 Estrutura da Tese

A Tese foi estruturada da seguinte maneira: a introdução onde foram apresentados aspectos relacionados a minha trajetória pessoal e à profissional; ao tema da pesquisa que compreendeu uma explanação sobre a temática, o problema, os objetivos, assim como a opção metodológica. Além dessa fase introdutória, o texto contemplou 03 (três) capítulos, aos quais se seguiram as considerações finais, as referências e as fontes.

No capítulo I denominado **Cecília Meireles: uma trajetória contada em verso e prosa**, a abordagem girou em torno da vida pessoal e do campo profissional da escritora, considerando estudos de Accácio (2008), Alves (2012), Azevedo Filho (2001, 2003), Barbosa (2010), Beaumont (2010), Bosi (2007), Brait (1982), D’Araújo (2000), Del Priore (1988), Faoro (2008), Fernandes (2008), Goldstein et al. (2002), Hansen (2001), Konder (2001), Lamego (1996, 2010), Lôbo (1996, 2010), Machado (2001), Marrach (2002), Mello (2011), Mendes (2010), Mendes; Teixeira (2009), Mignot (2001), Neves (2001), Niskier (2003), Pacheco (2004), Pereira (2010), Pimenta (2001), Proença Filho (1992), Sadlier (2007), Sena (2010), Silva (2004), Silva (2008), Silva (2009), Skidmore (1982), Villela (2008) e Vidal (2008, 2011), os quais em alguns momentos foram articulados com excertos de textos de autoria da poetisa, ou até mesmo com de outros pesquisadores, de poetas, com o intuito de traçar um perfil capaz de revelar quem foi essa intelectual que soube desempenhar intensamente múltiplos papéis na sociedade de seu tempo.

No capítulo II intitulado **Cecília Meireles: uma voz poética no cenário educacional brasileiro**, meu propósito foi situar e analisar as concepções da jornalista e poetisa no campo da educação, influenciadas pelas ideias de John Dewey, as quais foram divulgadas no Brasil por Anísio Spínola Teixeira, um importante intelectual da História da educação brasileira,

signatário tanto quanto Cecília Meireles de “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932”. Ao lado da contribuição dos dois pensadores, também trouxe à cena posicionamentos de Fernando de Azevedo e de Manoel Bergstrom Lourenço Filho dada à importância desses intelectuais no contexto da Escola Nova.

Para essa tarefa: Araújo (2011), Azevedo Filho (2001), Camara (2011), Cavalcante (2011), Cunha (2010), Fonseca (2006), Henning (2010), Hollanda (1957), Lamego (1996), Magalhães (2009), Manacorda (2002), Mignot (2001, 2010), Moraes (1992), Nagle (2001), Nunes (2000), Penna (2010), Pôrto Júnior (2002), Rafael; Lara (2011), Raposo (2007), Rocha (2011), Silva (2008) e Sombra (1936), contribuíram significativamente para analisar as posições de Cecília Meireles, ao refletir sobre o panorama educacional, principalmente via os “Comentários” publicados nas páginas do Jornal “Diário de Notícias”, nos anos 1930, com vistas à renovação da educação brasileira, a partir de ideias de cunho liberal circunscritas no novo modelo de Educação, as quais a cronista reafirmou em outras crônicas de educação publicadas nos anos 1940, no jornal “A Manhã”.

No capítulo III sob o título de **Cecília Meireles: diálogos com a formação e a cidadania**, Abreu (2000), Abreu (2001), Alves (2012), Azevedo (2001), Azevedo (2004), Barbosa (2010), Benevides (1996), Bubnova (2009), Campos Junior (2007), Canivez (1991), Catelli (2007, 2010), Chartier (2005), Corrêa (2001), Cunha; Bastos (2001), Eiterer (2004), Fazenda (2007), Ferreira; Rocha (2010), Goldstein et al (2002), Guimarães (1995, 2009, 2011, 2012), Lajolo (2000), Lamego (1996, 2007), Larrosa (1995), Lima (2002), Lôbo (2001), Magaldi (2001), Maria (2002), Micheletti (2000), Mignot (2001), Pagès (2011), Pagès; Santisteban (2009), Pagni (2010), Paulino et al (2001), Pinsky (2002), Ramos; Simonini (2010), Santana (2008), Santos (2005), Saviani (2009), Sevcenko (2003), Silva (2008), Tardif (2000), Veiga-Neto (1995), Vieira (2011), Walty (1999) e Zizemer (2006) serviram de base para conduzir a discussão acerca de a temática proposta. No decorrer da tessitura do capítulo, estabeleci novamente conexão do quadro teórico com o pensamento de Cecília Meireles. Convém frisar que, em alguns momentos, voltei a ideias discutidas nos capítulos precedentes, a fim de reiterar o que estava em análise.

Optei em tecer os capítulos de forma corrida, ou seja, sem dividi-los em seções, por acreditar que minhas ideias poderiam ficar “mumificadas”, rígidas e, gostaria de vê-las “se

entretendendo”⁸ ao longo da Tese. Em determinadas ocasiões, dada à natureza das discussões, utilizei longos recortes como exemplos, com o intuito de confirmar a análise feita.

Nas considerações finais, retomei as conclusões de cada capítulo e teci minhas reflexões sobre o que foi realizar uma pesquisa de natureza bibliográfica calcada em aspectos relacionados à vida e à obra de Cecília Meireles, por intermédio de a análise de crônicas de educação veiculadas pela imprensa, por ocasião do Governo de Getúlio Vargas, com a certeza de que, esse estudo interdisciplinar poderá ser tomado como um estímulo para mobilizar outros olhares sobre as crônicas de educação de Cecília Meireles.

⁸ A expressão encontra-se no poema, utilizado anteriormente, “Tecendo a Manhã” de João Cabral de Melo Neto.

CAPÍTULO I

Cecília Meireles: uma trajetória contada em verso e prosa

TRANSPORTAM meus ombros secular compromisso.
Vigílias do olhar não me pertencem;
trabalho dos meus braços
é sobrenatural obrigação.

...

Vivo por homens e mulheres
De outras idades, de outros lugares, com outras falas.
Por infantes e velhinhos trêmulos.

...

Esta sou eu – a inúmera.

(MEIRELES, 1987, p. 227)

Transportar compromissos, viver em função dos outros!? Onde encontrar esse eu poético? Ou seria melhor perguntar: Em que espelho, Cecília, ficou perdida a tua face? Essa indagação feita pelo professor Leodegário Amarante de Azevedo Filho, no prefácio de *Melhores crônicas* (2003, p. 12), constituiu-se como um fio que direcionou a minha forma de recontar a trajetória de uma das mais admiradas e respeitadas vozes femininas, a meu ver, tanto da Historiografia Literária quanto da Historiografia da Educação do século XX – a “inúmera” Cecília Meireles.

Cecília Benevides de Carvalho Meireles, antes mesmo de nascer na Tijuca, Rio de Janeiro a 07 de novembro de 1901, dia de São Florêncio, sentiu as emoções de uma partida sem volta, pois seu pai, Carlos Alberto de Carvalho Meirelles, funcionário do Banco do Brasil, faleceu aos 26 anos de idade, três meses antes do nascimento da escritora. Um pouco mais tarde, essa fatalidade bateu novamente à porta daquela mesma criança de apenas três anos de idade, sua mãe, Matilde Benevides, faleceu.

Órfã, sem irmãos, pois os três irmãos mais velhos, Carlos, Vitor e Carmem morreram antes de ela nascer. Nas palavras de Daniela Utescher Alves (2012):

Carlos faleceu após uma “febre grande” que lhe pôs “flores de fogo” no rosto e fez sua “carne ardente entre os serenos cortinados”. Vitor, cujo “choro na noite era um choro inconsolável”, morreu de uma “dor inexplicada”. Carmem, das três crianças, foi a mais chorada, pois foi a que mais tempo de convivência teve com a família e mesmo assim pouco viveu além da fase em que se aprende a andar: sua “sombra pequenina se apressou pelas salas, menor que qualquer móvel” e “foi solícita e diligente” (ALVES, 2012, p. 18).

Assim, a menina, de ternos olhos verdes, passou a ser educada pela avó materna, a senhora Jacinta Garcia Benevides, que proporcionou à neta uma infância repleta de carinho e felicidade. Para Cecília Meireles a avó, natural da ilha de São Miguel, nos Açores, sabia muitas coisas do folclore daquele lugar. Os conhecimentos, a dignidade e a elevação espiritual da avó influenciaram muito na formação da jovem escritora.

Além da avó, no ambiente familiar, Cecília Meireles teve a oportunidade de conviver com pessoas que marcaram profundamente a sua vida. Provavelmente, a convivência com Pedrina, a babá, contribuiu para a educadora percorrer os caminhos da cultura popular, pois:

Pedrina foi a parcela de leveza e sonho de que a órfã carecia. Com uma canção para cada circunstância e um repertório interminável de estórias –

tradicionais e inventadas –, mais o justo conhecimento de todas as superstições e crendices da terra, a ama nutriu a imaginação e a sensibilidade da pequena Cecília com o adubo generoso da cultura popular, dando equilíbrio e fecundidade ao solo sobre o qual, em adulta, ela depositaria sementes de uma vasta erudição (ALVES, 2012, pp. 39-40).

Em “Olhinhos de Gato”, um pequeno livro de memórias composto por treze capítulos, Cecília Meireles deixou registradas as marcas da infância vivida no bairro do Estácio, na cidade do Rio de Janeiro. Nessa obra, as referências às personagens “Boquinha de Doce” e “Dentinho de Arroz”, levaram-me a acreditar que se trata da avó e da babá, respectivamente.

Nessa obra plena de nostalgia, Cecília Meireles focalizou a vida dos moradores, as brincadeiras de roda, a dor, a solidão, a morte e o luto presentes nas recordações do universo infantil, como a passagem relacionada à perda da mãe:

Certa vez, encontrou também uma blusa cinzenta, com rendas pretas, gola alta, mangas duplas. De bruços, no chão, pôs-se a viajar pelos caminhos das rendas pretas, que eram só flor sobre flor... de repente – de dentro das mangas? De dentro do peitinho? De onde – caiu perto dela um pequeno lenço de seda branca bordado de roxo. Alisou-o com as duas mãos, estendeu-o no assoalho até ficar bem quadrado. E assim ficou. E olhava, olhava. E não era mais ali. Não sabia onde. Num canto de uma casa, um dia, perto de uma parede... Muita gente. Um cheiro diverso... Um ar diverso sobre as coisas. Uma pressa. Levantaram-na nos braços como tirando-a de dentro do chão. Desviaram um lenço igual, igual àquele! – Beije a mamãe! E beijou um rosto duro e frio. Perto havia uma porta (MEIRELES, 1983, p. 10).

Esse momento evidencia, mais uma vez que a infância de “Olhinhos de Gato”, provavelmente Cecília Meireles, foi marcada por ausências que concorrerem para o mergulho na solidão e no silêncio, aspectos que permitiram que ela compreendesse que tudo na vida é transitório, passageiro, o que para outros poderia parecer extremamente doloroso, violento, aniquilador, para Cecília Meireles a presença da morte funcionou como uma forma de entender desde cedo, a relação efêmero/eterno: “em toda a vida, nunca me esforcei por ganhar nem me espantei por perder”.

É digno de nota também nessa obra outro “tipo” de morte, o da infância que ocorre quando o cabelo cacheado de “Olhinhos de Gato” foi cortado e ela o entregou para a avó. A sequência de cenas transcritas a seguir ilustra essa “passagem” de uma fase da vida para outra:

Então o moço desatou a fita azul do laçarote, e posou-a na prateleira. A menina, sentada firme, com o pano branco cobrindo-lhe os bracinhos, e as mãos pousadas nos joelhos, olhou para a fita transparente estendida sobre o vidro, refletida no espelho, amassada nas marcas do laço. Viu também no

espelho seu rostinho pálido, de lábio triste, e de olhos claros e sozinhos, emoldurados – pela última vez! – nos cachos em que a luz despertava uma leveza de ouro claro.

O moço tomava com uma das mãos os caracóis, com a outra fechava a **tesoura**, decepando-os, e contava, a brincar: “Um, dois, três...” Recolhia cada cacho na palma da mão, consertava-os um pouco, enrolando melhor algum fio disperso, e, entre um e outro, a tesoura fazia tchic, tchic, tchic... no ar, como os pés das crianças que apostam corrida, no instante em que se vão lançar a correr.

A menina viu reunir assim todo o cabelo **cortado** numa das mãos e depois amarrá-los vagarosamente com a fita azul que tirou da prateleira. E viu-se a si mesma, de novo, no espelho, — mas uma outra, diferente da anterior, perdido aquele ar mais infantil dos cabelos esvoaçantes, onde a luz armava surpresas de claridade — mais séria agora, com os cabelos concentrados num tom mais escuro, parados, quietos, unidos, tristes.

O moço colocou os cachos cortados na prateleira, e retomando a tesoura tornou a dizer falando para o espelho: “Vê, como está ficando bonitinha?” E sorria. E ela sorriu também. Sorriu e levantou, com pena, os olhos para os dele. E achou-o simples e inocente como uma criança. E achou-se cheia de pensamentos como uma velhinha.

E a tesoura começou a cortar, num tom saltitante: plic, plic. Um homem que saía disse: “Boa noite!” Ela, porém, não pôde ver quem era, porque estava de cabeça baixa. Por cima do pano, desde os ombros até as suas mãos, rolavam pedacinhos de cabelo cortado, que caíam juntos, e depois se separavam, dispersando-se pelo pano, pelo chão. E diziam **adeus!** adeus! — adeus para ela mesma, adeus uns para os outros, — ADEUS (MEIRELES, 1983, p. 168-169, com grifos meus).

As palavras “espelho”, “tesoura”, “cortado” e “adeus”, numa espécie de gradação, configuram poeticamente, um momento singular vivido por Olhinhos de Gato: a passagem veloz do tempo, na vida tudo é fugaz, efêmero, talvez tentando vencer o tempo e seu caráter avassalador, o cabelo foi embrulhado e guardado, porque “ela, passando a mão pela nuca raspada, sentia-se estranha, diferente, uma outra, que era e não era ela...” (MEIRELES, 1983, p. 171).

Essa constatação é reafirmada quando:

Boquinha de Doce sorriu-lhe encantada: “Está ficando uma mocinha. Ainda parece mentira!... Deixe-me ver se está bem cortado! Estes OLHINHOS DE GATO! E os cachos? Onde estão os cachos?”

E quando os viu cortados, amarrados com a fita, parou em silêncio a mirá-los, acariciou-os, beijou-os com um suspiro, como a uma outra criança, que se fosse embora, e lentamente os tornou a embrulhar.

E a menina assistia, agradecida (MEIRELES, 1983, p. 171).

Segundo Leila Gontijo Soares (1983), na Introdução da obra “Batuque, Samba e Macumba”, a leitura de “Olhinhos de Gato”:

constitui fonte valiosa para o registro de costumes cariocas na primeira década deste século. Ali o Carnaval, A Semana Santa, os batuques, entre outros, são abordados sem qualquer laivo de exotismo, sem qualquer estranhamento. Muito pelo contrário, aparecem entremeados à crônica afetiva de um cotidiano familiar e urbano, cuja veracidade, sem prejuízo do seu caráter histórico, torna-se ainda mais nítida pela transfiguração que lhe é conferida pela palavra poética, essa sim que valoriza como únicos cada momento, cada gesto e principalmente cada figura recorrente no texto (MEIRELES, 1983, p. 16).

Para Margarida de Souza Neves (2001, p. 33), “são magias e pecados do cotidiano das ruas da cidade. Retalhos de uma memória que é de Cecília, mas que também pertence a outros que, como ela, foram crianças no Rio de Janeiro do início do século XX”.

Em 1910, ao terminar o curso primário com “distinção e louvor” na Escola Pública Municipal Estácio de Sá, situada na Rua de São Cristovão, nº 18, no bairro do Estácio, Rio de Janeiro, Cecília Meireles recebeu de Olavo Bilac que era o Inspetor Escolar do Distrito, uma medalha de ouro com o nome dela gravado. Esse prêmio, talvez tenha sido o prenúncio de uma série de outros que viria a colecionar no decorrer de sua existência.

Em 1917, Cecília Meireles diplomou-se Professora, pela Escola Normal do Rio de Janeiro, “modelar estabelecimento de ensino normal, aí diplomando-se e já saindo empregadas as professoras de nossas escolas primárias, depois de estudarem com os maiores mestres e grandes educadores daquele momento histórico” (AZEVEDO FILHO, 2001, p. 13).

As palavras “modelar estabelecimento de ensino normal” do professor Leodegário Azevedo Filho remetem à importância da Escola Normal no contexto educacional brasileiro, nos anos vinte e trinta do século XX. Por essa razão, nesse momento, destaquei, com base em Liéte Oliveira Accácio, Diana Vidal e Heloísa Villela (2008), alguns traços pertinentes à história da Escola Normal do Rio de Janeiro, pelo fato de um dia, Cecília Meireles haver usado um uniforme “azul e branco” e como normalista soube ser, na sua época, a porta-voz de novos sentidos para a educação brasileira, deixando para trás a ideia de que o professor deveria ser mais “um agente disseminador de uma mentalidade moralizante do que um intelectual difusor de conhecimentos” (VILLELA, 2008. p. 34), aspecto esse registrado no início da trajetória da Escola Normal, por ocasião do Estado imperial brasileiro.

Liéte Oliveira Accácio (2008) em “A Escola Normal que virou Instituto de Educação: a história da formação do professor primário no Rio de Janeiro” apresenta o caminho percorrido pelo ensino normal no Rio de Janeiro, desde o seu nascimento em 25 de março de

1874, com uma “Escola Normal particular, gratuita, com autorização e subsídios do governo para a preparação do magistério de instrução primária” (ACCÁCIO, 2008, p. 217).

Nesse trajeto, ora sob o signo do positivismo, ora sob a concepção liberal modernizadora, durante o Império ou na era republicana, com modificações no campo administrativo ou no âmbito pedagógico mediante reformas ou documentos oficiais, a Escola Normal contribuiu para a formação profissional do magistério concorrendo para o reconhecimento, para a valorização e para a organização dos professores, afastando-os “cada vez mais da figura do velho mestre-escola”, levando-os a “assumir o *ethos* de profissional especializado, com a chancela da Escola Normal” (VILLELA, 2008, p. 44).

Cecília Meireles dignificou os saberes e o status proporcionados pelo diploma de normalista, ao defender a sua crença no poder da educação, sob os princípios da Escola Nova, no bem-estar do povo desse país. Tal verdade pode ser ratificada por meio de as palavras de Azevedo Filho (2001) quando assevera que Cecília Meireles, na condição de educadora, exerceu dignamente o magistério, e que, na raiz do seu pensamento, existe a convicção, de que a formação e não apenas a informação do educando tem um papel relevante na vida social dele e dos outros.

Assim, Cecília Meireles não viu apenas passar o bonde das normalistas “trajadas com saia pagueada de casimira marinho; blusa branca, manga comprida de pano não transparente, que podia ser morim, linho ou tricoline, abotoada com botões de madrepérola” (VIDAL, 2008, p. 233). A jovem normalista ocupou um lugar de destaque no cenário educacional brasileiro, ao defender o papel da escola laica e pública na vida e a sua função social, o ensino misto, a democracia, enfim a cidadania.

Além do Curso Normal, Cecília Meireles estudou línguas, canto, filosofia, violão e violino. No que tange à criação literária reportava-se a “uma visão da vida mais especificamente através da palavra”. Com dezoito anos lançou o livro de poemas “Espectros”, obra com certos traços do Parnasianismo. Nas produções “Nunca mais... e poema dos poemas” (1923) e “Baladas para el-rei” (1925), há a presença de aspectos do período simbolista.

Cecília Meireles conviveu com os escritores Andrade Muricy, Adelino Magalhães, Tasso da Silveira e Murilo Araújo pertencentes à corrente modernista denominada “espíritualista”. Essa corrente teve como objetivo ultrapassar os propósitos divulgados pelo

projeto modernista como as inovações formais e ideológicas em nome de uma arte que contemplasse em sua criação, o diálogo e o pensamento filosófico.

Estudiosa da literatura destinada à criança, Cecília Meireles publicou em 1924 o livro “Criança, meu amor”, obra indicada como leitura obrigatória em escolas primárias públicas. Conforme Goldstein et al:

A obra foi concebida com finalidade prévia: destinava-se ao ensino primário de língua portuguesa. Ao concebê-la, a autora teve como preocupação primordial o ensino do padrão culto da língua portuguesa, em detrimento da preocupação literária. Compõe-se de textos curtos de variada tipologia: pequenos poemas, narrações, descrições, cartas, diálogos e mandamentos (textos de caráter dissertativo). A variedade atesta a preocupação de formar um leitor/escritor capaz de transitar por textos de caráter diverso (GOLDSTEIN, et. al, 2002, p. 63).

Cecília Meireles casou-se com o pintor português radicado no Brasil Fernando Correia Dias, com quem teve três filhas: Maria Elvira, Maria Mathilde e Maria Fernanda. Fez a sua primeira viagem internacional em 1934 para terras portuguesas em companhia do marido, a fim de proferir conferências em Universidades de Lisboa e Coimbra. O casal permaneceu mais de dois meses em Portugal, visitando várias cidades, dentre elas, Modelo da Penajóia, terra natal de Fernando seu marido que se encontrava longe de sua pátria há duas décadas.

A partir de 1940, as viagens de Cecília Meireles ao exterior intensificaram-se, em virtude de compromissos profissionais como jornalista, como educadora promovendo conferências na área da educação e da cultura, ou por desejo pessoal, ou até mesmo para acompanhar o segundo marido, Heitor Grillo em atividades de trabalho. Assim viajou aos Estados Unidos, ao México, ao Uruguai, à Argentina, à Bélgica, à França, à Holanda, à Índia, a Goa e a Porto Rico.

De acordo com o professor Leodegário Azevedo Filho (2003), Cecília Meireles soube distinguir o turista do verdadeiro viajante ao induzir “o leitor a acompanhá-la, numa forma altamente privilegiada de viagem, já que ela sabe reunir, em fórmula mágica ou encantatória, cultura, inteligência e sensibilidade” (AZEVEDO FILHO, 2003, p. 10).

Nesse aspecto, a “educadora itinerante” evidenciou na crônica de viagem intitulada “Roma, turistas e viajantes”, que um verdadeiro viajante não passa apenas os olhos por onde passa, ao contrário, vive intensamente a viagem, desde o embarque até o retorno com todas as impressões dos locais visitados registradas na memória:

O viajante, em Roma, sente-se perdido, cercado por essas sobrevivências que o solicitam, que se impõem ao seu pensamento, que exigem a sua atenção para velhíssimos pormenores de sua história. Que poderão elas dizer ao turista apressado, ao venturoso turista que passa por elas como as salamandras pelo fogo, sem se impressionar?

O viajante olha para as ruínas da Roma antiga, e já não pode dar um passo: elas o convidam a ficar, a escutá-las, a entendê-las. Dirige-se a um museu, a um palácio, a um jardim e tudo está repleto de ecos, que os guardas – às vezes um pouco violentos – não têm, decerto, paciência ou gosto de ouvir (MEIRELES, 2003, p. 259).

A partir da cena descrita, é possível dizer que a maneira sensível como Cecília Meireles se dirigia a um determinado lugar, deixava entrever as impressões sentimentais causadas e não somente evidenciava um mero deslocamento geográfico. Em crônicas de viagem da autora, “é possível vislumbrar um amanhecer em Calcutá, também é possível observar uma tourada no México ou se encantar com uma visita ao Taj Mahal” (MENDES, 2010, p. 8).

Alfredo Bosi (2007), em estudo sobre Cecília Meireles viajante, declarou:

Vale a pena viajar com Cecília. Ela viu, como poucos em nosso corpus poético, cidades e paisagens, cenas de rua ou simples instantâneos, com um frescor de impressões e um raro discernimento antropológico na percepção de outras culturas.

Admiramos a variedade desse outro, que pode ser uma feira popular de domingo em Alcobaça, um cemitério índio no interior do México, um trecho do Caminho de Santiago ou uma pomba inesperada que desferiu seu vôo por entre os prédios da Broadway. Ou ainda a surreal visão de um afogado boiando nos canais de Amsterdã (BOSI, 2007, pp. 20-21).

Cecília Meireles teve a oportunidade de entrar em contato com pessoas, costumes e idiomas diferentes que ganharam um significado muito importante na sua compreensão da vida e da humanidade. Assim, “seja como viajante estacionária, em sua juventude, ou viajante internacional [...] a viagem tinha certa magia para ela – mesmo quando fosse sem destino ou simplesmente um meio para evocar alguma existência tênue e sem rumo” (SADLER, 2007, p. 258).

Como a Roma antiga se impôs ao viajante exigindo a sua atenção, assim também a vida e a obra de Cecília Meireles solicitaram um olhar mais detalhado. Por isso, outras situações foram apresentadas na tessitura de sua trajetória, com destaque para datas em que as cenas ocorreram a fim de situar o leitor nos tempo e espaço vividos pela educadora.

É sabido que desde a infância Cecília Meireles tivera contato com a docência, pois ela cresceu num ambiente em que as questões relacionadas à pedagogia e à educação estavam em circulação. Dona Matilde Benevides, sua mãe, exercia a função de professora primária. Em 1917, como normalista, Cecília Meireles iniciou a carreira no magistério ao lecionar no curso primário, num sobrado da Avenida Rio Branco, no Rio de Janeiro.

Em entrevista concedida a Pedro Bloch, da Revista Manchete, nº 630 de 16.05.1964, Cecília Meireles comentou que na mesma sala da escola “havia duas turmas e duas professoras [...] as crianças, vendo-me quase tão menina quanto elas, viraram quase todas para mim. Sempre gostei muito de ensinar. Trabalhei na Escola Deodoro, ali junto ao relógio da Glória.”, também na cidade do Rio de Janeiro.

Em 1929, Cecília Meireles candidatou-se a uma vaga de professora de Literatura Vernácula para a Escola Normal do Distrito Federal, então o Rio de Janeiro. O concurso destinava-se a formar professores para lecionar nas séries iniciais, em atendimento ao Decreto nº 2940 de 1928, o Regulamento do Ensino do Distrito Federal, artigo nº 198.

No artigo “A Escola Normal do Rio de Janeiro: a construção da profissão docente”, Accácio evidenciou dados relativos a uma pesquisa realizada por ela sobre teses de candidatos apresentadas em concursos para ingressarem como docentes de disciplinas como Educação Física, História do Brasil, Inglês, Literatura etc, da Escola Normal do Rio de Janeiro em 1928, 1929 e 1930.

Nessa investigação foi possível perceber como o Currículo da Escola Normal estava organizado e como o professor/candidato pretendia desenvolver a disciplina e sob que abordagens teóricas e práticas. Essa pesquisadora analisou como as articulações pedagógicas apresentadas desvendavam as relações curriculares, a visão pedagógica relacionada à disciplina e suas ênfases técnica, filosófica, cultural e política.

Dentre os autores de teses encontravam-se nomes importantes de diversas áreas da intelectualidade brasileira: Alexandre José Barbosa Lima Sobrinho, Roberto Moreira da Costa Lima, Sylvio Fróes de Abreu e Cecília Meireles, os quais, segundo Accácio, confirmavam o interesse de membros do meio intelectual em alcançar uma cátedra na Escola Normal do Rio de Janeiro, dado o relevante papel que essa instituição exercia no contexto educacional no

período tratado pela pesquisadora. No concurso de 1929, Cecília Meireles concorreu à vaga com a tese intitulada: “O espírito vitorioso”.⁹

Conforme Norma Seltzer Goldstein et al (2002), na introdução da tese de caráter pedagógico, Cecília Meireles teceu comentários sobre os princípios da Escola Nova. No desenvolvimento, a poetisa escreveu sobre uma evolução da produção literária em Portugal e no Brasil e, na parte final, discorreu sobre a importância da literatura na formação dos jovens estudantes, apresentando uma proposta de ensino para a disciplina em tela.

Na análise de Goldstein et al (2002, p. 46):

O texto é coerente, claro e fartamente exemplificado. A autora revela conhecimentos não só de História da Literatura e da Educação, mas também de Teoria Literária e de Estilística.

A parte inicial traduz o pensamento da professora que se candidata a um posto de trabalho. Mencionado as mudanças que ocorriam naquela época, a autora elogia a nova educação, por trazer a possibilidade de formar crianças abertas para o mundo, sem ideias preconcebidas.

Ela considera o papel da educação transmitir o legado do passado *para que ele se transforme*, pois a vida é um eterno movimento: *Que sabemos nós, de tudo quanto possamos ter aprendido, sendo que a vida é uma perpétua instabilidade e que sua forma de definição suprema é a constância de um movimento de sempre remanescentes ritmos?*

No centro dessa discussão, Cecília Meireles ressaltou a importância de valores humanistas, os quais deveriam ser cultivados pelas famílias e pelos professores, no sentido de orientarem o aluno na condução da vida. Segundo Goldstein et al (2002), Cecília Meireles assinalou a importância do ensino da literatura, tanto no final da introdução quanto na conclusão:

A literatura nos mostra o homem com uma veracidade que as sciencias talvez não têm. Ella é o documento espontaneo da vida em transito. É o depoimento vivo, natural, authentico. Os proprios subterfúgios são trajes novos que encobrem mas não desfiguram as formas que conduzem. Quando um poeta canta é que nelle se operou todo o processo de synthese: sua sensibilidade, sua personalidade recolheu os elementos esparso do momento, da raça, da terra, dos contatos sociaes e espirituais; todo o complexo da vida, na receptividade activa e creadora de um homem, pode produzir machinas ou leis, systemas ou canções.

⁹ O volume contendo 128 páginas foi reeditado em 1934 pela editora Anuário do Brasil. Existem dois exemplares: um arquivado no Real Gabinete Português de Leitura, do Rio de Janeiro; outro na Biblioteca do Instituto de Filologia Românica, da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Mas as canções parecem que vêm muito mais diretamente da sua origem a sua forma exterior, ou, então, talvez abram mais facilmente passagem até as almas: porque por ellas se aproximam distancias, se comprehendem as creaturas e os povos se communicam suas dôres e alegrias sempre semelhantes (MEIRELES, 1929, p. 23).

No que tange ao núcleo da tese, com o subtítulo “Ciclo das tentativas”, Cecília Meireles registrou que a criação literária brasileira visava um permanente aperfeiçoamento. Nesse sentido, destacou o fazer poético de Tomás Antonio Gonzaga, grande expressão do Arcadismo no Brasil que deixava entrever em determinadas produções poéticas, uma espécie de subjetivismo, como que prenunciando uma nova época que se aproximava.

É interessante sublinhar que no centro da tese, Cecília Meireles elaborou um verdadeiro “mosaico” constituído pelos traços característicos de cada estilo literário: do Quinhentismo destacou a construção textual na terceira pessoa pelo fato de o homem se encontrar frente a frente com o mundo. Do Romantismo enfatizou os diferentes matizes envoltos “de uma fonte de lágrimas e de sangue” causados pelo sentimentalismo em poetas como: Álvares de Azevedo, Casimiro de Abreu, Fagundes Varela. Do Parnasiano destacou a objetividade, a “forma pela forma” presentes em textos de Alberto de Oliveira, de Raimundo Correa e de Olavo Bilac. Do Simbolismo evidenciou a linguagem inovadora, a intuição mística, a “forma pelo espírito”, por exemplo, em Cruz e Souza. Dos modernos mereceram a atenção de Cecília Meireles, o verso livre e os temas coloquiais.

A partir de comentários e de exemplos, Cecília Meireles esclareceu a compreensão acerca de o espírito vitorioso: “o elo que vincula os períodos literários uns aos outros: o *espírito vitorioso*, manifesto na produção poética de cada época, acompanhando o movimento de permanente aperfeiçoamento ou *ciclo de tentativas* que a criação literária persegue” (GOLDSTEIN et al 2002, p. 51).

Essa forma de Cecília Meireles conceber o movimento da criação literária tinha um firme propósito: apresentar a função formadora e humanista da Literatura. Nesse sentido, era preciso:

Num momento assim definitivo para os idéaes pedagogicos, ao lado da Historia da Educação, da Psychologia e da Sociologia, o estudo da Literatura apparece como a documentação imprescindivel, que culminará esses estudos, assegurando a formação dos futuros mestres.

Não esquecendo a importancia de cada obra, na analyse de suas qualidades intrinsecas, o que é principalmente necessário que se defina bem, num curso de Literatura destinado aos que vão educar, é a trajetoria do homem pelos caminhos de um aperfeiçoamento constante, e, quando succedam direcções

de retorno, essa coragem de recomeçar e esse poder de audácia que o fazem ressurgir de todas as mais sombrias decadências (MEIRELES, 1929, p. 127).

Como se pode notar, a proposta de Cecília Meireles encontrava-se pautada nos princípios pedagógicos defendidos pela Escola Nova. Apesar de as marcas do tempo, posso dizer na posição de Professora de Literatura Brasileira do Curso de Letras da Universidade Federal do Amapá, que esse ponto de vista da educadora não ficou restrito a sua época, porque também acredito no papel formador da Literatura como tantos outros estudiosos contemporâneos que dedicam seus trabalhos à linguagem literária, a sua especificidade e ao seu papel na formação do professor, para que ele possa enfrentar os desafios de seu percurso docente ao lidar com o discurso literário como um dos caminhos para a formação do leitor na escola e na vida. É a literatura e a educação de mãos dadas na formação do cidadão.

Nesse sentido, Patricia Pacheco (2004) averiguou que o trabalhar com Literatura na escola, exige mais do que a simples utilização do texto literário como pretexto, ou seja, cabe ao professor explorar as inúmeras potencialidades dessa forma de expressão, a fim de que o aluno compreenda a realidade e produza conhecimentos via a arte da linguagem, considerada pela pesquisadora como dialógica por natureza, uma vez que “A arte, o conhecimento que se dá por seu intermédio, só tem valor se leva o *outro* em consideração. Ainda que essa arte seja manifestação do *eu* [...] o *outro* é um elemento intrínseco indispensável nessa manifestação” (PACHECO, 2004, p. 213).

Ainda no que tange à tese defendida por Cecília Meireles em 1929, convém registrar que mesmo sendo uma produção textual com todas as qualidades apresentadas e o domínio de conhecimentos em diferentes áreas, o trabalho obteve o segundo lugar, após avaliação realizada pela banca da qual faziam parte Alceu Amoroso Lima, Coelho Neto e João Ribeiro. O primeiro lugar coube ao filólogo Clóvis Monteiro, professor catedrático do Colégio Pedro II, inspetor de ensino e integrante de um grupo reconhecidamente católico que na prova didática abordou a concepção pedagógica clássico/erudita.

Yolanda Lima Lôbo (1996) acredita que “a defesa de ‘O Espírito Victorioso’ constituía uma ameaça à face então constituída do campo da educação, e as forças que nele se jogavam eram mais favoráveis à estabilidade do que à sua transformação” (LÔBO, 1996, p. 533). Além disso, continua a pesquisadora:

a composição da banca examinadora do concurso era maciçamente conservadora, e um dos seus componentes, declaradamente opositor de suas teses. Aliado às intransigências do movimento católico, este examinador

usou de sua qualidade de juiz para julgar inapropriado o trabalho de Cecília Meireles (LÔBO, 1996, p. 533).

Esse julgamento parece que no lugar de sucumbir ideias de Cecília Meireles, ao contrário, deu-lhe lume novo, pois ela aprendeu com as primaveras a deixar-se “cortar e voltar sempre inteira”, ou seja, suplantou o episódio do concurso e levou adiante a crença na importância dos aspectos defendidos na tese “Espírito vitorioso”: educação, ensino de literatura, formação de professor, dentre outros, debatendo-os como jornalista, nas páginas de importantes jornais de sua época, revelando o potencial de uma cronista com dons artísticos e de uma educadora com uma visão pedagógica contemporânea de educação e de sociedade.

Nesse sentido, Maria Valdenia da Silva (2008) afirma que:

Através de suas crônicas escritas para jornais, temos revelada a voz corajosa e lúcida de quem sonhava com dias melhores para a educação brasileira. É bastante notória a militância política de Cecília Meireles, não em termos de política partidária, mas através de sua profunda reflexão sobre os destinos do homem na sociedade de seu tempo, em especial, voltada para a atuação dos dirigentes da nação (SILVA, 2008, p. 29).

Por intermédio de Fernando Correia Dias, muito bem relacionado com a intelectualidade portuguesa, Cecília Meireles entrou em contato com o meio literário português e, indiretamente com Fernando Pessoa. Por que indiretamente? Bem, a cronista conhecia a obra do poeta e queria conhecê-lo pessoalmente, por isso marcou um encontro. Frustração. Fernando Pessoa não compareceu. Motivo: o horóscopo dizia que o dia não era propício para encontros.

Ao retornar ao hotel, Cecília Meireles encontrou o livro *Mensagem* do poeta que havia sido publicado recentemente, com o pedido de desculpas. Era o ano de 1934, ocasião em que ela e o marido visitavam Portugal. Nesse país, a poetisa conheceu pessoas ligadas a diferentes manifestações artísticas: Raquel Bastos, cantora lírica; Manoel Mendes, desenhista e Carlos Queiros e Almada Negreiros, ilustres poetas.

Em 15 de agosto daquele ano, com a decoração do marido, Cecília Meireles inaugurou a Biblioteca Infantil do Rio de Janeiro, no Pavilhão Mourisco, em Botafogo, à época em que Anísio Teixeira era o diretor do Departamento de Educação do Distrito Federal. O acervo da biblioteca foi organizado com base em pesquisas realizadas por Cecília Meireles com crianças de algumas escolas públicas com o objetivo de conhecer o tipo de leitura que elas preferiam.

Nesse espaço, o público infantil de diferentes classes sociais tinha acesso a diversas manifestações artísticas: cinema, música, teatro, jogos e brincadeiras. Por essa razão, Cecília Meireles, na crônica “Uma biblioteca infantil” publicada no jornal *A Manhã*, em 06.12.1941, afirmou que bibliotecas com essa caracterização imprimiam à educação um sentido democrático. Vários intelectuais e artistas colaboraram com o Centro de Cultura Infantil.

Conforme Yara Máximo de Sena (2010), em dez dias após a inauguração, a Biblioteca já possuía 73 inscrições e mais de 30 consultas diárias e no final de 1937, contava com aproximadamente 1500 leitores e um acervo de 942 obras. Dentre essas produções encontravam-se 498 livros didáticos e 222 obras literárias em verso e prosa escritas por autores nacionais ou traduzidas para o português.

Apesar de todo o trabalho desenvolvido no Pavilhão Mourisco, ele teve uma existência efêmera porque houve denúncias que em seu acervo existiam livros inadequados para a formação das crianças. Em vista disso, em 19 de outubro de 1937, um Interventor do Distrito Federal invadiu o Centro de Cultura Infantil e retirou obras, sob a acusação de comunismo, dentre elas, “As aventuras de Tom Sawyer”, um clássico norte-americano que traz a concepção de infância do escritor estadunidense Samuel Longhorne Clemens, pseudônimo Mark Twain (1835-1910). Esse episódio desagradou e chocou a cultura americana, e repercutiu de forma negativa tanto nos Estados Unidos quanto nos meios intelectuais brasileiros.

Sobre a referida obra, Cecília Meireles declarou:

Com Mark Twain, vêm à tona as recordações de uma infância movimentada e vibrante, comunicando-se aos pequenos leitores o sugestivo encanto de uma verdadeiramente vivida por outra criança, que se acompanha em todas as suas experiências naturais. Essa intimidade das autobiografias infantis é um estímulo direto e poderoso: já não se trata da vida de adultos, oferecida como exemplo – o que às vezes fatiga e deixa desconfiança – mas de outra criança, cujo desenvolvimento se assiste como confidencialmente, e de que se participa, como num brinquedo comum (MEIRELES, 1979, p. 90).

Segundo Jussara Pimenta (2001), o fechamento da Biblioteca foi divulgado nas imprensas nacional e internacional. No Brasil, houve matérias jornalísticas que não envolveram motivos políticos na decisão. O escritor e jornalista Austreségilo de Athayde, por exemplo, pareceu ignorar esse fato: “Se alguém no Brasil queimou a obra-prima de Mark Twain, procedeu com a mesma inocência dos bárbaros que incendiaram a biblioteca de Alexandria. Está perdoado por não saber o que fez”.

O posicionamento do escritor não condiz com o contexto opressor do Estado Novo. Tomar decisões daquela natureza inocentemente? Sem intrigas políticas? De acordo com Pimenta (2001), desde maio de 1936, havia sido empreendida uma campanha de perseguição, quando foi instaurado um inquérito sobre atividades comunistas de professores do Instituto de Educação.

Dessa forma, para a pesquisadora:

Toda a obra de educação sonhada pelos renovadores foi vista como ameaçadora e prontamente empastelada pela máquina repressora do Estado Novo. Professores demitidos, bibliotecas fechadas, autores proscritos, livros retirados de circulação, ideias renovadoras condenadas. A experiência do Pavilhão Mourisco, apesar de sua breve duração, representou a semente que mais tarde frutificaria na criação das seções infantis das bibliotecas públicas e de bibliotecas infantis no Rio de Janeiro, São Paulo e outros municípios brasileiros (PIMENTA, 2001, p. 117).

Após o fechamento do referido Pavilhão, conforme Sena (2010), ele se tornou posto de coleta de impostos e foi demolido em 1952. No que tange ao seu acervo foi enviado para uma escola da zona sul - a Escola Minas Gerais e com o passar do tempo, até a lista de livros que o compunha foi perdida. Lamentável!

Um ano após o lançamento da Biblioteca, um novo golpe foi imposto à vida da jovem intelectual: o suicídio de seu marido Fernando Correia Dias com apenas 42 anos de idade, em 19 de novembro de 1935, em decorrência de uma “crise de neurastenia”, de acordo com informações prestadas por jornais da época. Naquela ocasião, a jornalista não contava mais com o apoio da babá Pedrina, e de dona Jacinta Benevides, a avó, porque ambas estavam “dormindo profundamente”.

Mediante tantas perdas, Cecília Meireles conviveu com grandes dificuldades e concluiu: “Não há nada como um obstáculo na vida para revelar a têmpera das criaturas [...] Nem tudo, na vida, porém, é facilidade. Em todos os destinos, há, lá um dia, uma rocha, que é preciso galgar” (MEIRELES, 2001, v.1, p. 161). Por essa razão, a escritora não se deixou abater e seguiu adiante trabalhando intensamente em suas múltiplas atividades nos campos jornalístico, literário, educacional, artístico e político.

Com a convicção de que na vida tudo pode renovar-se, Cecília Meireles soube transpor as adversidades que surgiram no meio de seu caminho e, numa espécie de profissão de fé escreveu no Cântico XIII:

Renova-te.
 Renasce em ti mesmo.
 Multiplica os teus olhos, para verem mais.
 Multiplica os teus braços para semeares tudo.
 Destrói os olhos que tiveram visto.
 Cria outros, para as visões novas.
 Destrói os braços que tiveram semeado,
 Para se esquecerem de colher.
 Sê sempre o mesmo.
 Sempre outro.
 Mas sempre alto.
 Sempre longe.
 E dentro de tudo.

(MEIRELES, 1982, p. 34)

Nesse poema, Cecília Meireles, a meu ver, mesmo sob uma perspectiva lírica, endereçou o olhar do sujeito poético à reflexão, porque é preciso continuar a viver apesar de tantos fardos pesados muitas vezes colocados sobre os ombros. Com isso, os versos “Renasce em ti mesmo”/ “Multiplica os teus olhos”/ “Cria outros, para as visões novas” ganham um caráter simbólico de força e de coragem. Essa ideia é reforçada pelos versos “Sê sempre o mesmo”/ “Sempre outro”/ “Sempre longe”/ “E dentro de tudo”, os quais apesar de parecerem fora do campo da lógica, sugerem que adversidades existem para serem ultrapassadas.

Essa atitude de renovação contida no Cântico XIII trouxe à tona um fato curioso que aconteceu na vida de Cecília Meireles: o recebimento de uma carta de uma pessoa desconhecida que aconselhava a retirada de uma letra “l” do seu sobrenome, porque assim, ela seria mais feliz. A educadora atendeu ao pedido do (a) remetente, e passou a grafar Meireles. Eis uma parte da história que se encontra na crônica “História de uma letra”:

Muita gente me pergunta se deixei de escrever o meu sobrenome com letra dobrada devido à reforma ortográfica; e quando estou com preguiça de explicar, digo que sim. Mas hoje tomo coragem, abalanço-me a confessar a verdade, que talvez não interesse senão aos meus possíveis herdeiros [...] A letra não ficaria perdida: seria usada nos documentos oficiais, nesses lugares respeitáveis em que a firma é garantia da nossa pessoa recebendo e pagando – os lugares que nós vemos que merecem a consagração e a estima unânimes dos nossos colegas humanos [...] Isto posto, a letra abandonada e eu nos abraçamos ternamente, e nos separamos. Como era uma letra suave, terá querido dizer com o seu romantismo: “Quero apenas que sejas menos infeliz. Acompanhei-te durante tanto tempo! Tiveste tanta dificuldade em aprender a escrever-me... Pensavas com inocência no mistério das letras dobradas... Sentias orgulho, na escola, por essa letra dobrada no nome... Mas talvez eu esteja pensando demais na tua vida. Não fiques triste. Adeus”.

Fiquei muito triste. Faltava-me a letra. Já não era como se me faltasse um pedaço de mim, mas um parente, um amigo extraordinário.
A minha vida, porém, mudou tanto que, por mais saudade que me venha dessa letra perdida, não me animo em fazê-la voltar (MEIRELES, 2003, pp. 36-41).

Cecília Meireles casou-se novamente com o professor Heitor Vinícius da Silveira Grillo (1902-1971), especialista em Química Agrícola, em Tecnologia Rural e Economia Rural, participou do desenvolvimento da Fitopatologia no Brasil e idealizou a primeira reunião nacional de Fitopatologistas em 1936.

É significativo assinalar que em 1938, Cecília Meireles publicou o livro “Viagem”. Nessa obra encontra-se o poema “Motivo”, cujos versos parecem louvar a “eternidade” da criação poética:

EU canto porque o instante existe
e a minha vida está completa.
Não sou alegre nem sou triste:
sou poeta.

Irmão das coisas fugidias,
não sinto gozo nem tormento.
Atravesso noites e dias
no vento.

Se desmorono ou se edifico,
se permaneço ou me desfaço,
- não sei, não sei. Não sei se fico
ou passo.

Sei que canto. E a canção é tudo.
Tem sangue eterno a asa ritmada.
E um dia sei que estarei mudo:
- mais nada.

(MEIRELES, 1982, p. 14)

Como se vê, o eu lírico sugere que será lembrado, graças a sua “canção” dotada de “sangue eterno” e “asa ritmada”, diferente dele, que um dia estará “mudo”, apesar de a função-poeta. E o que é ser um 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 cesuras. 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 (MEIRELES, 2001, v.4, p. 23).

Essa “alma com dimensões diferentes” é capaz de colocar na voz de um eu lírico inúmeros matizes da vida material, como a constatação das marcas da pisada inexorável do tempo expressa no poema “Retrato”:

Eu não tinha este rosto de hoje,
Assim calmo, assim triste, assim magro,
Nem estes olhos tão vazios,
Nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos sem força,
Tão paradas e frias e mortas;
Eu não tinha este coração
Que nem se mostra.

Eu não dei por esta mudança,
Tão simples, tão certa, tão fácil:
- Em que espelho ficou perdida
a minha face?

(MEIRELES, 1982, p. 20)

Para Ana Maria Mello (2011), “a imaginação permite ao homem integrar os elementos do real e de si mesmo de uma forma que a simples percepção não poderia apreender. Ela desencadeia-se a partir de um elemento do real, que é, em seguida, transformado em símbolo” (MELLO, 2011, p.7). Nesse caso, ao analisar o poema considerei o corpo, como o elemento real que, com o passar do tempo, modifica-se, e, essa metamorfose passa a ser a imagem, o símbolo, da transitoriedade das coisas.

Foram o dom poético e a sensibilidade de Cecília Meireles presentes em “Viagem”, obra composta por oitenta e quatro poemas e treze epigramas, muito elogiada pelos poetas modernistas brasileiros, Mário de Andrade e Manuel Bandeira, que lhe renderam o prêmio de Poesias Olavo Bilac, da Academia Brasileira de Letras, a qual anos mais tarde, concedeu-lhe, *post mortem*, o Prêmio Machado de Assis pelo conjunto de sua obra.

Cecília Meireles ainda recebeu outros prêmios, dentre os quais cabe destacar: o Prêmio de Tradução/Teatro recebido em 1962, da Associação Paulista de Críticos de Arte. Um ano depois, ganhou o Prêmio Jabuti de Tradução de Obra Literária, pelo livro “Poemas de Israel” e em 1964, novamente a Câmara Brasileira do Livro concedeu o Prêmio Jabuti de Poesia, pelo livro “Solombra”.

Na função de crítica literária, Cecília Meireles dirigiu-se tanto ao discurso poético nacional quanto ao fazer literário de outros países da América Latina como a Argentina e o Uruguai e da Europa, como Portugal, local onde proferiu a conferência “Notícias da poesia brasileira”, aliás, esse país recebeu inúmeras visitas da escritora, quem sabe dada a sua ascendência portuguesa, pois sua avó materna Dona Jacinta Garcia Benevides era de origem açoriana (São Miguel), convém lembrar também o primeiro casamento com Fernando Dias, artista português.

Depois de vários anos de pesquisa, inspirada em uma viagem que fez a Ouro Preto com o propósito jornalístico de escrever sobre as comemorações da Semana Santa, Cecília Meireles publicou em 1953, “Romanceiro da Inconfidência”, no Rio de Janeiro. Nesse poema de viés histórico-social, narrou magistralmente o ciclo do ouro em Vila Rica, o percurso de Tiradentes, de intelectuais e de poetas árcades como Cláudio Manoel da Costa e Tomás Antônio Gonzaga que sonhavam em romper os grilhões que prendiam o Brasil à metrópole. Tal intento não alcançou sucesso em virtude de o movimento, conhecido por “Inconfidência Mineira” ter sido delatado por Joaquim Silvério dos Reis e exemplarmente punido pela Coroa Portuguesa.

Assim como os inconfidentes viram o ideal de liberdade naufragar, pareceu-me não ser exagero afirmar que Cecília Meireles também viu o sonho de uma nova política educacional ser abalada, quando Francisco Campos, ministro da Educação e Saúde, restabeleceu o ensino religioso nos níveis primário, secundário e normal por meio do Decreto nº 19.941 de 30-04-1931.

Em defesa de o Manifesto dos Pioneiros da Nova Educação, Cecília Meireles publicou na “Página de Educação” do *Diário de Notícias* do Rio de Janeiro, textos em torno da vida política brasileira e das questões pedagógicas. Tudo isso envolvido por um clima poético, que deixava entrever a sensibilidade e o compromisso com “homens e mulheres/ De outras idades, de outros lugares, com outras falas” (MEIRELES, 1987, p. 227), ao clamar por amor, justiça, liberdade e respeito, princípios humanizadores que a jornalista acreditava serem fundamentais nos momentos de turbulências sociais os quais poderiam ser acalmados quando:

o mundo firmasse um compromisso duradouro de paz, seria necessário, primeiro, que os homens se sentissem unidos por uma inspiração geral de amor. Para que esse amor, porém possa, por sua vez existir, mister se faz uma expansão de conhecimento que torne familiares todas as coisas que ainda estejam sendo obscuras ou incompreensíveis, e de cuja desconfiança e temor podem nascer esses desequilíbrios que custam o preço das guerras e

marcam sombriamente a longa marcha da humanidade (MEIRELES, 2003, p. 310).

Ainda nessa mesma crônica intitulada “A paz pela educação”, publicada em 11.08.1932, a educadora ponderou sobre a importância de outros conhecimentos na conquista de dias melhores:

A arte, a ciência, a filosofia, o misticismo podem conduzir a essa conquista de uma visão justa e larga, favorável à esperança de dias mais perfeitos e seguros, sustentados talvez mais pelo favor do sentimento – por uma luz forte e pura de inteligência, que tem na sua rigorosa serenidade o milagre de seu esplendor (MEIRELES, 2003, p. 311).

Nesse ínterim, Cecília Meireles declarou que “Mais, porém, do que tudo isso, a educação pode trabalhar por um resultado assim: porque, sem se inclinar apenas por um caminho, ela possui maior riqueza de oportunidades” (MEIRELES, 2003, p. 311).

Desse modo, continua a cronista:

O respeito mútuo, um respeito sem fingimentos e sem rotinas, um respeito bem-intencionado, que todos os dias se ilumina de argumentos novos e todos os dias se sente pequeno diante da sua aspiração, poderá servir de base, dentro da obra educacional, a um movimento de resultados eficientes, no problema urgentíssimo de salvação do mundo pela garantia unânime da paz (MEIRELES, 2003, p. 312).

As palavras de Cecília Meireles evidenciam o seu engajamento como cidadã que deposita plena confiança na educação que na sua época assumia uma grande importância na história brasileira não só para o novo Estado que despontava, como também para as pessoas de classes menos favorecidas, que acreditavam na educação como uma forma de alcançar melhores condições de vida em seu meio social.

Nesse sentido, Cecília Meireles continuou a divulgar as ideias que começou a defender ainda por ocasião do movimento, conhecido na história como a Revolução de 1930 e no período marcado pela ditadura e repressão do chamado populismo, fenômeno político adotado por Getúlio Vargas, como uma forma de aproximação com o povo, principalmente as camadas sociais concentradas no meio urbano.

Com o atendimento de necessidades mais imediatas da população de maneira paternalista, Vargas ressaltou as feições de um “pai” bondoso e complacente que merecia a exibição de seu retrato em manifestações “que ocorriam normalmente em campos de futebol, transformaram-se em momentos míticos e quase religiosos de louvação ao país e a seu chefe”

(D'Araújo, 2000, p. 36). Nas palavras de Raymundo Faoro (2008, p. 787), “o mito, personificado no protetor das classes desamparadas”.

Dessa forma, Getúlio Vargas, denominado por Cecília Meireles de o sr. “Ditador”, controlava a maior parte das organizações populares e a divulgação dos benefícios de seu governo nos meios de comunicação de massa; à frente dos sindicatos foram nomeadas pessoas de sua confiança, os chamados pelegos. Quem discordasse de suas atitudes era perseguido e punido. Uma ditadura: “o chefe do governo colocado no papel de protetor e pai, sempre autoritariamente, pai que distribui favores simbólicos e castigos reais” (FAORO, 2008, p. 793).

Nesse contexto, a expressão: “o maquiavélico estilo político de Vargas” utilizada por Thomas Skidmore (1982), pareceu-me muito apropriada para definir o perfil da era Getúlio Vargas, uma época marcada desde o início por uma série de mudanças, a começar com a queda da estrutura política do “café-com-leite”, a hegemonia mineiro-paulista, ou seja, ora o Brasil estava sob o domínio de São Paulo, ora sob o poder de Minas Gerais, um revezamento entre paulista e mineiros na presidência. Em 1930 era a hora e a vez de um homem dos pampas.

E Getúlio Vargas soube como assegurar e fortalecer o seu poder. De um lado, fez concessões, atendeu exigências, consolidou leis trabalhistas ao estipular a carga horária de 8 horas de trabalho, o direito às férias remuneradas, descanso no domingo, licença-maternidade e proibição do emprego para menores de 14 anos.

Por outro lado, o presidente também soube reprimir com grande habilidade, atividades políticas consideradas subversivas, como o movimento de frente popular liderado por Luis Carlos Prestes, que proferiu por meio de um discurso, expressões como: “Abaixo o governo odioso de Vargas! Abaixo o facismo! Por um governo popular nacional revolucionário! Todo o poder à Aliança Nacional Libertadora!” (SKIDMORE, 1982, p. 42).

Getúlio Vargas revidou:

A 13 de julho a polícia invadiu o quartel-general da Aliança, confiscando documentos usados mais tarde para provar que o movimento era financiado do exterior e controlado pelos comunistas. A Aliança foi fechada por ordem do governo durante seis meses. Muitos líderes de esquerda foram presos, enquanto a maioria no Congresso deixava o julgamento das medidas repressivas ao Supremo Tribunal, que se recusou a aceitar a petição da Aliança. O “caminho legal” para o poder havia sido vedado à extrema esquerda. O Congresso, dominado pelos seus membros da classe média e da agricultura, juntamente com os delegados sindicais, estava apreensivo com a

ameaça “bolchevista”, e pronto a dar a Vargas os poderes especiais que ele desejava utilizar em seu próprio benefício. Quanto ao apoio popular, Vargas sabia que os integralistas continuavam sempre agindo, atenazando a esquerda na política de rua (SKIDMORE, 1982, p. 43).

E o poder do governo federal aumentou, quando a Câmara dos Deputados foi favorável ao arrocho da Lei de Segurança Nacional e aprovou três emendas constitucionais, a saber: a demissão sumária de qualquer funcionário público; o controle sobre a promoção e o local onde os militares deveriam servir e os poderes temporários de emergência.

Esse poder não calou a atuação política de Cecília Meireles como jornalista e educadora, pois ela não se evadiu no tempo e no espaço, ao contrário, numa atitude de coragem e compromisso social, defendeu seus ideais, ao acreditar na possibilidade de mudanças na sociedade de seu tempo. Conforme Valéria Lamego:

Combater e destruir – foi este o lema que acompanhou Cecília Meireles durante a sua gestão na *Página de Educação*, principalmente a partir de 1931, quando os erros na condução da política pelos revolucionários de 30 se mostraram gritantes, aos olhos dos admiradores da Escola Nova e da democracia liberal (LAMEGO, 1996, pp. 58-59).

À ação política combativa de Cecília Meireles corroborada por meio de versos do poema *Compromisso*, tais como: “Conduzo meu povo”/“ e a ele me entrego”/“E assim nos correspondemos” (MEIRELES, 1987, p. 228), a meu ver, pode ser associada à imagem de uma mulher em “A liberdade guiando o povo”, uma pintura de Eugène Delacroix, em comemoração à Revolução de 1830, com a queda de Carlos X. Em minha análise, essa imagem é uma metáfora muito significativa, para valorizar a importância da crítica que Cecília Meireles lançou ao cenário sócio/político/educativo das primeiras décadas do século XX, principalmente às ações do governo getulista em torno da educação que controlava os currículos, as atividades de todas as escolas até mesmo, as situadas em lugares mais distantes em nome da tão divulgada nacionalização da educação.

Segundo Maria Celina Soares D’Araújo “a escola nacionalizada e monitorada pelo governo seria a porta de entrada para a nacionalidade e o controle de tendências exógenas que pudessem advir da multiculturalidade” (D’ARAUJO, 2000, p. 38). Essa monitoração exercida pelo governo, não escapou aos olhos atentos de Cecília Meireles porque ela, como jornalista, entendia que criticar atos do governo é também assumir uma atitude educacional.

Tão educacional que “Os jornais que analisam criteriosamente os atos do governo estão, ao mesmo tempo, cooperando na obra governamental e educando o povo para nela

cooperar também” (MEIRELES, 2003, p. 302). Sob essa perspectiva, a cronista defendia a utilização do jornal como uma ferramenta importante para interpretar e refletir sobre os problemas enfrentados no cotidiano, como demonstram as palavras transcritas da crônica “Censura e Educação” publicada em 06.06.1931.

Com tal percepção, Cecília Meireles divulgou por meio de sua atividade jornalística, a sua posição dentro de um contexto ainda patriarcal por excelência, quando muitos ainda pensavam que à mulher destinavam-se apenas as tarefas de esposa e mãe e não a participação na vida pública. Ora, parece que esqueceram que ao lado de tantos outros avanços advindos com o processo de modernização das cidades – urbanização, crescimento industrial nos anos 1930 – a mulher ganhou espaço na esfera pública. Foi um momento propício para o trabalho fora do lar, marcado com a passagem para o exercício de diferentes profissões como: professoras, enfermeiras, datilógrafas, funcionárias públicas, telefonistas etc.

Em 24 de fevereiro de 1932 por meio do Decreto nº. 21.076, o presidente Getúlio Vargas instituiu o novo Código eleitoral brasileiro, atendendo uma das principais reivindicações dos constitucionalistas liberais. Assim, a mulher, finalmente conquistou o direito ao voto, sob as mesmas condições que os homens. E no cenário político nacional, Alzira Soriano elegeu-se a primeira prefeita da América do Sul. Em 1934, a participação feminina na política acentuou-se. Mulheres se candidataram e, em São Paulo, a Dr^a. Carlota Pereira de Queirós foi eleita deputada federal. Iniciou-se um novo período na história da mulher brasileira.

Tem toda razão Luís Vaz de Camões, poeta português, ao escrever no soneto *Mudam-se os tempos...* “mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”. Os tempos mudaram e a posição da mulher também. Antes, ela que não tinha a facilidade em dizer “EU”, pois a educação recebida negava-lhe esse direito; no século XX, ainda nos anos 1930, destacou-se na “Era do Rádio”, momento de grandes cantoras como Dalva de Oliveira, Ângela Maria, Araci de Almeida, Alzirinha Camargo e a “Pequena notável” Carmem Miranda. No cenário esportivo, a nadadora Maria Lenk; no âmbito artístico, Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, Rachel de Queirós e no contexto educacional, Cecília Meireles, Armanda Álvaro Alberto e Noemy M. da Silveira.

Aqui, um breve parêntese. Como o tempo não pára e as mudanças também não, o poder da mulher brasileira alcançou outras esferas: à frente da liderança política do país desde 2010, Dilma Rousseff; em 2011 assumiu a presidência do Tribunal Superior Eleitoral, a

magistrada Carmem Lúcia Antunes da Rocha. São mulheres, no século XXI, ao lado do homem, e não mais atrás, como suas antecessoras que em muitas ocasiões por serem mais ousadas em suas atitudes, eram consideradas loucas ou prostitutas. Nesse caso, seus desejos, seus sonhos, suas experiências, suas emoções, enfim, sua visão de mundo era reprimida.

Para conquistar um espaço no cenário público, inúmeras lutas foram empreendidas por mulheres de diferentes países, a contar ainda no século XIX. Mary Del Priore (1988), ao abordar essa questão, concluiu que “o território do feminino na história não é um lugar sereno, onde a mulher se locomove sem riscos, e onde o confronto e o conflito não imprimam suas marcas” (DEL PRIORE, 1988, p. 13).

Foi num cenário com essa caracterização que Cecília Meireles, como diretora de uma seção de jornal teve em suas mãos um poder que poucas mulheres experimentaram na primeira metade do século XX e, como jornalista imprimiu, mais uma vez, a sua marca no cenário educacional quando promoveu a aproximação entre a poesia e a música.

Ao atribuir à educação a tarefa de atingir o ser humano em todas as suas dimensões, Cecília Meireles não poderia excluir de sua ação pedagógica, a música. “Vaga música”, título de uma de suas obras em que há uma série de poemas que remetem à música, seus estudos de canto, o interesse em aprender a tocar instrumentos musicais, levaram-me a inferir que essas atividades contribuíram para a criação de baladas, cantigas, modinhas, poemas, até mesmo em textos em prosa, a educadora fez referência a essa manifestação artística, por exemplo, na crônica de educação “O ensino da música nas escolas” publicada em 05.07.1930, Cecília Meireles escreveu:

A Associação Brasileira de Música, que acaba de ser criada, e que tem a sua frente nomes dos mais respeitados nos centros musicais, pretende promover a educação musical do nosso povo, oferecendo-lhe boas audições públicas, quer por meio de sociedades para esse fim organizadas, quer gratuitamente, em concertos, nas praças públicas e nas escolas.

Nas escolas – aí está uma coisa realmente interessante e oportuna.

Ninguém ignora a influência da música na formação da individualidade; ninguém tem dúvidas sobre a importância desse fator estético na moderna orientação do ensino; ninguém desconhece o poder do ritmo na estrutura psíquica das criaturas. E todos sabem, também, o que, em matéria de música, existe nas nossas escolas...

Desgraçadamente, ainda hoje, há quem acredite que o ensino musical a ministrar às crianças se limita a certo número de hinos, – quase todos, seja dito de passagem, com letra incompreensível e uma retórica ridícula nos lábios infantis. Há mesmo quem suponha que é alcançar um triunfozinho fazer a escola inteira cantar em qualquer língua – sem saber, é claro, o que está dizendo (MEIRELES, 2001, v.4, p. 3).

As palavras de Cecília Meireles expressam a sua posição quanto à importância da música como elemento estético na formação do aluno e não como uma mera memorização de letras sem nenhum significado para quem as repetisse.

Jaquelânia Aristides Pereira (2010), ao abordar a importância da música na obra de Cecília Meireles, enfatizou que “a música constitui uma das artes fundamentais no desenvolvimento da sensibilidade poética da humanidade” (PEREIRA, 2010, p. 32). Para a pesquisadora, no caso de Cecília Meireles, a inclinação para a música não é algo esporádico, mas uma característica constante em sua produção poética, pois desde criança criava músicas para os brinquedos e na juventude ingressou no conservatório de música para estudar canto e violino.

Ainda na visão de Pereira (2010, p. 12):

A musicalidade de Cecília Meireles, ao mesmo tempo, não conhece fronteiras geográficas, históricas e sociais; não tem pátria, aglutinando muitas heranças recebidas e diversas possibilidades de recepção. Sua poesia musical dialoga com a lírica dos gregos, com as canções dos trovadores, com a poesia dos simbolistas franceses, como Verlaine e Mallarmé, com as canções indianas, com a modinha brasileira, com os brinquedos sonoros, da infância, sendo recriada tanto na canção de câmara como na canção popular.

Essa orquestração, poesia e música, verificada em Cecília Meireles comprova a importância da música na formação do indivíduo. Nesse sentido, cabe à sociedade, particularmente à escola, inserir essa manifestação artística na formação da sensibilidade do educando, a fim de que ele possa vivenciá-la como uma experiência significativa em sua vida.

Maria Teresa de Beaumont (2009), ao discutir esse assunto, destacou essa importância, inclusive, ressaltou a aprovação da Lei n. 11.769/08 que incluiu a música como componente da disciplina curricular Arte, com vistas à formação artística e cultural do aluno.

Entretanto, o que se observa, de acordo com a pesquisadora, é que ainda há grandes desafios a serem vencidos, uma vez que a implantação do ensino de Arte em escolas, em algumas ocasiões, ocorre de maneira restrita ou até mesmo, em alguns casos equivocada, pois limitam o desenvolvimento dessa disciplina à preparação de cartazes, de presentes, e até mesmo, decorações para festas comemorativas do calendário escolar, ou então, com a finalidade de o aluno aprender conteúdos de outras áreas do conhecimento, ou, não seria melhor dizer uma simples repetição de forma mecânica do que está colocado em “canções para ensinar: tabuada, conceitos matemáticos, letras, partes do corpo, dias da semana”

(BEAUMONT, 2009, p. 344), “sem saber, é claro, o que está dizendo...” como afirmou Cecília Meireles no excerto de “O ensino da música nas escolas” transcrito anteriormente.

A discussão sobre a presença de manifestações artísticas na formação da sensibilidade lembrou-me uma afirmação que o professor Leodegário Azevedo Filho fez em setembro de 2001, à Revista Educação nº 45: “não há nenhuma incompatibilidade entre poesia e educação. Na verdade, educação sem poesia é trabalho forçado”.

Nessa ocasião, acreditei ser relevante mencionar um estudo de Beth Brait (1982) sobre Gonçalves Dias, um dos grandes representantes do Romantismo no Brasil, quando se reportou ao fazer poético no Prólogo da primeira edição de “Primeiros Cantos”, em julho de 1846, como um trabalho em que há o entrelaçamento entre pensamento/sentimento, coração/entendimento, ideia/paixão fundidos com a vida e a natureza, purificados pelo sentimento da religião e da divindade. Resultado: “poesia grande e santa”.

No meu ponto de vista, assim também o trabalho do educador, um fazer educativo em que se encontram entrelaçados sentimentos que se fundem com a realidade. Como afirmou Cecília Meireles na crônica “O espírito poético da educação” publicada em 26.11.1930:

[...] Essa sensibilidade interior que é, propriamente, o dom poético nem sempre se manifesta em versos; e podem também deixar de ter uma exteriorização definida, de qualquer espécie artística.

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

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.

Uma criatura vulgar, desacostumada a sentir a sutileza dos espíritos afeitos ao convívio das ideias, acharia absurdo o desejo desse professor de colocar nos quartos de banho de sua escola-jardim banheiras de forma oval com o fim de sugerir à criança as origens da vida...

Esse desejo, no entanto, exprime uma atitude interior simples e compreensível para quem está habituado a olhar o mundo acima e além dos limites banais das coisas imediatamente acessíveis (MEIRELES, 2001, v.4, pp. 23-24).

Nessa citação, a meu ver, Cecília Meireles resumiu a sua concepção acerca de o espírito poético presente na educação, ao levar em conta elementos como a compreensão da vida infantil e a influência de atitudes pertencentes ao mundo interior do educador na realização de suas atividades pedagógicas na vida concreta.

Leandro Konder (2001, p. 17), ao abordar esse tema, chama atenção para o aspecto de a “capacidade que as crianças têm de, *na linguagem*, se abrirem para o *novo*” como o eixo que norteou a forma de a educadora pensar. Logo, no entendimento do pesquisador:

a educação não pode se esquivar à responsabilidade de transmitir para as novas gerações a *linguagem constituída*, quer dizer, o conjunto dos recursos utilizados na comunicação eficiente, tal como esse conjunto está constituído e estruturado ao longo de uma história multissecular. Contudo, o desafio que o educador enfrenta não se restringe a proporcionar ao educando o acesso ao que é tido como acervo de conhecimento confiável (KONDER, 2001, p. 17).

A partir desse posicionamento, considereei pertinente a proposta feita pelo educador citado na crônica de Cecília Meireles, ou seja, a de colocar banheiras de forma oval nos “quartos de banho” na escola-jardim, como uma estratégia muito significativa porque adequada ao objetivo formulado por ele: sugerir à criança o início da vida. Nesse sentido, compreendi que cabe ao educador procurar o diferente na sua ação educativa, a fim de escapar de “um insípido manual de ensino, que não tem olhos nem sentimentos para notar os estudantes que, dentro de um espaço e tempo específicos, serão ensinados por um professor”, conforme Ezequiel Theodoro da Silva (2004, p. 30). As palavras do pesquisador, a meu ver, corroboram que no modo de ensinar não pode faltar poesia.

Sonia Alem Marrach (2002), quando escreveu sobre a poetisa Cecília Meireles, também abordou a relação educação/poesia, com este posicionamento:

A ciência – e neste caso de Cecília, a ciência da educação – precisa de poesia para ser capaz de entender a complexidade do ser humano, este ser que não é apenas lógico e consciente, mas paralogístico, dividido entre o eu e o inconsciente, mergulhado num mundo em que se interpenetram imagens, ideias e fantasias, e que tem mil participações nas diferentes esferas da vida. A poesia é um processo intuitivo, capaz de dar um insight para a ciência. [...] a ciência da educação em Cecília Meireles – educação iluminada pela poesia, voltada para a vida, sem medo da liberdade e sem discurso vazio. Porque a poesia nos ajuda a desapertar os parafusos da jaula de ferro em que se trancou a humanidade, dá asas à imaginação e mãos dadas para razão e emoção.

Crônicas de Educação nos mostra que precisamos desapertar muitos parafusos da jaula de ferro em que a escola e a sociedade nos trancaram. E

que precisamos aproveitar, da arte e da poesia, esse poder de transfiguração humana e de aproximação fraternal, em favor de uma nova escola (MARRACH, 2002, p. 86).

Verifiquei que na abordagem de Marrach sobre a relação entre poesia/educação, e a implicação dessa aproximação, “em favor de uma nova escola”, a autora voltou à questão debatida pelos pioneiros em defesa da educação, como um valor capaz de dar “ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los” (MANIFESTO DA NOVA EDUCAÇÃO, 2011, p. 494). Em vista disso, pensei que na atividade de o povo “desapertar muitos parafusos da jaula de ferro” impostos pela escola e pela sociedade, a contribuição da poesia é relevante.

Com relação ainda a esse tema, Cecília Meireles registrou na crônica “Folclore e educação” publicada em 30.07.1932:

A contribuição dos poetas, na obra da Nova Educação, consiste, principalmente, nesse abrir de perspectivas que eles talvez não percorrerão, mas sem as quais experiências e técnicas ficariam de certo modo limitadas, sem esse apelo para a distância que a ação é que atende mas o sonho é que causa.

Com um rápido olhar se poderiam ver, em todas as partes do mundo onde está procedendo a uma renovação de ideais, que, à margem, ou dentro desse movimento, uma voz, pelo menos, de inspiração e inquietude, sustenta o ritmo das mais difíceis tentativas práticas, com esse pequeno e, não obstante, invencível poder que é o da poesia.

E é natural que haja entre educação e poesia uma assonância completa, uma vez que ambas são a própria ansiedade de representar a vida: uma, imaginando-a, outra procurando cumpri-la, uma anunciando-a, outra fixando-a em realidade (MEIRELES, 2001, v.1, p. 75).

É provável que a capacidade de Cecília Meireles de evocar as coisas poeticamente, justifique a ressonância do Simbolismo – o movimento literário apresentado como a arte da sugestão – em textos de sua autoria. À luz dessa consideração, tomei como referência os versos do poema:

A DOCE CANÇÃO

PUS-ME a cantar minha pena
com uma palavra tão doce,
de maneira tão serena,
que até Deus pensou que fosse
felicidade – e não pena.

Anjos de lira dourada
debruçaram-se da altura.
Não houve, no chão, criatura
de que eu não fosse invejada,
pela minha voz tão pura.

Acordei a quem dormia,
fiz suspirarem defuntos.
Um arco-íris de alegria
da minha boca se erguia
pondo o sonho e a vida juntos.

O mistério do meu canto,
Deus não soube, tu não viste.
Prodígio imenso do pranto:
- todos perdidos de encanto,
só eu morrendo de triste!

Por assim tão docemente
meu mal transformar em verso,
oxalá Deus não o aumente,
para trazer o Universo
de pólo a pólo contente!

(MEIRELES, 1982, p. 171).

A experiência estética vivenciada ao dialogar com esse poema permitiu-me perceber uma espécie de musicalidade desencadeada pelos versos “Anjos de lira dourada”, “pela minha voz tão pura” e a recorrência às expressões como “Deus”, “sonho”, “mistério” e “imenso” que sugerem certa atmosfera de espiritualidade corroborando a aproximação de Cecília Meireles com o Simbolismo, estilo que valorizou a associação entre o discurso poético e a música, como já asseverei anteriormente, foi defendida pelo poeta francês Paul Verlaine e confirmada nas estrofes do poema “Art Poétique” publicado no *Paris Moderne* de 10-11-1882:

ART POÉTIQUE

De la musique avant toute chose,
Et pour cela préfère l'impair
Plus vague et plus soluble dans l'air,
Sans rien en lui qui pèse ou qui pose.

Il faut aussi que tu n'aïles point
Choisir tes mots sans quelque méprise:
Rien de plus cher que la chanson grise
Où l'indécis au Précis se joint.

ARTE POÉTICA

Música antes de qualquer coisa,
E para tal prefere o ímpar,
Mais vago e mais solúvel no ar,
Sem nada que lhe pese ou que lhe pouse.

É preciso também que não vás nunca
Escolher tuas palavras sem algum engano.
Nada mais caro que a canção cinzenta
Onde o Indeciso se junta ao Preciso.

C'est des beaux yeux derrière des voies,
C'est le grand jour tremblant de midi,
C'est par un ciel automne attiédi,
Le bleu fouillis des claires étoiles!

Car nous voulons la Nuance encore,
Pas la Couleur, rien que la Nuance!
Oh! La Nuance seule fiancée
La rêve au rêve et la flûte au cor!

Fuis du plus loin la Pointe assassine,
L'Esprit cruel et le Rire impur,
Qui font pleurer les yeux de l'Azur,
Et tout cet ail de basse cuisine!

Prends l'éloquence et tords-lui son cou!
Tu feras bien, en train d'énergie,
De rendre un peu l'arime assagie:
Si l'on n'y veille, elle ira jusqu'où?

O qui dira les torts de la Rime!
Quel enfant sourd ou quel nègre fou
Nous a forgé ce bijou d'un sou
Qui sonne creux et faux sous la lime?

De la musique encore toujours!
Que ton vers soit la chose envolée
Qu'on sent qui fuit d'une âme en allée
Vers d'autres cieux à d'autres amours

Que ton vers soit la bonne aventure
Épouse au vent crispé du matin
Qui va fleurant la mente et le thym...
Et tout le reste est littérature.¹⁰

São belos olhos atrás dos véus,
É a grande luz trêmula do meio-dia,
É, através do morno céu de outono,
O azul desordenado das claras estrelas!

Porque nós queremos ainda o Matiz,
Não a Cor, nada senão o Matiz!
Oh! Só o Matiz vincula
O sonho ao sonho e a flauta à trompa!

Foge para longe da Piada assassina,
Do Espírito cruel e do Riso impuro,
Que fazem chorar os olhos do Azul,
E todo este alho de baixa cozinha!

Toma a eloquência e torce-lhe o pescoço!
Farás bem, com um pouco de energia,
Em tornar a rima um pouco razoável:
Se não a vigiamos, até onde irá?

Oh, o que dizer dos danos da Rima!
Que criança surda ou que negro louco
Nos forjou essa jóia de um vintém
Que soa oca e falsa sob a lima?

A música, ainda e sempre!
Que teu verso seja a coisa fugidia
Que sentimos escapar de uma alma em
[caminhada
Na direção de outros céus e de amores outros.

Que teu verso seja a boa aventura
Esparsa no vento crispado da manhã
Que vai florida a hortelã e o timo...
E todo o resto é literatura.

À frente da “Página de Educação”, Cecília Meireles também realizou importantes entrevistas, dentre elas as feitas com o Dr. José Pedro Segundo, educador uruguaio e reitor da Universidade de Montevideu e com o inspetor Crescencio Cóccaro sobre questões de ensino, com vistas à internacionalização do diálogo educacional, bem como publicou textos em que prestigiou o arte/educador e poeta chileno, Gerardo Seguel e Gabriella Mistral, outra educadora e poetisa chilena.

¹⁰ Tradução apresentada em PROENÇA FILHO, Domicio. Estilos de época na literatura. São Paulo: Ática, 1992.

Ana Mae Barbosa (2010), para falar sobre a atividade internacionalista de publicista da educação de Cecília Meireles, recorreu a alguns textos, que segundo ela, não foram incluídos nas obras completas da poetisa e jornalista, os quais visavam à modernização da educação e do ensino de artes e do cinema no Brasil. Segundo a pesquisadora, Cecília Meireles com essa atitude tinha como meta interrelacionar a cultura da América Latina e a sua admiração pelo cinema.

Dentre os textos selecionados por Barbosa, destaquei primeiramente, o anúncio da conferência do reitor da Universidade de Montevidéu sobre “As linhas gerais do ensino secundário no Uruguai”, em 10.07.1930:

O Dr. José Pedro Segundo, professor uruguaio e reitor da Universidade de Montevidéu, que se acha no Rio, como já noticiou o Diário de Notícias, em missão de intercâmbio intelectual com o seu colega Dr. Dardo Regules, fez ontem na Associação Brasileira de Educação, uma interessante conferência que foi presidida pelo Dr. Cicero Peregrino, reitor da Universidade do Rio de Janeiro, e teve a presença de muitos professores dos nossos estabelecimentos de ensino.

Dissertando sobre as linhas gerais do ensino secundário no Uruguai, o reitor da Universidade de Montevidéu apresentou ao auditório um quadro exato do desenvolvimento lançado pelo seu país nesse ramo de instituição (BARBOSA, 2010, p. 202).

No decorrer da entrevista, com o inspetor Crescencio Cóccaro sobre os problemas da educação em várias partes do mundo, ele abordou uma das preocupações constantes de Cecília Meireles, a formação do professor:

Sem dúvida nenhuma, quando se trata da nova orientação educacional, o problema principal que nos aparece é o da formação do professor, porque, se do professor depende esta nova era, concursos e exames, disse-nos o inspetor Cóccaro, o nosso ponto de vista é sempre este: reprovar o menos possível.

“(Ficamos pensando nos conceitos de Einstein sobre a maneira comum de examinar, em que os professores, em geral, se esforçam por fazer o aluno mostrar o que não sabe, quando justamente se deviam esforçar por fazerem-no revelar o que conhece...)”.

- Além disso, continuava ele, os concursos não provam nada... Moças com um curso belíssimo, e cuja capacidade ninguém ignora, podem fracassar, por várias circunstâncias, disputando um lugar que outras facilmente conquistam, com menos aptidões embora, com mais serenidade...

“(Nesse ponto ocorreu-nos a força irresistível de pistolão. Mas, não tivemos coragem para perguntar nada sobre isso, porque estamos em dúvida se é privilégio nacional...)” (BARBOSA, 2010, p. 205).

Cecília Meireles publicou em 19.10.1930 sobre Gabriella Mistral¹¹:

Gabriella é um nome que pertence a toda a América.
A poetisa de tão humano sentir que tem repartido o seu coração em cada verso e pensadora que tem sido nos lábios tanta palavra de fé nos destinos humanos formaram juntas, a educadora que, de olhos fitos no futuro do mundo, calcula com exatidão toda a responsabilidade que nós, os adultos, temos na formação da infância, dessa infância cujos direitos ela tão bem interpretou por ocasião de uma das Convenções de Professores Americanos. (BARBOSA, 2010, p. 210).

Sobre a experiência vivida na “Página de Educação”, Cecília Meireles declarou em sua última crônica denominada “Despedida” publicada em 12.01.1933:

Esta 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.
Diz uma das nossas autoridades no assunto que isto de ser educador tem, evidentemente, a sua parte de loucura.
Mas além do sonho, esta Página foi também uma realidade enérgica, que muitas vezes, para sustentar sua justiça, teve de ser impiedosa e pela força de sua pureza pode ter parecido cruel.
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.
Assim, este último “Comentário” de uma série tão longa em que andaram sempre juntos um pensamento arrebatado e vigilante; um coração disposto ao sacrifício; uma coragem completa para todas as iniciativas justas, por mais difíceis e perigosas – este “Comentário” não termina terminando.
Ele deixa em cada leitor a esperança de uma colaboração que continue. Neste sucessivo morrer e renascer que a atividade jornalística, diariamente, e mais do que nenhuma outra, ensina, há bem nítida a noção da esperança que, através de mortes e ressurreições, caminha para o destino que a vida sugere e impõe (MEIRELES, 2001, v.4, p. 321-322).

Foi com “a noção da esperança” e o “que a vida sugere e impõe” dentro da atividade jornalística que Cecília Meireles, pouco tempo depois, retornou à função de jornalista no periódico *A Nação*, mas com a recomendação de publicar textos que não se reportassem à vida política do país.

¹¹ **Gabriela Mistral**, pseudônimo escolhido de **Lucila de María del Perpetuo Socorro Godoy Alcayaga** (Vicuña, 7 de abril de 1889 — Nova Iorque, 10 de janeiro de 1957), foi uma poetisa, educadora, diplomata e feminista chilena. Foi agraciada com o Nobel de Literatura de 1945.

Nos anos 1940, a jornalista passou a escrever uma coluna semanal onde aparecem temas culturais e educacionais para o jornal *A Manhã* do Rio de Janeiro. Ao retornar ao *Diário de Notícias* em 1950, Cecília Meireles ficou responsável pelo Suplemento Literário. Somente nos anos 1960, ela encerrou a carreira jornalística no jornal a *Folha de São Paulo*. Suas crônicas foram divulgadas nos programas radiofônicos da Rádio do Ministério da Educação e da Rádio Roquette Pinto.

As crônicas para o rádio resultaram na publicação de “Quadrante”, “Quadrante II”, “Escolha seu sonho”, que foram publicadas ainda em vida da escritora, com textos selecionados por ela, enquanto que “Vozes da cidade” e “Inéditos” foram lançados postumamente.

De acordo com Karla Renata Mendes e Nínia Cecília Ribas Borges Teixeira (2009, p. 122):

A compilação do trabalho em prosa de Cecília Meireles revelou uma outra faceta até então inexplorada de uma das maiores escritoras da literatura brasileira, além de eternizar os textos cronísticos que, caso não ganhassem uma transformação em livro, provavelmente se perderiam, uma vez que se destinavam a um meio efêmero de comunicação.

Cecília Meireles foi professora de Literatura Brasileira e de Técnica e Ciência Literária na Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro e na Universidade de Austin no Texas, Cecília ministrou Literatura e Cultura Brasileiras. No México realizou conferências sobre literatura, educação e folclore. Recebeu o título de Doutor Honoris Causa da Universidade de Delhi, quando a convite do primeiro-ministro Nehru, visitou a Índia em 1951, para participar de um congresso sobre a obra de Gandhi. A comunicação que Cecília Meireles proferiu no referido evento, foi publicada em “Gandhian out-look and techniques”, edição do Ministério da Educação, em Nova Delhi. Em 1958, Cecília Meireles foi convidada para realizar um ciclo de conferências em Israel, onde visitou espaços sagrados.

Como se pode notar, a educadora ocupou um lugar importante no contexto em que viveu. No conjunto de sua produção, encontram-se textos traduzidos para o espanhol, o francês, o italiano, o inglês, o alemão, o húngaro, o hindu, o urdu, e musicados por Alceu Bocchino, Luis Cosme, Letícia Figueiredo, Ênio Freitas, Camargo Guarnieri, Francisco Mingnone, Lamartine Babo, Bacharat, Norman Frazer, Ernest Widma e Fagner.

Cecília Meireles traduziu diversos autores. Um de seus trabalhos mais conhecidos nesse campo: a tradução do livro “Orlando” de Virginia Woolf, feita em 1948. Traduziu

também “1001 Noites”, com ilustrações de Fernando Correia Dias e duas peças teatrais de Federico Garcia Lorca, e poemas de Rainer Rilke e Rabindranath Tagore. Sobre este escritor, a educadora escreveu um ensaio que foi publicado em inglês pela UNESCO.

As diversas atividades exercidas pela educadora corroboram os atributos: a “inúmera”, a “múltipla” Cecília Meireles que mergulhou em diferentes dimensões da vida que a rodeava: a educacional, a social, a política e a cultural, e de lá trouxe diversas contribuições, as quais merecem ser situadas, analisadas, pois elas tiveram, “como silenciosa aspiração, ir *além*”, lembrando aqui as palavras da poetisa citadas no excerto anteriormente transcrito da crônica “Despedida”.

Da mesma forma, as expressões “não termina terminando” e “deixa em cada leitor a esperança de uma colaboração que continue” também utilizadas pela escritora na referida crônica, reforçam a minha posição em situar e analisar as concepções de Cecília Meireles, e relançá-las nem que seja por intermédio de um simples vento que poderá até ser, aqui recordando Maria Valdenia da Silva (2008), metaforicamente, o de um “Ventilador”, crônica de educação, com uma imagem “bastante significativa para o desejo de refrescar e limpar os ares do sistema escolar brasileiro, na década de 40 [...] o recurso que reordenará o ambiente escolar, levando pelos ares uma escola ultrapassada e empoeirada de vícios” (SILVA, 2008, p. 56).

Assim:

[...] Que melhor ideia do que essa: abrir bem o ventilador em cima dos apontamentos de estudo do último ano, principalmente se forem do curso secundário! Adeus teoremas, adeus leis de ótica, adeus guerras mal contadas, adeus ciência mal aprendida, adeus química sem experiências, adeus geografia sem viagens, adeus gramática sem vida... Tudo voando para longe, para o sem-fim da terra, para as mãos justas de São Luís Gonzaga, que ficará meditativo e penalizado, vendo o que fazem neste mundo com a mocidade, sob a sua proteção...

Ventilador. Um ventilador no meio da pedagogia! Mas que ideia tiveram esses rapazes! A poeira dos laboratórios saindo pelas janelas, de braços dados com a poeira das bibliotecas... As teias de aranha das secretarias transformando-se em transparentes pára-quedas, para assustar os duvidosos habitantes da Lua ou de Marte...

Tudo arejado, refrigerado, limpo.

[...] *Ventilador.* Mas é preciso graduar a máquina. Se começam a voar as cabeças vazias? Se começam a ir pelos ares os cérebros em que a matéria pedagógica se envisgou de teias de aranha? Se começam a subir pelo espaço, com cadeira giratória, pena e tinteiro, os últimos representantes do ensino mnemônico?

Sinto muito, ventilador. Mas talvez seja conveniente diminuir a ventilação (MEIRELES, 2001, v. 5, p. 360).

A leitura dessas palavras instiga a refletir sobre o quanto ainda é preciso fazer pelo sistema educacional brasileiro, pela escola, pela formação do educador e do educando. Educador que tanto tempo depois da época vivida por Cecília Meireles, ainda precisa fazer paralisações para reivindicar o que lhe é de direito: um piso salarial digno. Nas palavras de Arnaldo Niskier (2003): “Mesmo com passagens pela década de 30, quando vivíamos a Era Vargas, depois transformada em ditadura, a poeta revelava muitas e bem sólidas preocupações com a remuneração do magistério, o que mostra que esse flagelo vem de longe, embora haja piorado com tempo” (NISKIER, 2003, p. 270)¹².

Seria, assim, importante que ao lado de uma remuneração condizente com a tarefa que executa fosse propiciado ao educador, condições para o desenvolvimento de o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, com vistas à vida que se encontra fora dos muros institucionais – a vida concreta.

Conforme lembra Ezequiel Theodoro da Silva (2004, p. 26), “quem ensina, precisa primeiro aprender para depois ensinar”, porque para o referido pesquisador, um grave problema da educação brasileira é a presença de professor da escola infantil à universidade querer ensinar o que não sabe. Nesse sentido, conforme ainda Silva, o professor, no lugar de mediar o processo, acaba sendo um mero repetidor, um coadjuvante do livro didático, dos vídeos, dos *softwares* de computador numa atividade que ele deveria ser sujeito.

Daí a necessidade de o professor estar sempre aprendendo. Cecília Meireles sempre soube aprender. Aprendeu com a avó, com a babá Pedrina, com a Escola Normal, com as viagens que realizou. Enfim, aprendeu com a vida.

Essa capacidade de aprender, a educadora defendeu na crônica “Aprender” publicada em 10.12.1932:

O mundo parece que só não progride mais rapidamente porque há, em muitas criaturas, um visível desencanto de aprender. De aprender mais continuamente, de aprender sempre.

Em geral, atingindo um limite de conhecimento indispensável a certas garantias, o indivíduo instala-se nele, e deixa correr o tempo, sem se preocupar com a renovação permanente das coisas. São esses, na verdade, os que se surpreendem quando, certo dia, encontram circunstâncias diversas a atender. Pensaram que tinham formado um mundo inalterável e lhes bastava ir até o fim nessa cômoda rotina.

¹² Membro da Academia Brasileira de Letras; Doutor pela Universidade do Rio de Janeiro; Licenciado em Pedagogia e em Matemática pela UERJ.

Mas, em alguns casos, não possuem, sequer, uma limpidez de vistas suficiente para aceitarem a certeza dessa renovação. Obstinam-se em pensar que têm a verdade consigo. E não somente em pensar, mas em dizer.

Ora, quem é dono de uma verdade atingiu, decerto, um grau de superioridade inexcedível. Quem possui uma verdade não se vai agora modificar em atenção a nada nem ninguém. É todo-poderoso e perfeito.

Assim, os rotineiros pacíficos, viciados na imobilidade das ideias, e os rotineiros pretensiosos, impregnados da convicção de uma sabedoria insuperável, constituem duas fileiras imensas, entre as quais passam a custo, e com uma impressionante coragem, os que se acostumaram a pôr sobre todas as coisas uma claridade sem enganos, e conquistaram o gosto de atingir cada dia um ponto mais alto para o seu destino.

Esse gosto provém da humildade persistente de aprender.

A cada instante há na vida um novo conhecimento a encontrar, uma nova lição despertando, uma situação nova, que se deve resolver.

Tudo isso é aprender. E aprender é sempre adquirir uma força para outras vitórias na sucessão interminável da vida (MEIRELES, 2001, v.1, pp. 63-64).

A concepção da educadora sobre a questão de aprender exposta nos parágrafos anteriores, pode ser comprovada, mediante diferentes pesquisas em que foram analisados aspectos relacionados à ação, à intervenção e à contribuição de Cecília Meireles, nos contextos cultural, educacional, literário, político e social. Nessas análises, os pesquisadores chegaram às seguintes conclusões:

[...] Uma cidadã e uma cidadania planetárias, vividas com a mesma intensidade e paixão em qualquer lugar do mundo. Uma poesia educadora, uma educação poética que se entrançaram, tornando-se quase inseparáveis por meio da reflexão e do devaneio de uma mulher de sensibilidade impar e de múltiplas capacidades (SILVA, 2009, p. 10).

[...] tanto na literatura como na educação, as ações de Cecília correspondem ao ideário moderno, então em voga nos anos iniciais do século XX, sobretudo na década de 1930, acerca da figura feminina, contrapondo-se a mulher-madame [...] Cecília colaborara, noite e dia, às causas da cultura e da educação, expandindo sua voz lírica numa época onde vigorava, ainda, na sociedade brasileira, a presença de uma mentalidade tradicional e paternalista que conferia, sobretudo, ao gênero masculino os legados das relações produtivas, sócio-humanas e os principais postos nos cenários políticos, educacionais e culturais (FERNANDES, 2008, p. 50).

A linguagem poética de Cecília Meireles invade o campo da crônica, com enternecedora suavidade, não apenas em textos com sentido narrativo, que se aproxima do conto, mas também em textos do tipo poema-em-prosa ou, então, de cunho folclórico ou mesmo educacional. [...] Em tudo isso, a expressão literária de Cecília é inconfundível, tanto pela leveza de estilo, como pelo poético sentimento do mundo, nela não havendo nada que faça lembrar folhinhas ou calendários (AZEVEDO FILHO, 2003, p. 9).

Cecília Meireles foi de uma geração que pioneiramente estabeleceu um lugar para a mulher na vida pública. Sua presença na direção de uma seção de jornal representa um poder que poucas mulheres de sua década conheceram. Como suas contemporâneas latino-americanas, Cecília Meireles foi uma

defensora intransigente da fraternidade mundial. [...] pregava a abolição total das velhas instituições, em prol do renascimento de uma sociedade menos apaixonada pelos símbolos de uma pátria construída na base da exclusão, da desvalorização de seus cidadãos e cidadãs e das guerras (LAMEGO, 1996, p. 23).

A escrita inquieta de Cecília Meireles contribuiu para a fabricação de uma nova sensibilidade pela infância, para a construção de uma nova cultura pedagógica e para a mudança de mentalidade na condução dos destinos da educação brasileira. Deixou, assim, aos leitores de ontem e de hoje, a possibilidade de se apropriar desses textos e inventar novos significados para a sua presença no movimento de renovação educacional, como assinalou em *Despedida* (MIGNOT, 2001, p. 168).

“Uma poesia educadora”, “uma mulher de sensibilidade ímpar”, “leveza de estilo”, “defensora intransigente da fraternidade universal” e “a escrita inquieta” são algumas expressões atribuídas a Cecília Meireles, as quais, certamente, configuram um perfil e um estilo de uma mulher, que em seu contexto sócio-histórico, lutou por mudanças educacionais que proporcionariam condições de uma vida melhor para o cidadão brasileiro.

É certo que em determinadas ocasiões suas atitudes renderam alguns contratempos. De acordo com Niskier (2003), o primeiro foi em 1929, quando a concepção pedagógica moderna orientadora de sua aula ministrada no concurso para a cátedra de Literatura da Escola Normal do Distrito Federal tropeçou diante de uma banca que preferiu as ideias clássicas defendidas por Clóvis do Rego Monteiro.

O segundo deu-se em 1938, no momento da entrega do Prêmio Olavo Bilac de poesias da Academia Brasileira de Letras, ocasião em que Cecília Meireles iria proferir o discurso de agradecimento em nome dos contemplados.

Esse episódio foi marcado por uma intensa polêmica, assim descrita por (LÔBO, 2010):

O julgamento do concurso expôs o conflito entre criatividade pessoal e tentativa de controle pela Instituição. A comissão julgadora designada pela Academia para analisar as trinta obras inscritas (com a desistência de uma das concorrentes, vinte e nove foram julgadas) era presidida por Cassiano Ricardo, autor do polêmico parecer que foi subscrito pelos demais membros da comissão: o poeta Guilherme de Almeida e o sócio-correspondente João Luso. O autor de *Martim Cererê* propôs que se conferisse ao livro *Viagem*, da poetisa Cecília Meireles, o primeiro prêmio e, para torná-lo maior, que além de primeiro fosse o único prêmio.

O acadêmico e médico Fernando Magalhães pediu vistas do parecer, por tempo indeterminado, provocando intenso debate através da imprensa, retardando o julgamento. O embate envolveu personagens com as quais Cecília já se defrontara anteriormente, deixando transparecer resquícios de uma questão ideológica que remontava aos momentos da defesa de *O espírito victorioso* (LÔBO, 2010, pp. 63-64).

Fernando de Magalhães agiu dessa forma, talvez pelo fato de ter recebido uma “exemplar lição sobre pedagogia” de Cecília Meireles, quando entendeu que poderia falar sobre questões relacionadas à área da pedagogia.

O outro personagem presente na ocasião da polêmica foi Alceu Amoroso Lima, integrante da Banca que avaliou a Tese “O espírito vitorioso” de Cecília Meireles, no Concurso de Literatura do Instituto de Educação, em 1929.

Após os debates, a Academia Brasileira de Letras concedeu o prêmio a Cecília Meireles que não pronunciou o seu discurso porque o viu mutilado frente à censura imposta, inclusive por Oswaldo Orico, concorrente derrotado, que não fazia parte da comissão de censura.

A explicação da educadora para esse gesto pareceu-me bastante coerente que uma simples paráfrase, um resumo ou uma breve nota explicativa, talvez, não correspondesse à essência do pensamento de Cecília Meireles, por isso, deixar de transcrevê-lo dos estudos de Lôbo (2010), acreditei fosse um descaso com a coragem da poetisa frente àquela importante Instituição:

Quando, na Academia, me disseram que eu seria a oradora, estranhei muito. E quando me esclareceram que havia censura “acadêmica”, perdi a inspiração. Assim mesmo, escrevi o discurso. A primeira censura do professor Austregésilo pedia-me apenas para ponderar as passagens sublinhadas a vermelho. Não entendi bem por quê. Estava disposta a transigir, não obstante – para simplificar. Mas recebi um convite do Dr. Levi Carneiro, para passar pelo seu escritório. Conversamos, analisamos as passagens em questão, mas, com surpresa, vi que ele se interessava por outros cortes. E disse-me que esses cortes eram (não dele...) do Dr. O. O. [Oswaldo Orico].

Ora, este cavalheiro não pertencia à comissão de censura. Pareceu-me mais uma irregularidade sobre todas as outras anteriores. Mas o Dr. L. C. me declarou que as subscrevia... Que fazer? E disse-me que as passagens apontadas podiam ser tomadas como “alusão” [...] Lamentei muito que tal pudesse suceder, mas não era culpa minha evidentemente... E cheguei à conclusão seguinte: havia um equívoco em tudo aquilo. A Academia parece que desejava que eu falasse em seu nome... Mas eu pretendia falar em nome dos premiados...

Disse isso ao Dr. L. C., mostrando-lhe que as coisas eram um pouco diferentes... E, portanto, não chegamos a nenhum acordo...

Depois o professor Austregésilo ainda tentou, gentilmente, conciliar as coisas. Mas era um pouco tarde e eu estava sem paciência...

Foi só (LÔBO, 2010, p. 65).

Convém destacar que aquela mesma Instituição, em 2001, homenageou Cecília Meireles pela passagem do centenário de seu nascimento.

Em 1963, Cecília Meireles publicou “Solombra”, última obra lírica composta por vinte e oito poemas com tons crepusculares em virtude de o sofrimento causado pela ausência, pela partida do Outro. Provavelmente, esse aspecto justifique a escolha de um termo arcaico para o título do livro, a fim de remeter à ideia de “sob a sombra” e de “sombra”, num clima de mistério, de noturno, de noite, de cinza, de vazio, enfim, de morte.

No ensaio “*Solombra*, ou a sombra que cai sobre o eu”, João Adolfo Hansen (2001) comentou:

Em *Solombra*, Cecília Meireles felizmente nada ensina não faz propaganda de coisa alguma. É poesia, se é possível falar assim, de uma honestidade radical. Não propõe nenhuma transcendência, pois é agnóstica, nem conciliação imaginária para o sofrimento, pois a ferida aberta da condição humana é a sua matéria nuclear. Diria por isso que os poemas de *Solombra* têm a transcendência por assim dizer imanente do aqui e do agora da experiência de dor transfigurada como mundo puro da arte, uma experiência artística, enfim, que, se já era estranha em 1963, ficou muito mais escarpada, solitária e, quero crer sempre, essencial em um tempo do mais total sofrimento sem redenção como ainda é o nosso tempo (HANSEN, 2001, p. 48).

Ruy Affonso Machado (2001), um grande amigo de Cecília Meireles, recordou um fato curioso a respeito de “Solombra”:

Seu livro *Solombra* acabava de ser editado em Portugal, e ela estava muito aborrecida porque a epígrafe, autógrafa, também reproduzida na capa do volume, acusava um acentoônico perfeitamente insólito: “Levantei os olhos para ver quem *faláva*” (sic). Esse “falava” acentuado mortificara Cecília. Se ela não se mostrasse tão passada, com o diabo daquele acento, creio que eu teria feito alguma pilhéria. Mas não havia clima para tanto. Preferi participar de sua indignação. E admirar sua energia (MACHADO, 2001, p. 304).

A energia de Cecília Meireles merecia admiração do amigo. Ela encontrava-se internada no Hospital do Câncer, em São Paulo convalescendo de uma série de cirurgias e seu estado era grave, “os médicos não lhe davam mais do que um ano de vida. A não ser que ocorresse algum milagre... Eu, que sempre desesperei de milagres, caí no mais absoluto desânimo” (MACHADO, 2001, p. 305), na última visita à poetisa em 18.12.1963.

Em 09 de novembro de 1964, dois dias depois de completar 63 anos, a voz que ecoou por meio da poesia, de conferências sobre literatura, cinema, folclore, música e teatro; de desenhos; do jornalismo; de pinturas, em defesa da reconstrução educacional do Brasil de seu

tempo, vítima de um câncer, calou-se. Cecília Meireles despediu-se do mundo, mas deixou por intermédio da defesa de seus ideais a sua marca na história da educação brasileira que começou ainda em 1917, quando ela, na condição de normalista, lecionou num sobrado da Avenida Rio Branco, no Rio de Janeiro. A partir daí, a sua trajetória como docente estendeu-se a outros graus de ensino, tanto em nível nacional quanto em nível internacional.

As homenagens públicas prestadas a Cecília Meireles pela passagem do centenário de seu nascimento, ter cunhada a sua efígie em uma nota de Cem Cruzados Novos, em 1989 pelo Banco Central, ter seu nome registrado em Instituições de Ensino, em salas de Teatro, em ruas do Brasil e de Portugal e poemas de sua autoria musicados, constituíram-se, sem dúvida, em atitudes louváveis.

Entretanto, situar e analisar o seu trabalho como “Pioneira” da Educação Nova brasileira, quer na condição de educadora, de jornalista, de pesquisadora é assegurar que ele ultrapasse os liames de seu tempo e seja ressignificado ao refletir sobre dimensões do cotidiano brasileiro no tempo presente, em especial, o campo educacional, é sem dúvida, um grande desafio.

Na lápide nº 8951, no Cemitério São João Batista, Cecília Meireles repousa. Mas a sua obra, não! Basta compreender que “o passado não é assim tão passado porque dele nasce o presente com que se faz o futuro” (MEIRELES, 2001, v.4, p. 321).

Por isso, é preciso reinventar!

CAPÍTULO II

Cecília Meireles: uma voz poética no cenário educacional

Sem pretender o impossível de uma uniforme humanidade, o sonho de permitir a elevação de todos até o mais alto nível de si mesmo pode passar a ser realidade definitiva da vida, através da obra inteligente da educação (MEIRELES, 2001, v.1, p. 26).

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.4, p. 170).

Conhecido um perfil pessoal e profissional de Cecília Meireles, considere importante trazer à baila o debate educacional de sua época e vinculá-lo aos seus ideais, suas concepções de vida, de humanização, de liberdade, de arte, de formação de educando e educador, os quais foram habilmente documentados por meio de sua “pena” ora num tom lírico, ora num tom reflexivo, em ambos, ao mesmo tempo com o intuito de trazer para conhecimento da sociedade algumas reflexões sobre problemáticas que a inquietavam e a desafiavam.

Para dar conta desse propósito, a escritora e jornalista, responsável pela “Página de Educação” do jornal *Diário de Notícias*¹³, do Rio de Janeiro, lançou mão da crônica, o gênero literário que além de leve, ligeiro, simples, natural “é também reflexão, crítica e atribuição de valor” (PESAVENTO, 1997, p. 33), para defender a sua visão sobre o sistema sócio/político/educativo, principalmente, no período compreendido entre 12 de junho 1930 a 12 de janeiro de 1933, conhecido na historiografia oficial como de “Revolução de 1930” liderada por Getúlio Vargas.

Notadamente, nesse período histórico houve uma série de transformações que alteraram as relações sociais e de trabalho, o modo de viver e pensar dos indivíduos. Foi o momento em que o “novo” espraiou-se em todas as direções: os meios de comunicação se desenvolveram e se intensificaram, por meio da utilização do telefone, do telégrafo e do rádio. Os meios de transporte – o trem, o automóvel e o avião serviram para diminuir a distância entre as pessoas e os lugares. Entretanto, curiosamente, todo esse processo de modernização não serviu para eliminar as barreiras sociais e econômicas, mesmo com significativos avanços advindos da promulgação das leis trabalhistas fixando jornada de trabalho, férias, descanso remunerado e aposentadoria.

Sem dúvida, os meios de comunicação foram importantes para o desenvolvimento nacional, mas dentre eles, um merece atenção, o rádio, em virtude, particularmente, de os serviços prestados ao governo. Na visão de Roquette-Pinto¹⁴, também signatário do Manifesto de 1932, “uma máquina importante para educar o nosso povo”, por isso em parceria com Henri Morize¹⁵ criou a primeira rádio brasileira, a “Rádio Sociedade do Rio de Janeiro”, em 1923. Roquette-Pinto assumiu a direção do estabelecimento.

¹³ Fundado pelos jornalistas Orlando Ribeiro Dantas, Nóbrega da Cunha e Alberto Figueiredo Pimentel, em 12 de junho de 1930, e tinha como redator chefe João Maria dos Santos.

¹⁴ Edgar Roquette Pinto (1884-1954) nasceu no Rio de Janeiro e formou-se em 1905 pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Além de médico legista, foi antropólogo, ensaísta, diretor e professor do Museu Nacional e professor do Instituto de Educação e da Faculdade Medicina do Rio de Janeiro.

¹⁵ Henri Charles Morize ou Henrique Morize (1860-1930), um engenheiro industrial, geógrafo e engenheiro civil francês, naturalizado brasileiro. Morize foi também o primeiro presidente da Academia Brasileira de Ciências.

Com o passar do tempo, o rádio tornou-se um veículo de comunicação de massa mais popular e comercial, principalmente no início dos anos 1930, quando Getúlio Vargas autorizou a veiculação de publicidade, a concessão de canais a pessoas e a empresas privadas. Naquela década, ocorreu a massificação da propaganda política. O Estado tinha garantido uma hora diária da programação em todo território nacional para a divulgação do programa oficial do governo, por meio de “A Voz do Brasil”, criada em 1935, por Armando Campos, amigo de infância de Getúlio Vargas, com o intuito de manter a população conhecedora das ideias do presidente e assim, legitimar, apoiar o governo.

E a questão educacional na era Vargas?

Para compreender o papel que a educação desempenhou na elaboração da política de Getúlio Vargas, duas grandes reformas de ensino foram fundamentais: a de Francisco Campos¹⁶ e a de Gustavo Capanema¹⁷ frente ao Ministério da Educação e Saúde Pública, criado por meio do Decreto nº 19.402 de 14 de novembro de 1930 e constituído por instituições e repartições desmembradas dos Ministérios da Agricultura e da Justiça e dos Negócios Interiores.

De acordo com Maria Célia Marcondes de Moraes (1992), a criação desse órgão pelo Governo Provisório significou:

o início de um processo no qual o Estado definiu sua competência no campo específico da educação, colocando sob seu poder um indispensável meio de controle e persuasão. Significou também o ponto de partida de um intenso movimento de construção, no Executivo federal – até 1945 – de um aparelho nacional de ensino, com códigos e leis elaborados tendo em vista estabelecer diretrizes, normas de funcionamento e formas de organização para os diversos ramos e níveis de educação no país (MORAES, 1992, p. 293).

Para assumir o novo ministério, foi indicado como titular Francisco Campos, um político mineiro, que implantou uma reforma na educação nacional por meio de uma série de decretos: Decreto nº 19.850 criou o Conselho Nacional de Educação; Decreto nº 19.851 dispôs sobre a organização do Ensino Superior e adotou o regime universitário; Decreto nº 19.852 dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Esses decretos foram

¹⁶ Francisco Luis da Silva Campos (1891- 1968), advogado e jurista, iniciou a carreira política como deputado estadual em Minas Gerais pelo Partido Republicano Mineiro. Participou da elaboração dos Atos Institucionais (AI-1, AI-2) e enviou sugestões para a elaboração da Constituição de 1967.

¹⁷ Gustavo Capanema Filho (1900-1985), advogado, vereador, deputado federal. Realizou várias obras, como a criação da Universidade do Brasil, atual Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ). Apoiou o golpe que depôs o presidente João Goulart.

assinados em 11.04.1931. O Decreto nº 19.890 que dispôs sobre a organização do Ensino Secundário foi assinado em 18.04.1931.

Em 30.04.1931, por intermédio do Decreto nº 19.941 foi instituído o Ensino Religioso como matéria facultativa nas escolas públicas, enquanto que o Decreto nº 20.158, de 30 de abril de 1931, dispôs sobre a organização do Ensino Comercial e regulamentou a profissão de Contador e o Decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1931, consolidou as disposições sobre a organização do Ensino Secundário.

De acordo com Guy de Hollanda (1957), na Reforma Francisco Campos, o ensino secundário passou a compreender dois cursos seriados: o fundamental e o complementar. Apesar de esse segmento ser obrigatório para o ingresso em Universidades e Institutos de Ensino Superior, não havia a participação de seus membros na elaboração dos programas aos quais se destinavam a sua clientela.

Essa atividade era desenvolvida pela comissão ministerial e as Instituições não questionavam a iniciativa do Ministério da Educação e Saúde Pública. Assim, acentuou-se a centralização uniformizadora do ensino secundário, por meio de programas e de orientações metodológicas, que eram seguidos de perto pelo sistema de inspeção federal.

No curso fundamental, os programas não foram bem acolhidos por alguns professores e alunos de institutos oficiais, como o Colégio Pedro II e a Escola Normal do Distrito Federal em virtude de o número de horas/aula ser insuficiente para vencer o conteúdo de cada matéria. As críticas aos programas, segundo os estudiosos, não foram levadas em consideração pelo Ministério da Educação e Saúde Pública e nem pela opinião pública.

Dentre os decretos que nortearam a Reforma de Francisco Campos, detive-me particularmente, no que guarda uma relação direta com a proposta de investigação deste trabalho: o Decreto nº 19.941 de 30-04-1931, que instituiu o ensino religioso nas escolas públicas, como matéria facultativa para os alunos, “apesar de todos os protestos do povo, que, afinal de contas, a gente pensava que mandasse alguma coisa, no regime democrático” (MEIRELES, 2001, v.3, p. 27), contrariando um dos princípios básicos da Escola Nova: a laicidade, aspecto que Cecília Meireles defendeu por acreditar que se tratava de um grande avanço no sistema educacional brasileiro.

Conforme a educadora, a atitude do ministro Francisco Campos, que um dia pareceu ser adepto da escola moderna, quando exerceu a função de diretor de Instrução de Minas Gerais em 1927, contrariou os propósitos da Revolução de 1930 que derrubou o presidente

Washington Luiz e levou ao poder Getúlio Vargas, ao estabelecer o ensino religioso nas escolas fazendo uma política pessoal com a educação do povo, “sob o sono e a mudez do governo” (MEIRELES, 2001, v.2, p. 177).

A realização de atividades da Igreja Católica no terreno político/educacional poderia, de acordo com a educadora, ruir as bases do movimento porque essa igreja seguia o modelo de instituições sectárias que distinguiam seus cidadãos conforme a raça, o sexo, a etnia e o credo, e mais, acreditava que somente a Educação religiosa contribuiria para a formação moral do indivíduo, completamente o avesso dos aspectos científicos que norteavam a visão moderna de educação proposta por intelectuais e técnicos para o país naquela ocasião.

Esse ponto de vista, Cecília Meireles traduziu na crônica “Pedagogia de Ministro” publicada no *Diário de Notícias* em 30.04.1931:

Mas o sr. Francisco Campos parece que resolveu dar cada dia uma prova mais convincente de que não entende mesmo nada, absolutamente, de pedagogia. Que a sua pedagogia é uma *pedagogia de ministro*, isto é, politicagem...

E assim, antes que aqui tivéssemos estudado o caso das reformas, deixou desabar, do seu ministério para as mãos do sr. Getúlio Vargas, um decreto tornando *obrigatório* o ensino religioso nas escolas.

Ora, a educação, no nosso tempo, é uma fórmula de levar as criaturas à liberdade, pelo desenvolvimento de todas as suas aptidões; a verificação de todas as experiências humanas passadas e presentes, orientadas por um superior critério de responsabilidade. Daí, todas as obrigatoriedades atentarem conta o espírito da Escola Nova, que é apenas um aspecto da vida no século que atravessamos.

Sob pena de sermos retrógrados, temos de estar de acordo com o tempo. Sob pena de sermos tiranos, temos de nos submeter à sua ética.

O Sr. Francisco Campos acaba de demonstrar que não sabe estas coisas, absolutamente vulgares na pedagogia corrente...

Seu ministério, que já tinha decaído de *educação em instrução*, por obra das reformas, acaba de ser extinto. Extinto pelo próprio ministro. Porque qualquer professorinha sabe que religião é uma coisa e educação é outra. Educação é um problema de liberdade: preparo do homem para se orientar por si. Religião é catequese: subordinação do homem ao interesse de uma seita, ou de um indivíduo. Nem sequer de Deus (MEIRELES, 2001, v.2, pp. 162-163).

Com essas palavras, Cecília Meireles demonstrou a sua reação contra o triunfo do decreto que representou para a Igreja Católica uma forte possibilidade de voltar a exercer o seu poder no cenário político/educacional, papel que havia deixado de executar desde a Proclamação da República.

De fato, a aproximação da Igreja Católica com o Governo de Getúlio Vargas, por meio de um “decreto antipedagógico e antisocial” na visão de Cecília Meireles, provocou um

debate violento entre a igreja e os educadores liberais que defendiam princípios básicos da Escola Nova que tanto causavam temor a um grupo de católicos: uma escola pública, laica e gratuita.

Na defesa desses princípios, em tom crítico, Cecília Meireles argumentou na crônica “Como se originam as guerras religiosas” publicada no *Diário de Notícias*, em 02.05.1931:

Se o ministro da Educação tivesse ouvido falar em psicanálise e na influência das emoções da infância sobre a personalidade, ainda que fosse fanático de qualquer credo, não se quereria comprometer tão seriamente com o futuro e com a melhor parte da consciência nacional, que é justamente aquela capaz de acatar todas as crenças em atenção à paz universal, e em não pregar nenhuma nas escolas para não atentar contra a liberdade de pensamento junto às criaturas indefesas como são os alunos, ainda incapazes de reagir contra as forças que os oprimem. Assim também evitaria influir perniciosamente sobre a própria formação biológica da criança e dos adolescentes, obrigados a tratar de assuntos que não lhes são acessíveis, em virtude da desproporcionalidade em que se encontram para com as suas próprias funções orgânicas.

O mal, porém, está cometido, e só resta a esperança de que possa vir a ser reparado com um governo mais coerente com a Revolução, e realmente interessado pelo bem-estar do povo, quer dentro dos limites nacionais, quer na sua projeção fraternal no mundo (MEIRELES, 2001, v.3, pp. 16-17).

Ao tecer essas considerações, Cecília Meireles revelou a sua crença em uma educação moderna fundamentada no princípio da evolução biológica, pelo fato de a criança não jogar com ideias, mas com fatos. Dessa forma, o estudo religioso não teria como atender as exigências da formação da criança como “o atual conceito pedagógico – apoiado em todo enorme trabalho de verificação experimental” e não em “fórmulas abstratas, decoradas em textos religiosos, mas no próprio exemplo que lhe é fornecido diariamente, pelos que a rodeiam na escola, no lar, na vida” (MEIRELES, 2001, v.3, p. 15).

Do outro lado, a Igreja Católica criticava, severamente, a educação nesses moldes, porque acreditava que somente a Educação religiosa seria capaz de promover a inculcação de sentimentos de moralidade e nacionalidade nos indivíduos, em atendimento às necessidades religiosas das famílias brasileiras.

Esse argumento pode ter sido levado em consideração pelo Ministro da Educação e da Saúde do governo revolucionário que pretendia o estabelecimento de uma nova ordem no país e, por isso baseou-se na Carta Encíclica *Divini Illius Magistri* do Papa Pio XI acerca da Educação Cristã da Juventude publicada em 1929, que considerava os direitos da Igreja, anterior aos direitos do Estado. Nesse sentido, o governo ter ao seu lado o prestígio de uma

instituição com sólida tradição moral como a Igreja Católica influenciaria, sobretudo, a população brasileira em aceitar o ensino religioso nas escolas.

Assim como a educadora, outros intelectuais como Gustavo Lessa, um dos fundadores da Associação Brasileira de Educação em 16 de outubro de 1924 e segmentos da sociedade, “protestantes, espíritas, positivistas e livres-pensadores” (MEIRELES, 2001, v.3, p. 23) manifestaram-se contra a presença do ensino religioso no sistema educacional brasileiro. Apesar de manifestações como essas terem sido divulgadas pela imprensa, não obtiveram êxito contra o decreto ministerial.

Nessas circunstâncias, a reforma de Fernando de Azevedo introduzida no Rio de Janeiro em 1928, durante o governo de Washington Luiz, norteadas por uma concepção democrática, cujo objetivo era alcançar a *educação universal* tal qual a proposta por John Dewey que defendia a liberdade individual acima de qualquer doutrina do Estado, sucumbiu em meio a uma série de críticas e embates político/ideológicos.

Ainda houve tentativas de diálogos na IV Conferência Nacional de Educação, em 1931, quando Getúlio Vargas, na abertura do referido evento, solicitou a colaboração dos presentes na política educacional de seu governo, com o intuito quem sabe, de minimizar as divergências entre católicos e educadores da Escola Nova, mas em vão.

Apesar de os protestos registrados contra as ideias centralizadoras e coercitivas do ministro Francisco Campos, perfeitamente coerentes com os propósitos do governo provisório, Moraes (1992) constatou que na sua atuação frente ao novo ministério “pela primeira vez na história da educação brasileira, uma reforma se aplicava a vários níveis de ensino e objetivava alcançar o País como um todo” (MORAES, 1992, p. 293).

Nesse contexto ocorreu a publicação de o “Manifesto da nova educação ao governo e ao povo” em 19 de março de 1932, por um grupo de intelectuais, dentre eles, Cecília Meireles, que reivindicava a reconstrução do sistema educacional brasileiro, à luz de ideias de John Dewey (1859-1952), pensador do pragmatismo norte-americano que influenciou a formação de Anísio Teixeira, um importante intelectual da História da educação brasileira.

Assim, em meio a disputas pelo encaminhamento das políticas do Ministério da Educação e da Saúde no Brasil, os vinte e seis signatários do Manifesto questionavam as formas tradicionais da ação pedagógica presentes no sistema educacional brasileiro, nos moldes oligárquicos, os quais certamente não correspondiam à nova configuração que o Brasil assumia no âmago do capitalismo mundial.

Nesse sentido, os manifestantes elaboraram o seu projeto educacional levando em consideração a articulação entre os aspectos cultural e econômico, pois:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade o da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado. A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e frequentemente arbitrarias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, alguma já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes... (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2011, p. 465).

Essas fragmentação e desarticulação concorreram favoravelmente para a publicação do Manifesto dos Pioneiros que se debruçou sobre as diretrizes, as finalidades e as concepções de educação, bem como abordou a função do Estado, a função educacional, o processo educativo, o plano de reconstrução educacional, a formação de professores, o papel da escola na vida e a sua função social e, finalmente, a democracia.

No item finalidades da educação foi exposto o entendimento dos pioneiros sobre a relação entre a educação e a concepção de vida, com o intuito de evidenciar que:

A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação. A escola tradicional, instalada para uma concepção burguesa, vinha mantendo o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, resultante da doutrina do individualismo libertário, que teve, aliás, seu papel na formação das democracias e sem cujo assalto não se teriam quebrado os quadros rígidos da vida social. A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si

mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2011, p. 472).

Com esse propósito, os manifestantes esclareciam que a ação educacional voltava-se para a vida, para o trabalho com o objetivo de construir uma nova sociedade. E nessa construção por meio da educação, o Estado exercia um papel fundamental, uma vez que tinha “o dever de restabelecer a confiança e estreitar, as relações, associando e pondo a serviço da obra comum essas duas forças sociais – a família e a escola –, que operavam de todo indiferentes, senão em direções diversas e, às vezes, opostas” (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2011, p. 474).

Nesse sentido, os pioneiros acreditavam que cabia ao Estado garantir a todos os cidadãos uma “escola comum ou única”, isto é, uma escola oficial em que todas as crianças, na faixa etária de 7 a 15 tivessem acesso, independentemente da situação econômica, à escola pública.

Sob essa perspectiva, a nova política educacional assentava-se na laicidade, na gratuidade, na obrigatoriedade e na coeducação, princípios compreendidos como uma maneira de favorecer a organização do sistema escolar em consonância com os direitos do indivíduo em todo território nacional, pois:

A **laicidade**, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheia a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. A **gratuidade** extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás, o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito. A **obrigatoriedade** que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos, é mais necessária ainda “na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem”, cuja educação é frequentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas. A **escola unificada** não permite ainda, entre alunos de um e outro sexo outras separações que não sejam as que aconselham suas aptidões psicológicas e profissionais, estabelecendo em todas as instituições “a educação em comum” ou **coeducação**, que, pondo-os no mesmo pé de igualdade e envolvendo todo o

processo educacional, torna mais econômica a organização da obra escolar e mais fácil a sua graduação (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2011, p. 476, com grifos meus).

Esses princípios abriram trilhas para a compreensão da função educacional calcada na unidade, na autonomia e na descentralização, ao considerar a finalidade biológica da educação, a necessidade de uma ampla autonomia técnica, administrativa e econômica e a multiplicidade na organização da educação nacional. Noutras palavras, a sistematização do Manifesto baseou-se em questões científicas, filosóficas, pedagógicas e políticas.

Essa forma de entendimento levou em conta as necessidades da criança. Nesse caso, a escola deveria funcionar como uma espécie de “comunidade em miniatura”, a fim de que a criança pudesse experimentar e realizar todas as atividades relacionadas à vida concreta, de acordo com as suas aptidões e possibilidades.

Por essa razão, para a Escola Nova, o trabalho constituía-se em um elemento formador, por favorecer ao educando a possibilidade de expandir suas energias, de compreender o papel de seu próprio esforço em sua educação e a importância do trabalho em grupo na execução de atividades pedagógicas e sociais, como uma forma de inseri-lo no ambiente urbano/industrial em desenvolvimento.

No tópico “Plano de Reconstrução Nacional”, foram feitas observações sobre a desarticulação existente entre os diferentes graus de ensino, como se eles não fossem etapas de um mesmo processo, o que contribuía para o estabelecimento de “dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis, diferentes nos seus objetivos culturais e sociais, e, por isso mesmo, instrumentos de estratificação social” (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2011, p. 482- aspas no original).

Por esse motivo, o Manifesto dos Pioneiros defendeu uma reforma que levasse em consideração os princípios científicos na organização e nos métodos de todo o sistema educacional brasileiro, com vistas à formação integral do indivíduo.

Sob esse prisma, os escolanovistas discutiram no Manifesto a necessidade de uma sólida formação profissional para os professores, porque não bastava serem recrutados simplesmente de cursos de direito, de engenharia ou de medicina, por exemplo, para exercerem a profissão, uma vez que ela exige uma consistente preparação pedagógica.

Nesse sentido, a formação universitária dos professores constituía-se não somente como uma necessidade da função educativa, mas também como o meio de elevar o nível cultural. A esse aspecto, somou-se a abordagem sobre a remuneração do professor, por ser considerada relevante na manutenção de sua dignidade e do seu prestígio.

No que se refere ao papel da escola na vida e a sua função social, foram observadas as influências da pluralidade e da diversidade das forças que atuam no movimento das sociedades, isto é, diferentes aspectos que atravessam a convivência social. Sob tal percepção, reorganizar a escola, às feições de “um organismo maleável e vivo”, contribuiria para estender os seus limites e o seu raio de ação. Aqui, a colaboração de outras instituições sociais, como a família, os agrupamentos profissionais e a imprensa, bem como a utilização de recursos audiovisuais disponíveis na comunidade poderiam fortalecer a ação educativa e, assim, ela ultrapassaria os muros escolares.

Por fim, o Manifesto trouxe à baila o tema: A democracia – um programa de longos deveres, onde o grupo de signatários reafirmou o compromisso de trabalhar pela reconstrução do sistema educacional brasileiro:

Nós temos uma missão a cumprir; insensíveis à indiferença e à hostilidade, em luta aberta contra preconceitos e prevenções enraizadas, caminharemos progressivamente para o termo de nossa tarefa, sem abandonarmos o terreno das realidades, mas sem perdermos de vista nossos ideais de reconstrução do Brasil, na base de uma educação inteiramente nova. A hora crítica e decisiva que vivemos não nos permite hesitar um momento diante da tremenda tarefa que nos impõe a consciência, cada vez mais viva, da necessidade de nos prepararmos para enfrentarmos com o evangelho da nova geração, a complexidade trágica dos problemas postos pelas sociedades modernas (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2011, pp. 492-493).

Esse propósito foi reiterado por Cecília Meireles:

[...] Uma obra de educação tentada a altura desse momento, com as diretrizes indispensáveis para um êxito verdadeiro, tem de assentar não apenas no programa que a define, mas no compromisso de honra daqueles que, por ela, empenham, na sua simples assinatura, sua própria vida, como num juramento.

O manifesto que o Dr. Fernando de Azevedo acaba de redigir, pela liderança que lhe conferiu um grupo dedicado, acima de tudo, a construção educacional do Brasil, seria por si só mais um passo a frente na situação em que nos achamos. Mais para frente e para dentro da luz.

Mas os nomes que subscrevem essa definição de atitude são uma garantia de trabalho, de invulnerabilidade, de lucidez e de fé.

Tudo se deve exigir desse grupo, porque ele é o mais preparado, por todos os motivos, para a ação heróica de que depende a formação brasileira.

E eu, que também assino esse manifesto, não sinto nenhum constrangimento escrevendo o que acima escrevo: porque desde logo se vê que é dos outros que estou falando, quando me refiro a mérito e grandeza.

Por mim, só tenho, sem discussão, a consciência da responsabilidade, o desejo da ação e uma confiança perfeita no poder da vontade desinteressada (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2010, p. 108-109).¹⁸

Essas palavras de Cecília Meireles serviram para expressar a sua posição em prol de uma ação oposta ao ensino discriminatório e antidemocrático vigente que fomentava a desigualdade social no Brasil. Assim, para a escritora, a educação funcionaria como uma ferramenta que poderia contribuir para minimizar os distanciamentos existentes no contexto sócio/político/cultural brasileiro.

Na análise de Luzia Batista de Oliveira Silva (2008), Cecília Meireles compreendia a necessidade urgente de mudanças na educação brasileira, por isso “pediu, exigiu e cobrou educação de qualidade, educação ética e estética, pediu pela criação de institutos de cultura e de pesquisa que atendessem, em especial, a formação do educador” (SILVA 2008, p. 6).

Ao analisar as linhas gerais que nortearam o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, foi possível compreender o porquê do ideário desse movimento não perdurar no sistema educacional brasileiro. Como se sabe, a estatização do ensino, um dos ideais básicos para o estabelecimento da Escola Nova, era impossível de ser realizado, pois:

[...] o Estado, pela sua situação financeira não está ainda em condições de assumir sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância, as instituições privadas idôneas, a “escola única” se entenderá, entre nós, não como “uma conscrição precoce”, arrolando, da escola infantil a universidade, todos os brasileiros, e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2011, p. 475).

¹⁸ Esse texto encontra-se no *Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)*. Apêndices.

Somadas a essa constatação dos próprios signatários, as constantes campanhas empreendidas por católicos, o cansaço e a desagregação do grupo de pioneiros foram fatores que contribuíram para o enfraquecimento do Manifesto.

Em carta a Fernando de Azevedo, datada de 23 de maio de 1932¹⁹, Cecília Meireles, como manifestante e jornalista, reconheceu que o entusiasmo pelo debate a favor da renovação educacional proposta pelo Manifesto estava em declínio:

Ando meio triste com essas coisas. O grupo do Manifesto, se quisesse, podia ser uma força invencível. Quererá? Vencer é também obra de paciência e disciplina. Uma bela ideia arde nos ares como as girândolas. Precisamos de um fogo contínuo. Desse fogo humilde mas sustentado com que se espantam as feras e com se mantêm os lares. De um fogo que canse, que às vezes chegue a dar tédio – mas que seja a nossa vigilância, que exprima a nossa solidariedade, a reunião dos nossos esforços, a fórmula do nosso pensamento comum.

Quando penso no grupo do Manifesto, imagino muitas vitórias a ganhar. Mas esta dissolução em que vejo caírem todos os grupos e partidos, esta ausência de continuidade nas iniciativas, esta desagregação dos elementos que uma única intenção reuniu e que se deviam manter fiéis até o fim – tudo isso me desilude e impressiona. Não sei como se possa viver sem um sonho grande, e sem a disposição heróica de o servir. Não sei como se possa ser criatura humana sem uma aspiração para feitos maiores, e o gosto de aventura do espírito, e essa tentação do perigo em que a gente se experimenta, pela inquietação de ganhar, ainda que, certamente, com a possibilidade também de se perder. Faz-me mal ver a vida sem brilho, sem esperanças, sem glórias e sem desastres. Pensar que houve uma Revolução e continuamos assim...

O tom melancólico da cronista revelado nesse excerto exprime a sua desilusão frente às dificuldades que ela e outros intelectuais de sua geração encontraram para dar continuidade ao projeto educacional que visava à construção de um Brasil moderno, pois:

Os signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova estavam dispersos: Anísio Teixeira, recolhido ao interior da Bahia, onde se exilou, por longo tempo; Edgar Sússekind de Mendonça afastado do serviço público, em função do processo do qual tinha sido vítima; [...] Paschoal Lemme e Hermes Lima, presos e aguardando julgamento. O período das grandes realizações conjuntas tinha desaparecido (MIGNOT, 2010, p. 85).

Valéria Lamego (1996, p. 97), no item *A vitória dos curas e a despedida*, mencionou o enfraquecimento do grupo do Manifesto ao situar as lutas de intelectuais, de movimentos

¹⁹ Essa correspondência encontra-se disponível em LAMEGO, Valéria. *A farpa na lira: Cecília Meireles na revolução de 30*. Anexo II.

sociais, no período 1931-1932, contra o ensino religioso e os desmandos de Getúlio Vargas e seus colaboradores. Nesse clima, Cecília Meireles despediu-se do Jornal “Diário de Notícias”. Para Lamego “Não há provas de que Cecília Meireles tenha sido pressionada a deixar a *Página* por motivos políticos, ainda que essa hipótese não seja de todo desarrazoada” (LAMEGO, 1996, p. 109).

Ana Chrystina Venancio Mignot (2001), ao comentar o ofício jornalístico de Cecília Meireles, destacou que a cronista:

Havia exercido o ofício de jornalista com paixão e compromisso, acreditando estar contribuindo para a construção de um mundo melhor. [...] Concluía uma etapa de sua trajetória, convencida de que escrevera não só para inscrever seu desencanto, mas também para despertar e cultivar sonhos. Deixaria o espaço privilegiado do debate que se acirrou entre católicos e pioneiros, em meio ao irremediável aprofundamento das divergências sobre os valores que a escola deveria defender. Não estava mais na *Página da Educação* para criticar, denunciar, interferir no debate constituinte, quando os diferentes intérpretes da causa educacional, ao longo desse debate, posicionaram-se ideologicamente, cada vez mais, em lados opostos e alguns pioneiros, a partir de 1935, sofreram as consequências de suas opções (MIGNOT, 2001, pp. 167-168).

E assim, “como o mundo não pára de rodar por essas coisas...” (MEIRELES, 2001, v.3, p. 24), em 27 de julho de 1934, o ministro Francisco Campos foi substituído por Gustavo Capanema que continuou com o processo de reformulação educacional no país. Ao assumir o Ministério, Capanema recebeu do crítico Alceu Amoroso Lima, um incansável defensor da privatização do ensino e representante do conservadorismo católico, uma série de medidas que deveriam ser adotadas nos setores da educação, do trabalho e da política exterior.

Mediante as divergências referentes à questão da educação brasileira, Gustavo Capanema, em janeiro de 1936, distribuiu um questionário extenso e minucioso com o intuito de coletar dados que pudessem orientar a formulação de um Plano Nacional de Educação.

Esse questionário foi dirigido aos: professores, estudantes, jornalistas, escritores, cientistas, sacerdotes, militares, políticos, profissionais de outras categorias, enfim, a segmentos da sociedade que pudessem colaborar com informações pertinentes à elaboração do referido Plano.

Nas palavras do ministro proferidas em 16 de janeiro de 1936²⁰:

²⁰ Ministério da Educação e Saúde Pública. *Plano Nacional de Educação: questionário para um inquérito*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1936.

“Este ano é da educação”. Esta frase há pouco proferida pelo Presidente Getúlio Vargas, tem este claro significado de que todos os esforços serão empenhados para que, em 1936, tome novo e vivo impulso a obra da educação, em nosso país: com a precisa definição de suas diretrizes e com a ativação e a multiplicação de seus instrumentos.

O inquérito, que se inicia com o presente questionário, tem como objetivo primordial recolher informações e estudos que sirvam à elaboração do plano nacional de educação, código daquelas diretrizes. É, portanto, um empreendimento que naturalmente se enquadra no programa presidencial.

Organizei o questionário, ora apresentado, com a colaboração de algumas figuras de relevo em nossos meios educativos: Lourenço Filho, Paulo de Assis Ribeiro, José Eduardo da Fonseca, Júlio de Mesquita Filho, Almeida Junior, Paul Arbousse Bastide, Hélène Antipoff, Benedicta Valladares, Alda Lodi e Noemi Silveira (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1936, p. 1).

O documento, sob o título de *Questionário para um inquérito*, foi divulgado pela Imprensa Nacional em forma de livreto composto por 213 perguntas que versavam sobre diferentes aspectos relacionados ao ensino, tais como: tipos de instituições educativas, princípios, classificação, finalidades, conteúdos, duração, supletivo, administração, cargos, recursos didático, humano e financeiro, construção e associações, enfim, todo e qualquer aspecto que pudesse contribuir para o desenho do plano de educação.

Houve a mobilização da Igreja Católica, de militares, de representantes da Escola Nova e de intelectuais da época com a finalidade de apresentar os seus pontos de vista e interesses na formulação do plano educacional.

Por intermédio da Confederação Católica de Educação, a Igreja realizou uma série de conferências com o objetivo de apresentar um documento único com a sua opinião conservadora e antiliberal. É importante destacar que a Igreja Católica era responsável pela maioria das escolas privadas do país, por isso via com receio a subordinação da educação ao Estado, nesse caso, propôs a total liberdade de ensino e a autonomia das escolas.

No âmbito militar, a Reforma de Gustavo Capanema foi abordada em artigos publicados em revistas. No texto *O Exército e o Plano Nacional de Educação* publicado em 1936, pela Imprensa do Estado Maior do Exército, o Capitão Severino Sombra, redator da seção de Pedagogia da Revista Defesa Nacional, declarou:

O Sr. Ministro Gustavo Capanema, no alto e louvabilíssimo intuito de fazer ponto final na anarquia e desorientação do nosso ensino, organizou um inquérito em forma de questionário, de maneira a serem obtidas as directrizes que lhe dêem personalidade, methodo e uniformidade de rytthmo a fim de serem coodificadas no *Plano Nacional de Educação* [...] Estamos, pois, convidados individualmente e as nossas responsabilidades impõem resposta cabal (SOMBRA, 1936, pp. 180-181).

Foi possível, nessas palavras, notar que o Capitão Sombra demonstrou ser favorável ao inquérito e, que a voz do Exército precisava ser ouvida na elaboração das diretrizes que seriam adotadas no Plano Nacional de Educação. Nesse sentido, ele focalizou questões dos Capítulos I, II, III, IV, V, as quais, na sua percepção, incidiam sobre os interesses do Exército.

Dada a extensão dos posicionamentos relativos a cada seção e a cada título selecionados pelo Capitão, destaquei os relativos às questões 7 e 11 porque me pareceram sintetizar a contribuição do Exército na elaboração dos princípios que orientariam a educação nacional.

A pergunta de número 7 inscrita em *Princípios que devem orientar a educação no Brasil*: “Que princípios especiaes devem orientar a educação, em todo o paiz, de maneira que ella sirva eficientemente à segurança e à ordem, à continuidade e ao progresso da nação brasileira?” e a pergunta de número 11 pertencente ao item *Do ensino geral, Secção I*: “Como classificar o ensino geral? Qual o valor da seguinte discriminação: a) ensino comum, destinado a formar o cidadão, sem outro objetivo de sentido especial; b) ensino,especializado, destinado à formação de technicos, de especialistas, de profissionaes, das diferentes espécies e categorias?”

Frente a esses questionamentos, uma constatação: “*a segurança da nação brasileira é a missão precípua do Exército e o ensino militar é um ensino especializado*” (SOMBRA, 1936, p.181). Com esse entendimento, o Capitão Sombra reafirmou a colaboração dos militares na elaboração do Plano Nacional de Educação, com o argumento de que se tratava de um “dever sagrado” que pesava honrosamente sobre os ombros da referida corporação.

Em 18 de maio de 1937, o Projeto do Plano Nacional de Educação composto por 504 Artigos que continham detalhes sobre cursos, currículos, avaliações e administração escolar foi encaminhado ao Presidente da República. O Projeto foi elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, após 65 reuniões plenárias sob a presidência do Sr. Reynaldo Porchat.

À Comissão do Plano Nacional de Educação criada na Câmara dos Deputados e à Comissão de Educação e Cultura coube discutirem o plano em suas sessões dos meses de agosto e setembro.

Em 10 de novembro de 1937, em meio ao debate sobre os caminhos da educação nacional, foi instaurado o Estado Novo, por intermédio de um golpe político liderado por Getúlio Vargas. Com o golpe, o Congresso Nacional, as assembléias legislativas, as câmaras

municipais foram fechadas, governadores foram substituídos por interventores e uma Nova Constituição foi imposta.

Nesse quadro, as discussões acerca do Plano Nacional de Educação foram suspensas, o que concorreu para a permanência da falta de organização de diretrizes que conduzissem os rumos da educação nacional, aspecto já denunciado pelos Pioneiros da Educação Nova em 1932.

A preocupação do governo getulista, naquela ocasião, foi com a massificação da propaganda política, por meio do DIP, Departamento de Imprensa e Propaganda, criado em 1939, com o objetivo de disseminar os ideais do Estado Novo à população, com o intuito de criar um “homem novo”, para um “Estado Novo” de uma “Nova Nação”.

Com essa visão, Getúlio Vargas passou a usar a rádio como verdadeiro “carro-chefe” do antigo DIP, poderoso órgão que tinha a responsabilidade de censurar e de produzir matérias de divulgação e propaganda do novo governo. Com essa atitude, Getúlio Vargas pretendia estabelecer uma relação política com cada cidadão sem que houvesse a necessidade de criar um sistema de emissora próprio.

Vale ressaltar que a Constituição outorgada em 1937, Art 15, inciso IX, referindo-se à educação, atribuiu à União a competência de *fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude*.

Dessa forma, não houve nenhuma menção à questão da organização de sistemas, definição de diretrizes ou de plano. Sendo assim, o que foi observado na organização da educação foi um caráter moralista durante o Estado Novo, pois seguiu diretrizes traçadas por esse sistema.

Em 1942, ainda à frente do Ministério de Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema continuou a desempenhar um papel fundamental no projeto político do Estado Novo. Nesse sentido, empenhou-se em elaborar as “leis orgânicas do ensino”, abrangendo os ensinos industrial, comercial, normal, primário e agrícola. Além disso, criou o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e em 1946 o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

Nessa reforma, o curso secundário passou a ser constituído do ginásio de quatro anos (na atualidade corresponde aos finais do ensino fundamental) e o colegial de três anos (ensino médio na atualidade). O colegial dividiu-se em clássico e científico. A Lei Orgânica do

ensino profissional criou dois tipos de ensino: um sob a tutela do sistema oficial e outro mantido pelas empresas (SENAI e SENAC). Os cursos mantidos pelas empresas atendiam alunos que desejavam profissionalizarem-se, em virtude das dificuldades econômicas.

Diante das considerações sobre as Reformas de Francisco Campos e de Gustavo Capanema à frente do Ministério da Educação e Saúde, constatei que as concepções educacionais de Cecília Meireles, publicadas em jornais, mantiveram-se distantes do que fora proposto pelos dois ministros.

Afinal, para a educadora que tanto se empenhou em prol de um ensino de base humanística, não era possível compactuar com uma educação concebida como um instrumento de controle, pois submetida ora à intervenção da Igreja Católica ora a do Exército, como a que foi verificada por ocasião da publicação do Decreto que instituía o ensino religioso nas escolas e a que foi observada no momento da elaboração das diretrizes do Plano Nacional de Educação, por intermédio do Capitão Sombra.

Na crônica “Manifesto da Nova Educação”, Cecília Meireles expôs o seu pensamento sobre o programa divulgado pelos pioneiros:

Ele coordenou ideias, disposições e propósitos; foi um espontâneo compromisso de cooperação. E, como os que o assinaram não o fizeram por esnobismo, mas tendo já provas de serviço verificável, o manifesto não foi uma tirada de retórica futilmente lançada aos ares – mas o anúncio, ao governo, de um programa de trabalho, e uma promessa ao povo de o cumprir.

Numa terra em que as promessas são sempre recebidas com ceticismo, esta trouxe a vantagem, precisamente, de já estar em andamento, quando apareceu redigida.

Basta lançar os olhos em redor: os nomes mais proeminentes, na presente ação educacional, são nomes pertencentes ao grupo do manifesto (MEIRELES, 2003, p. 281).

Dentre os nomes proeminentes na esfera educacional dos anos 1930, coube lembrar o de Fernando de Azevedo (1894-1974), redator de o Manifesto dos Pioneiros, um educador e administrador público que muito lutou sobre a necessidade de mudanças no sistema de ensino brasileiro.

Na condição de Diretor Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, no período de 1927 a 1930, Fernando de Azevedo empreendeu uma renovação da escola em seus aspectos organizacionais, metodológicos e pedagógicos, com o intuito de promover uma espécie de “reeducação da sociedade”.

Na avaliação de Sonia Camara (2011, p. 181), a filiação política e intelectual de Fernando de Azevedo em instituições como a Associação Brasileira de Educação, a Sociedade Brasileira de Eugenia de São Paulo e a Comissão organizadora do V Congresso Americano da Criança, concorreram para a elaboração do Projeto de Reforma do Distrito Federal assentado numa concepção de educação como elemento de higienização, de eugenia, logo de civilização do país.

Nesse aspecto, Fernando de Azevedo acreditava que seria possível recuperar a função social da escola, e para isso, dialogou com os pressupostos teóricos de John Dewey, Ovide Decroly e Georg Kerschernsteiner, para subsidiar a sua proposta acerca de um sistema de ensino que atendesse as novas demandas sociais da modernização educativa.

Ao explicar sobre o anteprojeto de reforma educacional na Câmara Municipal, do Distrito Federal, em 1927, Fernando de Azevedo sofreu oposições dos conselheiros, “um grupo de políticos viciados em acordos e favorecimentos que compreendiam porcentagens de vagas e de nomeações para cargos aos membros do legislativo municipal” (MAGALHÃES, 2009, p. 27), mas conseguiu mantê-lo na íntegra ao receber apoio do Presidente Washington Luís, do Prefeito, do Conselheiro Maurício de Lacerda, do “Jornal do Brasil”, “d’O Jornal” e do Jornal “O Imparcial”. Esse apoio compôs a base necessária que o educador precisava para colocar em prática as diretrizes educacionais nos âmbitos do ensino primário e secundário, sobretudo no ensino normal e na formação de professores.

Com o Projeto regulamentado pelo Decreto nº 2.940, de 22 de novembro de 1928, Fernando de Azevedo definiu os contornos pedagógicos e sociais dos Programas de Ensino que seriam desenvolvidos na escola que “atuaria como elemento de adaptação, de extensão e de integração do indivíduo ao meio social” (CAMARA, 2011, p. 190).

Esse modo de pensar do educador estendeu-se também ao ensino profissional que foi dividido em teoria e prática, com duração de quatro anos, sendo o último ano destinado ao aperfeiçoamento do aluno. Segundo Fernando de Azevedo, as escolas onde o referido ensino fosse ministrado deveriam ser como uma espécie de fábrica porque propiciavam ao indivíduo a sua integração ao meio social.

Sendo assim, o educador entendia a educação e o trabalho como pilares capazes de acoplar políticas sociais estatais para a infância pobre. Daí a valorização de disciplinas como a educação higiênica e a educação física na formação do cidadão brasileiro.

Ao estabelecer uma estreita relação entre a educação e a mudança social, Fernando de Azevedo como educador e sociólogo acreditou que a democratização da educação teria implicações diretas na ligação escola/meio social e, essa articulação subsidiada pelo sistema econômico, poderia alavancar uma revolução no sistema educacional.

De acordo com Maria Luiza Penna (2010), Fernando de Azevedo ao seguir essa direção na elaboração de um projeto de reconstrução nacional, não poderia conceber a educação como “arte formal ou teoria abstrata apenas, mas como algo imanente à própria estrutura histórica e objetiva da vida espiritual de uma nação, manifestando-se de modo exemplar na literatura, expressão real de toda a cultura” (PENNA, 2010, p. 15).

Por essa razão, a meu ver, Penna chamou atenção para as questões de ordem ética e política que nortearam o ideário educacional de Fernando de Azevedo, as quais o levaram à concepção de educação como agenciadora de uma consciência moral que permitiria ao indivíduo desenvolver suas potencialidades e sua inserção no mundo social.

Ao fazer essa análise, Penna afirmou que “a sã educação é condição para a saúde do Estado. A moral passa, desse modo, a ser uma moral social e a educação uma verdadeira pedagogia social” (PENNA, 2010, p. 20).

Ao avaliar a passagem de Fernando de Azevedo pela Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, Fernando da Silva Magalhães (2009) concluiu que o referido educador representou:

verdadeira “guerra sem pólvora” [...] a infantaria do projeto pioneiro de reforma nacional pela educação que terá no Instituto de Educação do Distrito Federal uma de suas mais eficazes pontas-de-lança. Tem o grande mérito de simbolizar desde a primeira hora, a amálgama da aliança formadora dos Cardeais da Educação (MAGALHÃES, 2009, p. 35).

Fernando de Azevedo, provavelmente pelo importante papel que desempenhou à época, recebeu vários prêmios, dentre eles o Prêmio Machado de Assis, da Academia Brasileira de Letras em 1943 e a admiração de Cecília Meireles:

[...] O dr. Fernando de Azevedo, nesse mundo de sombras, em que os gestos, raros e inúteis, se mecanizavam num ritual anacrônico, teve uma audácia incrível, sonhando a obra educacional que, enfim, chegou a ser o início magnífico de uma realidade fecundíssima.
[...] Depois de um formidável esforço, lutando contra correntes contrárias, retrógradas, obscuras e interesseiras, depois desse combate gigantesco das ideias novas contra as ideias decrépitas, pertencentes a um outro meio e a uma realidade extinta, o Brasil conseguiu possuir em si uma reforma de

educação que contém todos os elementos vitais capazes de lhe dar resistência contra as mais sinistras invasões do velho espírito por ela mesma desalojado dos seus domínios (MEIRELES, 2001, v.2, p. 167).

Dentre aqueles que tiveram “uma audácia incrível, sonhando a obra educacional”, na mesma época de Cecília Meireles, encontra-se Manoel Bergstron Lourenço Filho (1897-1970) um educador/normalista, bacharel em direito, jornalista que realizou a Reforma da Instrução Pública no Ceará, em 1922.

Nessa Reforma, Lourenço Filho determinou a presença obrigatória de crianças na faixa etária de 7 a 12 anos na escola para serem educadas, “sob pena de prisão aos responsáveis”. Mas, para o educador, isso não bastava, era necessário pensar a escola em todos os sentidos.

Por essa razão, em sua proposta de prática pedagógica a escola deveria dispor de uma organização estrutural, material e metodológica, a fim de que pudesse oferecer à criança uma educação eficiente e, não apenas um ensino destinado à alfabetização (RAFAEL; LARA, 2011).

Na análise de Maria Juraci Maia Cavalcante (2011, p. 37), “O Ceará teria funcionado como um grande laboratório das ideias da Escola Ativa, dando a Lourenço Filho um campo de ação inteiramente aberto as inovações pedagógicas propostas pelo ideário escolanovista”. Essa experiência vivida pelo educador contribuiu para o trabalho realizado frente à Diretoria Geral da Instrução em São Paulo, no período de 27 de outubro de 1930 a 23 de novembro de 1931.

Sobre o trabalho realizado por Lourenço Filho nessa função, Cecília Meireles escreveu:

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 da 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.

[...] Assim, a obra da educação em São Paulo tem tido no professor Lourenço Filho um trabalhador eficiente, que em menos de um ano estabeleceu a única realidade de valor no panorama geral de iniciativas úteis

que todos esperam encontrar no programa revolucionário, até hoje desconhecido.

[...] E o professor Lourenço Filho trabalha.

Seria um crime imperdoável que uma dessas espadas ou um desses aviões, por imprudência ou ignorância, fosse deslocar do seu lugar a única peça acertada que ainda não sabemos por que milagre foi parar na engrenagem do Brasil Novo, por cujo funcionamento estamos todos, há tanto tempo esperando (MEIRELES, 2001, v.2, pp. 181-182).

Com essas palavras publicadas na crônica “A educação em São Paulo”, em 24-07-1931, Cecília Meireles rendeu tributo a Lourenço Filho, trabalhador incansável que tentou compreender as causas do fracasso escolar por meio do Quociente de Inteligência, uma escala destinada à análise desse fenômeno.

Mas, o espírito renovador do educador percebeu que somente aquela escala não seria suficiente para analisar tal questão, pois em matéria de aprendizagem, fatores de outra ordem devem ser levados em consideração como, por exemplo, as diferenças individuais.

Lourenço Filho publicou estudos de caráter pedagógico, a partir de pesquisas realizadas na área da Psicologia, cujo foco principal era a criança. Como escolanovista que foi, teorizou sobre a importância da leitura na formação da criança, preocupou-se com o acervo de livros ao qual ela tinha acesso. Também “escreveu sobre a criança e o cinema, trazendo a preocupação sobre a má influência do cinema americano na formação do aluno” (RAFAEL; LARA, 2011, p. 231).

Provavelmente, dada a essas preocupações, Lourenço Filho “às vezes, levava para as suas magistrais aulas de psicologia educacional [...] crônicas de educação de Cecília Meireles, como elemento básico de motivação de aprendizagem” (AZEVEDO FILHO, 2001, p. XVIII).

As medidas tomadas por Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, a meu ver, foram contempladas nos estudos de Jorge Nagle (2001), sob duas categorias de análise: o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, as quais me pareceram sintetizar a crença dos intelectuais, nos princípios que regeram a Escola Nova, em nome da modernização do sistema educativo e da sociedade do Brasil.

De acordo com Nagle (2001), o entusiasmo pela educação estava vinculado à escolarização, principalmente a primária com a perspectiva de atender os anseios de novas camadas sociais que despontavam no cenário brasileiro, enquanto que o otimismo pedagógico direcionava-se aos métodos educacionais com vistas à qualidade do ensino.

Desse modo, na interpretação de Nagle as duas categorias utilizadas serviriam para dar conta do que estava ocorrendo no sistema educacional, ocasião em que o país deslocava-se do sistema agrário-comercial para o sistema urbano-industrial. Segundo Bruno Raposo:

Com estas transformações são introduzidos novos padrões e pensamento e novas regras de conduta que tendem atingir o coletivo. Para se entender a escola da época, é necessário considerar esta fase de abertura da sociedade daquele tempo. A sociedade brasileira é maracada por movimentos que tendem a provocar alterações de base e a retomada dos princípios do liberalismo. Estas tendências liberais se apresentaram com força, se apoiando em dois elementos: representação e justiça. Dentro dessa discussão se tentava interromper o processo da “política dos governadores” e então mudar o sistema de representação vigente (RAPOSO, 2007, p. 258).

Nesse contexto, várias reformas estaduais ocorreram, todas elas batizadas com os nomes de seus idealizadores, como atesta o quadro elaborado por José Carlos Araújo (2011, p. 217)²¹:

Reforma Estadual	Liderança	Data
São Paulo	Sampaio Dória	1920
Ceará	Lourenço Filho	1922
Rio de Janeiro	Carneiro Leão	1922
Bahia	Anísio Teixeira	1924
Sergipe	Graco Cardoso	1924
Paraná	Lisímaco da Costa	1927
Rio Grande do Norte	J. Augusto Bezerra de Medeiros	1927
Rio de Janeiro	Fernando de Azevedo	1927
Minas Gerais	Francisco Campos	1927
Mato Grosso	Cesário Alves Corrêa	1927
Pernambuco	Carneiro Leão	1928

Mário Alighiero Manacorda (2002), quando se refere ao nascimento da Escola Nova no Brasil mencionou que na relação educação/sociedade, o trabalho e a descoberta da psicologia infantil tiveram papel fundamental na renovação pedagógica desenvolvida na Europa e na América. No que tange à entrada do trabalho no contexto educacional, o autor evidencia dois caminhos: a revolução industrial que exigia especialização moderna para o homem produzir ativamente e o puerocentrismo, a criança como protagonista do processo educativo e de toda iniciativa didática.

²¹ Estudos sobre essas Reformas encontram-se em MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck. VIDAL, Diana Gonçalves. ARAÚJO, José Carlos Souza. (Orgs.). *Reformas educacionais: as manifestações da escola nova no Brasil (1920-1946)*. Campinas, Autores Associados; Uberlândia, EDUFU, 2011.

Essas questões foram contempladas nas teses educacionais de John Dewey, ao conceber o campo educacional como um espaço onde as relações professor/aluno e conhecimento/ensino eram vistas como hipóteses que deveriam ser testadas na prática. Esse modo de pensar do estudioso foi resultado de suas lições de vida e do seu encontro com grandes intelectuais como Charles Peirce, William James, Oliver Holmes Júnior e George Mead.

Ao seguir as visões desses estudiosos, John Dewey tomou os conceitos fundamentais do Pragmatismo: ação, adaptação, observação e experimentação, para formular o seu pensamento sobre a educação. Nessa linha, o filósofo acreditava que a mente age como uma fonte de mediação entre o organismo e o meio social, o que o leva a adotar a experiência, a interação, a continuidade e a democracia como categorias fundamentais de sua teoria do conhecimento.

De acordo com Dewey, a experiência é a reação provocada pelo agir que permite a utilização mais efetiva do meio em benefício do sujeito. Essa interação acontece como um "jogo" entre as condições da experiência constituída pelas condições objetivas (o meio) e condições internas, que, no seu conjunto, ou interação, criam uma situação em que os resultados obtidos servem como fonte para outros momentos de investigação de questionamentos, de formulações e de desafios.

Nesse sentido, a relação entre uma experiência presente, as passadas e as futuras contribuem para um processo de continuidade e permanências, o que implica dizer que o conhecimento está sempre em movimento, pois concebido como uma ferramenta que o sujeito dispõe para compreender e lidar efetivamente com uma nova situação onde a cooperação é valorizada, a fim de reconstruir a experiência individual e coletiva. Isso traduz um modo de vida pensada por Dewey – a democracia.

Nessa direção, cabe frisar a necessidade do pensamento reflexivo. Na concepção deweyana o que é pensar reflexivamente? Marcos Vinicius da Cunha (2010) comenta:

Dewey esclarece que pensar reflexivamente envolve formar juízos, deliberar; pensamos de maneira reflexiva quando utilizamos nossa mente para examinar um assunto e dar a ele uma direção consequente. Sendo assim, o pensar não é uma sucessão desordenada de ideias ou imagens, mas uma unidade que associa tais elementos de modo operativo, tendo em vista determinado fim. Pensamos de maneira reflexiva quando fazemos um exame cuidadoso e atento dos fatores envolvidos em determinada situação,

com objetivo de alcançar uma conclusão que nos forneça certa garantia sobre o problema em estudo (CUNHA, 2010, p. 27).

Qual a importância da teorização de Dewey para a renovação educacional no Brasil? Para discutir esse assunto, tomei como suporte os pontos de vista de Cunha (2010), Henning (2010), Nunes (2000), Pôrto Júnior (2002) e Rocha (2011).

Inicialmente, para entender as ações do filósofo norte-americano no âmbito da educação, é importante levar em apreço o aspecto que alavanca o seu pensamento: educar é promover a interação entre o pensar e o agir. Com essa concepção, o pensador de sólida formação pragmática, estabeleceu um método pedagógico centrado na prática e no aluno. Em que contexto?

Para compreender o propósito pedagógico do estudioso estadunidense, é necessário observar os efeitos exercidos pelo desenvolvimento socioeconômico nos Estados Unidos da América, entre o final do século XIX e o início do século XX, nos setores públicos e na esfera pessoal, graças ao intenso processo de urbanização e industrialização que intensificou os contrastes sociais. A título de exemplo, Chicago entre os anos de 1871 e 1890, passou a ser a segunda maior cidade da América do Norte, dado o inchaço populacional que mudou consideravelmente o perfil profissional, étnico e cultural daquela comunidade.

Mediante essa situação, Dewey pensou um modo de ensino que se distanciava da ordem, da disciplina e da passividade dos alunos, princípios adotados pela escola tradicional que valorizava um ensino mnemônico, verbalista e enciclopédico, em virtude de compreender a educação como uma forma de conhecimento orientada pela inteligência e pela reflexão que só encontra eco quando testada na prática escolar.

Ao lado de sua esposa Alice Chupman criou uma escola elementar alicerçada em suas concepções de cunho filosófico e psicológico, a fim de verificar a aplicabilidade delas no contexto escolar, visando, assim, estimular a criação de novos procedimentos de ensino. Uma verdadeira experiência educacional que concorreu para que essa escola ficasse conhecida como Escola Laboratório.

Na trajetória desse eminente educador, destaquei entre as obras escritas por ele, *Meu credo pedagógico* constituído por um feixe de aspectos que formam o fio condutor de sua crença no poder transformador da educação. Tais princípios foram elencados a partir das observações feitas por Henning (2010), no artigo “Fé na educação”, publicado no vol. 6 da Revista *História da Pedagogia*.

No primeiro credo, Dewey evidenciou o seu entendimento acerca da questão: o que é educação? Nele, deixa claro que é necessária a integração entre os aspectos psicológicos e sociológicos no processo educativo. Nesse sentido, o equilíbrio entre as ações do aluno, baseado em suas necessidades e seus impulsos, e as expectativas do professor, constituem-se numa ferramenta importante para a concretização da ação educativa.

No segundo credo, quando Dewey traçou as suas considerações sobre o que é a escola, trouxe à tona a ideia: a escola é primeiramente uma instituição social. Como tal deve representar a vida presente e real, a fim de preparar o aluno para uma verdadeira vida comunitária. Por isso, cabe ao professor selecionar tudo aquilo que influenciará no desenvolvimento da criança, no sentido de ajudá-la a responder aos estímulos do contexto em que está inserida de modo apropriado.

O ponto em relevo no terceiro credo relaciona-se às matérias escolares, as quais não podem perder de vista “a vida social”. Sendo assim as atividades, quer sejam intelectuais ou manuais devem ser praticadas na escola, pois se aprende, fazendo, ou seja, Dewey compreendia que o crescimento/desenvolvimento da criança vincula-se diretamente às novas atitudes e interesses relacionados à experiência que realiza. Daí a importância da prática na produção de significações em determinadas situações.

O método é o ponto central do quarto credo. Na discussão sobre esse aspecto, Dewey enfatiza a natureza da criança como base da ação educativa. Observar o interesse dela é fundamental para o sucesso de ações pedagógicas.

No quinto credo, o filósofo estadunidense trouxe à baila a relação escola/progresso social, por entender que é na escola “que a ciência e a arte estreitam laços mais íntimos e, quanto mais isso for estabelecido nas escolas, o maior sucesso na formação individual e social será atingido”, esclarece Henning (2010, p. 61), afinal para Dewey, o professor é aquele que além de formar indivíduos também molda a própria sociedade.

Como essas formulações educacionais do autor também das obras “Escola e Sociedade” (1899), “A Criança e o Currículo” (1902) e “A Situação Educacional” (1902), chegaram ao Brasil?

Segundo Cunha (2010), Anísio Teixeira (1900-1971), como estudante do *Teachers College* no final dos anos de 1920, entrou em contato com as ideias deweyanas e divulgou-as no Brasil, com a intenção de aplicá-las de forma concreta no movimento de renovação educacional brasileiro. Como educador e administrador de instituições públicas de ensino,

pensou uma filosofia da educação centrada em dois pilares, (i) a preparação de técnicos capazes de integrar-se ao contexto científico/tecnológico; (ii) a educação como uma forma de colocar as pessoas, de diferentes origens, em igualdade de condições para ascenderem socialmente.

Isso significava dizer que caberia ao Estado o dever de educar a população, por meio de uma escola de qualidade que levasse em conta as questões sociais, a fim de contribuir com a modernização do país, aspecto esse que não poderia mais ser sustentado por um modelo tradicional de escola ancorado na disciplina excessiva que não acompanhava as transformações que vinham acontecendo desde as últimas décadas do século XIX.

De acordo com Lucia Maria da Franca Rocha (2011, p. 77), para o intelectual baiano:

O cumprimento dos princípios da Escola Nova, para Anísio, fazia da escola primária uma instituição educativa ao procurar desenvolver a observação e o raciocínio da criança, orientando sua formação por meio de trabalhos práticos e manuais e realizando exercícios úteis e produtivos para exercitar sua inteligência. Assim, a escola promove o desenvolvimento harmonioso da criança, levando em consideração que esse desenvolvimento deve prender-se às condições do seu meio.

Nesse sentido, Anísio Teixeira foi influenciado pelo postulado pedagógico científico que entendia “que a formação da criança se dava por intermédio de um trabalho interior de crescimento e que o processo de aquisição só será útil se for elaborado e assimilado por um trabalho pessoal e ativo da criança” (ROCHA, 2011, p. 77).

Anísio Teixeira concebia a educação e a escola, segundo Pôrto Júnior (2002), da seguinte maneira: a educação é um direito; a educação não é um privilégio; a educação de base deve ser geral e humanista; a escola pública é a máquina que prepara a democracia; o professor tem de ser capacitado democraticamente.

Tais aspectos permitem visualizar a presença de um humanismo democrático e um humanismo socialista na trajetória do autor da obra “Educação para a democracia: introdução à administração escolar”, fundador da Universidade do Distrito Federal em 31 de julho de 1935, hoje, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), da qual faziam parte, grandes intelectuais como Afrânio Peixoto, e Hermes Lima²².

²² Signatários do Manifesto de 1932: Afrânio Peixoto foi professor de Higiene da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e de História da Educação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro e foi Diretor da Instrução

Por ocasião do Estado Novo, aquela Instituição foi fechada e Anísio Teixeira afastou-se da vida pública e passou a dedicar-se à exploração e exportação de manganês, calcário e cimento, à comercialização de automóveis. Mas, continuou com suas atividades no campo da tradução de livros e correspondência com amigos e educadores.

Em 1947, ao aceitar o convite que lhe foi endereçado pelo governador da Bahia, Otávio Mangabeira, Anísio Teixeira voltou ao cenário educacional brasileiro como Secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia até o início da década de 1950. Nesse cargo, criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido como Escola-Parque, localizado no bairro operário da Liberdade, em Salvador onde as crianças recebiam desde a alimentação até a preparação para o trabalho e a cidadania.

Dessa forma, o filósofo ofereceu às crianças das camadas sociais de baixa renda, a possibilidade de receber uma educação de qualidade, haja vista os alunos serem preparados para a vida e para o trabalho levando em conta seus interesses e suas aptidões num ambiente com uma estrutura adequada que favorecia o desenvolvimento de atividades relacionadas tanto ao aspecto individual quanto ao social.

Nesse sentido, caberia à escola atentar para um currículo que não tratasse somente da questão do conteúdo ligado à aprendizagem da leitura e da escrita, mas que também proporcionasse aos estudantes, por meio da ação pedagógica, a construção de valores éticos e morais, o ensino das artes e da cultura.

Esse entendimento de educação implicou em novas formas de organização da escola. Noutras palavras, uma proposta de educação integral às feições da Escola Laboratório idealizada por Dewey que concebia a educação como um processo em que a experiência constituía-se como um dos pilares de uma sociedade democrática.

Como administrador público, Anísio Teixeira dirigiu a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)²³, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)²⁴ que leva o seu nome. Como gestor desses órgãos participou das

Pública no Distrito Federal. Hermes Lima foi professor de Direito Constitucional na Faculdade de Direito de São Paulo e desenvolveu um tipo de socialismo marxista de caráter positivista.

²³ CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior foi criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº. 29.741, no início do segundo governo Vargas. Maiores informações na página eletrônica <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>

²⁴ INEP criado pela Lei 378, de 13 de janeiro de 1937. Em 14 de março de 1997, transformou-se em autarquia federal vinculada ao Ministério de Educação, por meio da Lei nº 9.448, alterada pela Lei 10.269 de 29 de agosto de 2001. Ver página eletrônica <http://portal.inep.gov.br/institucional-finalidades>

discussões relacionadas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961)²⁵. Como educador lutou, incansavelmente, pela escola pública. Foi perseguido por autoridades políticas e eclesiásticas. Um subversivo? Um comunista? Não! Somente um pensador liberal que não desistiu de defender o tema da democracia no âmbito da escola e para além de seus muros. Nessa direção, vale destacar as palavras de Clarice Nunes (2000):

Sob essa ótica, elaborou uma interpretação de conjunto da história, da sociedade e da educação brasileiras ao buscar construir, sobretudo, uma ponte entre a reforma da sociedade pela educação e a renovação cultural desejada, no sentido da valorização da ciência, do industrialismo e da democracia, que ganha com a sua vida e obra uma entonação própria, distinta mesmo de outros intelectuais que colaboraram com os seus projetos ou se opuseram a eles. Em síntese, o que Anísio Teixeira defende em tudo o que escreveu é a educação como um direito de todos (NUNES, 2000, p. 14).

Essa atitude de Anísio Teixeira deixa evidente o papel social da educação e o seu caráter democrático, aspectos relevantes na organização da vida humana, sem exclusão e sem discriminação, principalmente, no momento em que o Brasil passava por um processo de modernização.

Nesse sentido, à medida que esse processo alterava a organização social eram criadas novas necessidades de conhecimento, o que implicava, conseqüentemente, numa mudança significativa na esfera educacional. Assim, “não cabiam os modos tradicionais de escola [...] descompassados com as mudanças, por tentarem preservar os valores engessados de formações sociais e de mentalidades aristocráticas” (FONSECA, 2006, p. 3).

Em 1961, movido por esse pensamento, ao lado do professor Darcy Ribeiro e de outros pensadores brasileiros, Anísio Teixeira pode concretizar outra aspiração, desta vez, ligada ao ensino universitário: a criação da Universidade de Brasília²⁶. Como um dos reitores da instituição procurou colocar em prática o que sempre acreditou: uma educação mais igualitária, gratuita e laica. As palavras de Pôrto Júnior (2002) sintetizam a concepção de ensino universitário do filósofo:

No curto período em que Anísio Teixeira comandou efetivamente a Universidade de Brasília (UnB), podemos ver estampado o sonho de uma

²⁵ Para maiores informações consultar SAVIANI, Demerval. Política e educação no Brasil. 6. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

²⁶ Em 15 de dezembro de 1961, o presidente João Goulart sancionou a Lei nº 3.998 que autorizou a criação da Universidade de Brasília. Ver <http://www.unb.br/sobre/principaiscapitulos/criacao>

universidade que poderia dar educação, de fato, a todas às classes, independente de seu 'status' social.

Manteve-se numa linha de atuação progressista, mas sem nunca perder de vista os ideais que tanto fizeram de sua vida uma ligação permanente com a educação: os ideais do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Estava atento às modificações por que passavam a sociedade de seu tempo e, queria uma universidade que também estivesse.

Em suma,

Anísio não era domesticável, mas atuante. Sonhou e concretizou uma universidade sólida e representante de valores sociais ligados à gratuidade e ao laicismo na educação. Quando a universidade viu-se submetida, não submeteu-se, o que lhe constou sua estabilidade e posição. Quando a universidade foi silenciada, não calou-se, mas continuou a 'gritar' sua posição e princípios por meio de seus escritos.

Quando os militares, que se consideravam os donos do poder (e naquele momento estavam realmente sendo) conceberam uma universidade servil, podemos imaginar a rejeição de todos àqueles que tinham os mesmos ideais de Anísio e Darcy: estes tinham gerado uma ideia e, esta ideia era agora uma realidade – a UnB não aceitaria ser castrada (PORTO JÚNIOR, 2002, p. 52).

Esse pensamento do intelectual baiano pautado nas ideias de Dewey, também pode ser observado na voz corajosa de Cecília Meireles quando se posicionou especialmente, na função de jornalista, acerca de questões relacionadas ao espírito universitário na crônica “Espírito universitário” publicada no jornal “A Manhã”, em 20.09.1941:

A universidade estabelece compromissos entre os que em redor dela gravitam. Esses compromissos não se referem apenas à atividade docente de ministrar um curso, e à discente de obter um diploma. A universidade, no seu largo sentido, é um ambiente onde se recapitulam os conhecimentos do passado para atualizá-los, transmiti-los, e conduzi-los para frente, de modo a assegurar um constante progresso humano.

O conhecimento do passado é uma base informativa de utilidade; mas a pesquisa do futuro é uma necessidade inquietante para os que desejam entregar às gerações seguintes sua contribuição ao melhoramento da humanidade.

“A arte, longa; a vida, breve” – eu ou o senhor, sozinhos nada podemos fazer de verdadeiramente grandioso. Mas se aquilo que o senhor sabe, e aquilo que eu possa vir a aprender, for posto em contato com o que os outros souberam, sabem e saberão, começam a produzir-se reações de um lado e de outro, e então, pode ser que, todos juntos, façamos alguma coisa de valor.

[...] Construir uma universidade não é nada. O espírito universitário, esse sim, é necessário construir, porque só ele é vivo e durável. Ele poderia, mesmo, dispensar a universidade. Mas a universidade sem ele é uma vã palavra de gente ociosa (MEIRELES, 2001, v.5, pp. 80-81).

Assim, a universidade deveria ser uma instituição autônoma, onde quem a frequentasse não seria discriminado por convicções de qualquer natureza. Ela seria

responsável pelo progresso, pelo futuro. Com essa visão, os educadores, um do sertão nordestino e o outro carioca, registraram na história da educação brasileira, quer pela divulgação dos fundamentos do escolanovismo, sustentados pelas concepções deweyanas, quer pela atuação em instituições públicas de ensino e pesquisa quando propuseram e executaram ações inovadoras por uma educação melhor, com mais qualidade, porque acreditavam que educar é crescer. E crescer é viver. Educação é, assim, vida no sentido mais autêntico da palavra.

Nessa perspectiva, convém relembrar o “Manifesto da Nova Educação”, crônica publicada em 10.07.1932, onde Cecília Meireles afirmou:

O Manifesto da Nova Educação fez voltar às vistas dos que o leram para a nossa realidade humana e brasileira. A realidade da nossa inteligência desamparada, do nosso esforço mal conduzido, de todo o nosso futuro comprometido numa aventura social que parece mítica, tanto andamos transviados e ignorantes, em cada um dos nossos elementos. [...] Resta que educadores se animem a uma atitude decidida, num convívio eficiente, e que as energias sinceras converjam para esse campo de atividade proveitosa que é o campo da educação (MEIRELES, 2003, p. 280-282).

Cecília Meireles, como educadora, concebeu o “Manifesto” como um porta-voz daqueles que pretendiam a democratização do ensino, com a valorização do que pertencesse à esfera humanística, como uma forma de atenuar as desigualdades do sistema capitalista. E como jornalista, ao dirigir a “Página de Educação”, Cecília Meireles “interferiu na política cultural, conferindo visibilidade à questão educacional na medida em que contribuiu para a produção e difusão de uma nova maneira de pensar os seus principais problemas” (MIGNOT, 2001, p. 151).

Nesse caso, o “Manifesto” e a “Página de Educação” foram dois veículos importantes na construção dos diálogos entre Cecília Meireles e a sociedade, numa época cuja mudança calcava-se no poder da educação.

CAPÍTULO III

Cecília Meireles: diálogos com a formação e a cidadania

Quando tanto se fala da formação do aluno, é justo cogitar também, com interesse, da formação do professor.

Em primeiro lugar, há de se compreender essa palavra “formação”, em toda a sua amplitude. Formação cultural, formação técnica – mas, acima de tudo, – formação da personalidade, constituição de caráter (MEIRELES, 2001, v.3, p. 163).

O tema da formação do educando e do educador ocupou um lugar importante nas reflexões de Cecília Meireles. Como adepta do movimento da Escola Nova, a educadora discutiu a necessidade de uma formação do magistério adequada às mudanças ocorridas na realidade educacional brasileira, por entender que a escola moderna dependia, antes de tudo, do educador.

Apoiada nessa crença, Cecília Meireles concebia o educador como um ser aberto ao novo. Afinal, “se a vida é uma renovação de todos os dias, é natural seja uma evolução ininterrupta a existência daqueles que justamente a vão dirigir” (MEIRELES, 2003, p. 272). Assim, para acompanhar esse movimento de renovação, o educador precisa estar preparado, atualizado, pois “um ponto de vista anacrônico representa sempre um perigo para a prática de qualquer ato” (MEIRELES, 2003, p. 273). Para Cecília Meireles, quando esse ato ocorre no âmbito do trabalho docente, pode se tornar muito mais grave, pelo fato de causar consequências desastrosas na formação dos indivíduos que se encontram sob a tutela do educador.

Esse entendimento de Cecília Meireles contribuiu para o estabelecimento de um diálogo, no tempo presente, com as ideias de Maurice Tardif (2000), pesquisador canadense, para quem a análise da questão da profissionalização do ensino e da formação de professores em países ocidentais, requer investigar: os saberes dos professores; como esses saberes profissionais se distinguem dos conhecimentos universitários elaborados por pesquisadores da área de ciências da educação e que relações deveriam existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários, e entre professores do ensino básico e os professores universitários no que tange à profissionalização do ensino e à formação de professores.

Ao focalizar esses aspectos Tardif (2000) enfoca o contexto de profissionalização do ensino; a definição e o modo de epistemologia da prática profissional e a análise da prática profissional em relação aos programas de formação para o magistério, aos dispositivos de formação e às práticas profissionais de formadores de professores são elementos que ajudam a compreender a problemática da profissionalização do ensino e a formação de professores.

O autor evidencia a epistemologia da prática profissional como ponto nodal no movimento de profissionalização, pelo fato de a natureza dos conhecimentos servirem para distinguir profissões de outras ocupações no mundo do trabalho. Nesse caso, os conhecimentos profissionais não são estáticos uma vez que a improvisação, a adaptação, a reflexão e o discernimento são elementos importantes para a compreensão de uma situação

concreta. Logo, os conhecimentos profissionais se transformam, progridem, assim necessitam de uma formação contínua o que implica dizer que os profissionais são responsáveis pelos usos dos conhecimentos construídos, a fim de não causarem danos aos outros.

Para Tardif é necessário reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação do magistério, ou seja, construir um repertório de conhecimentos – *knowledge base*-, a fim de que o ensino saia da condição ofício e alcance o patamar de uma verdadeira profissão. Mas isso não é uma tarefa fácil. Há defensores e detratores, além dos que são contrários, há absurdos cometidos quando se quer estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professor.

É por essas situações que urge pensar a questão da formação e profissionalização docente, a fim de que o docente tenha sua identidade e seus saberes reconhecidos na execução de sua prática pedagógica. Isso pressupõe entender que:

a atividade docente, ao alcançar a condição de profissão, coloca os professores como detentores de autonomia, competência e racionalidade profissional, podendo, portanto, arcar com a responsabilidade pela efetiva realização e pela qualidade da realização do trabalho como qualquer outro profissional; visto que, além da já existente responsabilidade, passa a existir um *tu* *deves* realmente alcançar os resultados a que, por meio de *teu* trabalho, foras proposto a realizar. Essa é a chave da responsabilização profissional (RAMOS; SIMONINI, 2010, p. 124).

Para o professor atingir esse nível, dois aspectos são fundamentais: o tempo e o espaço, a fim de que ele possa agir como protagonista de sua prática e de sua própria profissão.

Pelo exposto, cabe sublinhar mais uma vez que, uma das maiores preocupações de Cecília Meireles, foi com a formação dos professores, aspecto abordado na sua Tese “Espírito vitorioso”, em 1929:

O mestre é neste momento o mais importante factor na preparação da sociedade futura. O mestre apparece-nos hoje não mais com a sua apparencia de transmissor de conhecimentos imóveis, mas como artista e como um homem, creando largamente com tudo que houver de perclaro na sua intelligencia, de puro no seu sentimento e de nobre na sua actividade. Um conhecimento completo da historia de vida; a sensibilidade para os phenomenos de cada epoca, a comprehensão sympathica da natureza humana com todo o seu heroismo de virtudes e vicios; a capacidade de amar largamente o passado sem se acurvar a elle; de perceber o presente, tanto quanto e possível vê-lo de perto, sem offerecer, no entanto, como uma éra

definitiva e, entre um e outro, ter essa alegria de futuro que se espera sempre como um bem maior.

A prática da escola pode ser instruir: mas a sua finalidade deve ser educar (MEIRELES, 1929, pp. 18-19).

Daí, a crítica lançada à formação oferecida pela Escola Normal que:

burocraticamente, continuava a fornecer novos contingentes de normalistas diplomadas com a orientação anacrônica anterior à reforma.

Temos, assim, professoras recém-formadas que nunca ouviram falar, lá, na Escola Normal, dessa Reforma de Ensino, da sua ideologia nova, do estado da escola primária entre nós e daquilo que terão a fazer quando forem nomeadas (MEIRELES, 2001, v.3, pp. 183-184).

Cecília Meireles, ao fazer esse comentário, denunciava que o professorado em atuação nas escolas, ainda não estava suficientemente preparado para conhecer o ambiente escolar e o significado de sua tarefa pedagógica, e, sem um conhecimento sólido construído, poderia praticar uma educação desvinculada da realidade dos alunos e da sociedade como um todo.

Demerval Saviani (2009), ao examinar os aspectos históricos e teóricos relacionados à formação dos professores no contexto brasileiro, evidenciou que o padrão de organização das Escolas Normais entre os anos de 1890-1932 foi fixado por meio de a reforma da instrução pública de São Paulo que possuía dupla preocupação: a preparação de professores e a qualidade do ensino.

Por essa razão, a reforma levou em consideração dois aspectos: o enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e os exercícios práticos de ensino com a criação da escola-modelo tida como a principal inovação da referida reforma. A escola-modelo foi anexada à Escola Normal, pois de acordo com o entendimento dos reformadores “sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores” (SAVIANI, 2009, p. 145).

Entretanto, na observação de Saviani:

Ainda que o padrão da Escola Normal se tenha fixado a partir da reforma paulista, após a primeira década republicana o ímpeto reformador se arrefeceu. E a expansão desse padrão não se traduziu em avanços muito significativos, trazendo ainda a marca da força do padrão até então dominante, centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos (SAVIANI, 2009, p.145).

No seu tempo, Cecília Meireles alertou na crônica “A formação do professor [II]”:

Em tal conjuntura, a reforma da Escola Normal aparece como uma necessidade urgente, grave, inadiável. Reforma que seja um corolário do ensino primário. Reforma capaz de formar professores para a escola primária já transformada. Reforma criteriosa – oh! ao menos depois da Revolução tenhamos o pudor de agir com integridade! – reforma que não deixe envergonhados os que a realizam, pelo julgamento do povo, já mais esclarecido sobre essas questões e sobre a responsabilidade dos que as enfrentam (MEIRELES, 2001, v.3, p. 184).

Assim, Cecília Meireles defendia que o papel do educador é muito mais que uma atividade burocrata restrita a uma função limitada numa repartição com “meia dúzia de horas diárias, e respeita o prestígio das autoridades”, porque o educador “é a criatura construtora de liberdade e progresso harmoniosos” (MEIRELES, 2003, p. 268), explicou a educadora na crônica “A atuação do professor moderno” publicada no *Diário de Notícias*, em 17.01.1931:

Já vai longe o tempo – felizmente para a humanidade – em que o professor, e especialmente o professor primário, se deixava reduzir a uma simples expressão automática de livro oral, repetindo monotonamente conceitos e informações muitas vezes de veracidade duvidosa, para que os alunos acumulassem no cérebro, num esforço de memória que lhes anulava as faculdades propriamente criadoras.

A evolução da vida, a intromissão do pensamento vigilante dos filósofos, dos psicólogos, dos sábios e dos artistas, no ritmo das atividades humanas operou essa transformação que hoje se verifica nos mais diversos pontos da terra – em todos os pontos onde acordou o respeito pela humanidade e o desejo de a servir com interesse superior (MEIRELES, 2003, p. 277).

Na crônica “Como se distingue o educador” publicada no *Diário de Notícias*, em 22.08.1930, Cecília Meireles declarou que “todos têm de reconhecer que, se há uma coisa necessária a quem vai educar, essa é, sem dúvida, ser educado primeiro...” (MEIRELES, 2003, p. 270), porque, de acordo com a referida educadora em “As qualidades do educador”, crônica publicada no *Diário de Notícias*, em 18.10.1930, “um descuido na avaliação das coisas conduzem o educador a erros incorrigíveis que inutilizam a sua possibilidade de influir favoravelmente na formação de seus discípulos e, portanto destroem o próprio sentido da sua obra” (MEIRELES, 2003, p. 272).

Com essa análise, a cronista e educadora, a meu ver, pressupôs uma forma de ensinar em que ao educador cabe a tarefa de mediar, orientar a produção de conhecimentos, e não somente promover um ensino mnemônico, verbalista e enciclopédico, prática pedagógica observada no âmbito “da velha pedagogia. Da pedagogia que não conhecia a criança. Que se exercia como uma prepotência a mais, neste mundo fecundo em prepotências” (MEIRELES, 2001, v.4, p. 190).

Conforme Yolanda Lima Lôbo (2001), “o ofício de ensinar exigia, para Cecília, não somente o domínio de habilidades instrumentais, como também de atributos fundamentais” (LÔBO, 2001, p. 65). Logo, o educador não pode ser um simples reproduzidor de cultura e valores ultrapassados, porque, ainda segundo Lôbo (2001), para Cecília Meireles o ofício de ensinar tem outras exigências como a verdade humana, o pensamento, a imagem, a ternura e a simplicidade.

Esses aspectos, em minha análise, relacionam-se ao pensamento de Dewey sobre a ação de ensinar, pois Cecília Meireles advogou também como o referido pesquisador, a favor de o papel da experiência e da interação no processo de ensino e aprendizagem.

Cecília Meireles acreditava no movimento de renovação educacional por intermédio dos ideais da Escola Nova que ela divulgou na crônica sob o mesmo título, publicada em 22.07.1932:

A Escola Nova tem sido injuriada o mais largamente possível. Não há pessoas 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 quanto aparece 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 é travando conhecimento com a velha, e apontando-lhe os defeitos com uma sinceridade que só vem confirmar as vantagens daquilo que combatem (MEIRELES, 2003, p. 286).

Ao defender a Escola Nova, Cecília Meireles vislumbrava melhorias das escolas e do ensino. Para que isso realmente acontecesse, a escola como uma instituição de formação do indivíduo, deveria ser um espaço de conquistas, de troca de experiências, de produção de conhecimentos para a vida em sociedade. Um passo importante a ser dado nessa direção certamente ligava-se ao desenvolvimento das potencialidades individuais da criança para a convivência coletiva em harmonia.

Para a concretude dessa ação, segundo Cecília Meireles, caberia ao Estado garantir um ensino de qualidade a todos, a fim de formar um cidadão dotado de valores como respeito, tolerância, fraternidade e solidariedade, os quais poderiam integrá-lo ao projeto de construção do Brasil Moderno.

Colocava-se desse modo, para a educadora na condição de manifestante de 1932, a função do Estado frente à educação:

Mas, do direito de cada indivíduo a sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. A educação que é uma das funções de que a família se vem despojando em proveito da sociedade pública, rompeu os quadros do comunismo familiar e dos grupos específicos (instituições privadas), para se incorporar definitivamente entre as funções essenciais e primordiais do Estado (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2011, p. 474).

Nessa linha, o que se pode fazer pela criança “para que as suas aventuras sejam as mais belas, as mais propícias, as mais deslumbradoras?” (MEIRELES, 2003, p. 295). Com base no questionamento feito pela educadora na crônica “Os poetas e a infância” publicada em 07.07.1931, no *Diário de Notícias*, vem a lume um dos grandes princípios da Escola Nova, o puerocentrismo, ou seja, a criança como protagonista de o processo educativo e de toda iniciativa didática.

Ao defender esse princípio, Cecília Meireles lançou seu olhar em várias as direções relacionadas à criança no contexto escolar: a concepção de infância, a importância da educação estética, a arte de brincar, a escolha de livros e o papel da família.

Ao conceber a criança “como um ser de linguagem que se consubstancia por uma geografia interior manifestada pelas relações sociais, constituída a partir dos lugares ocupados através da multiplicidade de diálogos que estabelece com o mundo ao redor” (FERREIRA; ROCHA, 2010, p. 100), Cecília Meireles acreditava que a criança não deveria ser moldada porque ela age de acordo com o tempo e o espaço nos quais se insere.

Nesse caso, a criança é passível de reconfiguração, de reconstrução, não havendo, portanto, lugar para a homogeneização, para a passividade, pois segundo a educadora, em “Ouvindo as crianças”, crônica publicada no *Diário de Notícias*, em 21.11.1930, a criança possui “todas as forças e fraquezas, todas as possibilidades de evolução e involução inerentes à condição humana. Por isso mesmo, são condenáveis todas as atitudes que a rebaixem, ou que lhe estorvem o seu normal desenvolvimento” (MEIRELES, 2001, v.1, p. 163).

Essa compreensão de Cecília Meireles remeteu à seguinte questão: como as obras escritas para essa fase devem ser? É a própria escritora quem responde:

Escrever para crianças tem de ser uma ciência e uma arte, ao mesmo tempo. [...] uma ciência porque é necessário conhecer as íntimas condições dessas vidas, o seu funcionamento, as suas características, as suas possibilidades – e todo o infinito que essas palavras comportam – para escolher, distribuir, graduar, apresentar o assunto. [...] uma arte porque, ainda quando atendendo

a tudo isso, se não estivermos diante de alguém que tenha o dom de fazer de uma pequena e delicada coisa uma completa obra de arte, não possuiremos o livro adequado ao leitor a que se destina (MEIRELES, 2001, v.4, p. 121).

Desse modo, escrever para a criança requer cuidados tanto com a forma quanto com o conteúdo, uma vez que a leitura de livros infantis não tem como finalidade única a distração, o lúdico, a construção do hábito de folhear as páginas para ver as ilustrações, pode ser utilizada pela escola como um suporte valioso para formar a personalidade, a inteligência, o caráter, e não somente concorrer para o sucesso escolar ou quem sabe, a criação de um frequentador de bancas de jornal, de revistas, ou até mesmo freguês de livrarias (CHARTIER, 2005, p. 129).

Nesse caso, cabe ao professor compreender, como mediador de o processo de ensino e aprendizagem que a literatura infantil faz parte da formação integral do indivíduo. Daí a necessidade de a ação de ler ultrapassar a mera decodificação.

Para que isso ocorra é fundamental que o professor leve em consideração em sua prática de leitura a diversidade como constitutiva do ato de ler, a fim de propiciar à criança um espaço para o diálogo com o texto e, então construir um sentido para o que leu. Afinal, essa fase da vida também tem os seus dizeres, a criança tem potencial para fazer inferências a partir do texto lido.

Daí, para Márcia Abreu (2000, p. 124), diferentes leitores, espectadores, ouvintes, produzem apropriações inventivas – e diferenciadas – dos textos que recebem. Não se pode negar, portanto, que “há tantas leituras possíveis quantos foram os leitores, ontem como hoje, pois a singularidade de cada um vem à tona ao se defrontar com a leitura do escrito” (CUNHA; BASTOS, 2001, p. 208).

Do ponto de vista de Luzia de Maria (2002), para que o professor possa acompanhar esse processo de formação de leitor, é necessário que ele também construa para si próprio, uma *história de leitor*, a partir da leitura da realidade ao seu redor, por meio da ficção, das páginas dos jornais e de outros veículos de informação.

Nesse sentido, o professor contribuirá para a formação de um leitor capaz de produzir sentidos que o ajudarão a enfrentar situações no meio em que vive, uma vez que não vai se encontrar na condição de um simples repetidor de conceitos memorizados, de um mero copiador do já-feito e do já-vivido, de alguém formatado para a submissão, “mas um ser que traga em germe a expressão de um dinamismo voluntário e lúcido, enfim, alguém que se

construa enquanto homem e assuma habitar historicamente o seu espaço, lembrando que habitar significa deixar vestígios” (MARIA, 2002, p. 49).

À semelhança da história situada na crônica “Os poetas e a infância”, quando Cecília Meireles reportou-se à conferência de Pierre Benoit sobre *Ce que j’ai vu au Pacifique*, pareceu-me antecipar o modo de pensar da pesquisadora supracitada, quando sublinhou a importância do papel da leitura na formação do sujeito, dizendo:

Reprenant une phrase du philosophe François Revaissou, Maurice Barrés souhaite, dans un de ces livres, que les enfants soient élevés in hymnis et canticis. Parmi les symnes et les cantiques qui ont présidé á mon enfance, á mol, il me souvient d’une strophe apprise vers la douzième année, et qui me jeta sur-le-champ dans une étrange exaltation. Vous connaissez certainement ces vers merveilleux. Il sont parmi les plus beaux qu’ait écrits le chantre d’Eloa et de Moise:

Un jour, tout était calme, et la mer
Pacifique, Par sos vagues d’azur,
d’or et de diamant

Renvoyait ses splendeurs
au soleil du Tropique.

Un navire y passait majestueusement.

Etre, un jour, le passager d’un navire semblable, sur ce même océan, voilà um désir qui, des lors, ne me quitta plus guère. Les rapports des grands voyageurs, les livres des grands écrivains qui ont célébré le Pacifique, un Pierre Loti, un Stevenson, augmentèrent par la suite ce désir en le raisonnant. Il ne m’en a pas moins fallu attendre une trentaine d’années avant de pouvoir obeir á ce qui était devenu em moi un veritable impératif catégorique (MEIRELES, 2003, p. 294-295).²⁷

²⁷ Retomando uma frase do filósofo François Revaissou, Maurice Barrés deseja, em um dos seus livros, que as crianças sejam alunos nos hinos e contos. Entre os sinos e os pequenos cânticos que presidiram minha infância, eu me lembro de uma estrofe aprendida quando tinha doze anos, e que me lançou no campo em uma estranha exaltação. Você(s) conhece(m) certamente esses versos maravilhosos. Eles estão entre os mais belos já escritos Le cahntre d’Eloa et de Moise:

Um dia, tudo estava calmo, e o mar

Pacífico, pelas suas ondas azuis,

De ouro e de diamante

Reenviava seus esplendores

Ao sol do Trópico.

Um navio aí passava majestosamente.

Ser, um dia, o passageiro de um navio comparável, fonte deste oceano, eis um desejo que, a partir deste momento, não me deixaria mais. Os relatos dos grandes viajantes, os livros dos grandes escritores que celebraram o Pacífico, um Pierre Loti, um Steveson, aumentaram em seguida este desejo servindo-se da razão. E não me foi preciso atingir trinta anos antes de poder obedecer ao que tinha se tornado em mim um verdadeiro imperativo categórico.

Tradução dos Professores Olaci da Costa Carvalho e Regina Lúcia da Silva Nascimento, do Curso de Letras/Francês da Universidade Federal do Amapá.

Com base nas argumentações de Pierre Benoit, a cronista concluiu: “Aí temos uma confissão interessante, que nos pode orientar quanto à influência das leituras sobre a alma infantil” (MEIRELES, 2003, p. 295). E é exatamente essa visão que me permitiu buscar em Chartier (1996), o suporte para situar a questão da leitura como uma prática em que o leitor constrói significados, sem deixar de alavancar os rastros do vivido no espaço em que está inserido. Como bem lembrou AZEVEDO (2004, p. 38), a leitura é uma construção que pressupõe treino, capacitação e acumulação, o que pode ser confirmado nas palavras de Cecília Meireles:

Pierre Benoit desde os doze anos se pôs a sonhar com o Pacífico. Com que outros mares muito mais terríveis, muito mais profundos terão ficado sonhando outras crianças? E assim como o escritor francês se sentiu arrastado invencivelmente para os horizontes que mais tarde possuiu dentro das suas pupilas, para onde estarão sendo arrastadas todas as crianças do mundo, quando se debruçam para as suas primeiras leituras? E que podemos nós fazer por elas? Para que as suas aventuras sejam as mais belas, as mais propícias, as mais deslumbradoras? (MEIRELES, 2003, p. 295).

Os questionamentos feitos por Cecília Meireles no recorte anterior demonstram o seu interesse quanto ao papel da literatura na escola e na vida, no caso, aqui, excepcionalmente a Literatura Infantil. Para a cronista, a Literatura educa e forma, porque “não é, como tantos supõem, um passatempo. *É uma nutrição*” (MEIRELES, 1979, p. 28). Assim, cumpre pensar a formação do leitor desde a infância. Daí, a preocupação da educadora com a escolha de livros que seriam aceitáveis para dar suporte a essa formação:

Ah! tu, livro desprezioso, que, na sombra de uma prateleira, uma criança livremente descobriu, pelo qual se encantou, e, sem figuras, sem extravagâncias, esqueceu as horas, os companheiros, a merenda... tu, sim, és um livro infantil, e o teu prestígio será, na verdade, imortal. Pois não basta um pouco de atenção dada a uma leitura para revelar uma preferência ou uma aprovação. É preciso que a criança viva a sua influência, fique carregando para sempre, através da vida, essa paisagem, essa música, esse descobrimento, essa comunicação... Só nesses termos interessa falar de Literatura Infantil (MEIRELES, 1979, p. 28).

Com essa visão, na sua luta pela renovação no campo educacional brasileiro, Cecília Meireles não poderia deixar de focalizar questões relacionadas à leitura como prática social. Nesse viés, a educadora/cronista defendia a necessidade de a criança ser vista como um ser

humano dotado de todas as possibilidades para se desenvolver, bastava para isso, orientação e respeito a sua singularidade.

Em vista disso, Cecília Meireles afirmou na crônica “Educação Moral e Cívica” publicada em 14.09.1930: “a criança gosta somente daquilo que satisfaz um interesse da sua vida. Aprendamos, pois, a conhecer esses interesses. Não nos estejamos iludindo, desenvolvendo interesses nossos, e pensando que estamos servindo à infância” (MEIRELES, 2003, p. 303). Azevedo (2004) reitera essa concepção ao dizer que:

Crianças, na vida concreta, inconscientemente ou não, buscam seu autoconhecimento e sua identidade; têm sentimentos e razão; sonham e se apaixonam; têm dúvidas, medos e prazeres; ficam perplexas diante da existência de múltiplos pontos de vista; têm dificuldades em separar realidade e fantasia, são sexuadas e mortais. Em suma, são essencialmente seres humanos (AZEVEDO, 2004, pp. 42-43).

Luciana Borgerth Vial Corrêa (2001), ao comentar o modo de escrever para crianças, sob a perspectiva de Cecília Meireles, ressaltou a importância da pedagogia moderna pautada no pensamento de Jean Jacques Rousseau que concebia a infância como uma etapa diversa da vida adulta, pelo fato de apresentar: a falta de razão e a capacidade de aprender.

A partir dessa visão, a referida pesquisadora (2001, p. 122) constatou que:

São justamente essas particularidades que determinam as relações a serem estabelecidas entre as crianças e os adultos. A inexistência da razão adulta pressupõe a necessidade de proteção, já que a criança é incapaz de comportar-se de forma autônoma (segundo sua própria lei). O que a rege é a heteronímia, ou seja, a lei do adulto. Cabe, então, ao adulto protegê-la, guiá-la.

Nessa linha é fundamental refletir sobre o lugar da literatura na infância, haja vista que o discurso poético poderá instigar a criança a ler e, assim se constituir num poderoso instrumento para a iniciação à leitura. Para que isso ocorra é necessário que o professor, em sala de aula, coloque à disposição da criança um acervo de qualidade em que conteúdo e forma sejam um dos aspectos relevantes para a construção do conhecimento e acesso às diversas maneiras de comunicação necessárias à vida em sociedade, porque “uma leitura profunda conduz a uma espécie de imersão no universo das palavras e, quando o leitor volta à tona, se encontra numa terceira margem. Nela, ele pode rever-se, ampliando seu conhecimento de si e do mundo” (MICHELETTI, 2000, p. 16).

Maria Teresa Santos Cunha e Maria Helena Camara Bastos (2001), ao refletirem sobre a produção infantil na educação do espírito e na construção de sensibilidades, destacam a importância da leitura de livros como “A festa das letras” (1937), “Giroflê, Giroflá” (1956) e Ou “Isto ou Aquilo” (1964), de Cecília Meireles, pelo fato de, na percepção das duas pesquisadoras, serem obras “que por mais que tenham sido comentados, nunca esgotam sua capacidade de produzir surpresas e sentidos, inesgotáveis que são em suas possibilidades de interpretação” (CUNHA; BASTOS, 2001, p. 203).

Em entrevista concedida a Alfredo Veiga-Neto, sobre “Literatura, experiencia y formación”, o professor Jorge Larrosa abordou uma série de aspectos relacionados ao papel da leitura na formação do sujeito pautado em autores como Benjamin, Foucault e Nietzsche. Por isso, é possível, segundo creio, estabelecer um diálogo com as ideias de Cecília Meireles dada à forma com que eles trataram o assunto.

Para Larrosa, a leitura não é um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real, mas formação. Ao pensar desse modo, o professor entende que há necessidade de uma relação íntima entre o texto e a subjetividade. Nesse sentido, Larrosa compreende essa relação como “La experiencia sería o que nos pasa” (LARROSA, 1995, p. 18), ou seja, aquilo que passa a ser inerente à história de cada sujeito, pois:

El saber de experiencia no está, como el conocimiento científico, fuera de nosotros, sino que sólo tiene sentido en el modo como configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad o, en definitiva, una forma humana singular que es a la vez una ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo). Por último, tiene que ver con la “vida buena” entendida como la unidad de sentido de una vida plena: una vida que no sólo incluye la satisfacción de la necesidad sino, sobre todo, aquellas actividades que trascienden la futilidad de la vida mortal. El saber de experiencia enseña a “vivir humanamente” y a conseguir la “excelencia” en todos los ámbitos de la vida humana: en el intelectual, en el moral, en el político, en el estético etc (LARROSA, 1995, p. 24).

Nesse caminho, Larrosa destaca a importância da narrativa literária, ao compreender que a vida humana, também se organiza em torno de personagens, de tempo, de espaço que constituem um enredo, às feições de uma novela, e, isso permite uma interpretação sobre aquela vida. Assim:

Si el sentido de quién somos está construído narrativamente, en su construcción y en su transformación tendrán un papel muy importante las historias que escuchamos y que leemos así como el funcionamiento de esas historias en el interior de prácticas sociales más o menos institucionalizadas como, por ejemplo, las prácticas pedagógicas. La autocomprensión narrativa no se produce en una reflexión no mediada sobre sí mismo, sino en ese

gigantesco hervidero de historias que es la cultura y en relación al cual organizamos nuestra propia experiencia (el sentido de lo que nos passa) y nuestra propia identidad (el sentido de quién somos) (LARROSA, 1995, p. 28).

Movida por essas formulações de Larrosa, voltei à concepção de experiência de Dewey que influenciou Cecília Meireles: a relação entre agir e sofrer a reação provocada pelo agir. Essa relação, a meu ver, concretiza-se na ação de ler, no momento em que o leitor entrelaça as suas histórias de “leituras do mundo”. Para clarificar essa perspectiva, trouxe a leitura de um recorte da crônica “Imagens da Infância”:

O grande livro está longe, mas as pálidas imagens ainda respiram: elas saem dos seus primitivos lugares, aparecem onde não as esperamos, desdobram-se de outras figuras que nos apresentam, acordam as primeiras experiências, as indeléveis curiosidades do nosso amanhecer no mundo.

Eis as velhinhas, as dos doces olhos cheios de coisas sábias, que nos ensinaram o tempo com as intrincadas linhas de seu rosto, com as grossas veias de suas mãos quase paradas.

A doçura de viver está nas jovens sorridentes, que oscilam nos balanços embaixo das árvores. Olhai para os seus longos vestidos flutuantes para as suas tranças com fitas, para os seus olhos rápidos como borboletas – e as flores caindo dos ramos, e o Sol bordando no chão seus amarelos arabescos (MEIRELES, 2003, p. 123).

Ivete Lara Camargos Walty (1999), ao focalizar o papel da escola na formação do leitor, defende justamente o diálogo que o leitor pode estabelecer com o texto e, assim, construir novos sentidos. Essa interação íntima entre os dois concorre para uma experiência aqui, ilustrada, pelas as expressões: “as pálidas imagens ainda respiram”; “aparecem onde não as esperamos”; “desdobram-se de outras figuras” e “acordam as primeiras experiências” utilizadas por Cecília Meireles no excerto transcrito, porque no tempo preciso são alavancadas, analogamente “as velhinhas, as dos doces olhos cheios de coisas sábias”.

Por essa razão, “a literatura é uma das produções sociais onde o imaginário tem espaço de circulação garantido” (WALTY, 1999, p. 53). Nesse caso, considerada por Cecília Meireles não apenas como um passatempo, mas como *nutrição*, como já frisei anteriormente.

Nessa direção, Marisa Lajolo (2000) observa que à literatura como linguagem e como instituição, confiam-se os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, os valores e os comportamentos por meio dos quais uma sociedade expressa e discute simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias, é como afirma Pesavento (2006, p. 23), a literatura registra a vida. Conforme Yara Lima Lôbo (1996) “para Cecília, é a literatura que mostra o

homem com a veracidade que as ciências talvez não tenham. Ela é o documento espontâneo da vida em trânsito, é o depoimento vivo, natural, autêntico” (LÔBO, 1996, p. 531).

E essa vida pode ser registrada, no entendimento de Nicolau Sevcenko (2003), quando a literatura estabelece um cruzamento com a história e a sociedade, graças à presença do escritor. Nesse sentido, é importante que se dê atenção “para a situação do particular do literato no interior do seu meio social e para as características que se incorporaram no exercício de seu papel” (SEVCENKO, 2003, p. 299).

Sendo assim, continua o historiador:

a literatura extrapola a própria especificidade da situação circunstancial dos intelectuais, ganhando espaços, agrupamentos e temporalidades inusitadas e se realizando plenamente enquanto uma cerimônia de catarse coletiva, cumprindo-a como arte enfim. Arte, bem entendido, que não aquieta, mas perturba e interroga (SEVCENKO, 2003, p. 300).

A expressão “não aquieta, mas perturba e interroga” sintetiza de forma extraordinária as defesas de Cecília Meireles em prol de: (i) uma república democrática, completamente diferente da instaurada pelo governo de Getúlio Vargas pós-revolução que tolhia a liberdade de expressão; (ii) uma educação de qualidade que propiciasse à população boa qualidade de vida em meio a tanto progresso registrado no país.

Com esse propósito, Cecília Meireles não pode deixar de registrar a contribuição do elemento cultural na formação coletiva e individual do cidadão. Afinal, a educação ao ser entendida como uma ação global e permanente que cria oportunidades de escolhas, não pode ficar alheia ao acervo construído pelo homem ao longo de sua história. Nessa linha de raciocínio, cabe à escola, como uma instituição que representa e modifica a organização social, reconhecer que as diferentes formas de manifestação cultural tem tanta importância como o desenvolvimento de habilidades como ler, escrever e contar na constituição do indivíduo.

A própria trajetória de vida da escritora é um exemplo dessa concepção: sua multiplicidade resultante de conhecimentos produzidos na esfera escolar e dos ensinamentos provenientes do contato com a avó, a babá, a interação com outras pessoas, as experiências registradas, por ocasião das inúmeras viagens realizadas dentro e fora do país, foram sem dúvida, um dos pilares na constituição da “biblioteca vivida” de Cecília Meireles.

Essa visão educacional, política e cultural transparece nas crônicas “Arte e educação”, “Censura e educação”, “Cinema e educação”, “Imprensa e educação”, “Jornalismo e educação”, “Samba e educação” e “Teatro e educação” aqui analisadas como uma forma de elucidar o que foi dito no parágrafo anterior, via o diálogo estabelecido entre Cecília Meireles e outras áreas do conhecimento que, de acordo com a educadora e jornalista, deveriam ganhar espaço no processo educacional, porque também fazem parte da formação integral do ser. Sobre o cinema ela escreveu na crônica “Cinema e educação” publicada no jornal “A Manhã”, em 09.09.1941:

[...] é o cinema um grande livro que pode ser visto, ao mesmo tempo, por um grande público – e uma boa coleção de filmes científicos, fortes e vivos, como essa pré-história de Walt Disney, equivaleria a uma biblioteca de divulgação científica, uma biblioteca ambulante, indo até as populações rurais, até os iletrados, para os quais um locutor discreto, sem bizantismos de linguagem nem de voz, serviria de explicador – ampliando a órbita de cultura das classes mais desfavorecidas (MEIRELES, 2003, p. 318).

Nesse excerto, as expressões “um grande livro” e “um grande público” aparecem como uma nítida comprovação da importância dada por Cecília Meireles ao papel do cinema no contexto educacional, inclusive pelo fato de ele alcançar as “classes mais desfavorecidas”, em virtude de sua linguagem não depender do código escrito permitindo às gerações analfabetas o acesso aos valores culturais, logo não era preciso estar alfabetizado, bastava interagir com a imagem audiovisual que agiria, segundo Rosana Elisa Catelli (2007), como uma espécie de agente desencadeador de transformações sociais e culturais, de consumo e de estímulo. Nesse sentido, a professora observou que a relação cinema/educação:

Não foi exclusivamente pragmática, como meio de conquistar financiamentos e facilidades para a formação da indústria cinematográfica nacional; havia, também, uma comunhão de ideias e um projeto dos “homens de cinema” e de educadores em torno da criação de um Brasil moderno. Para os educadores, isso significava uma escola renovada, uma população letrada e um país civilizado; para os homens de cinema, moderno significava a produção de filmes, o desenvolvimento de uma indústria cinematográfica nacional e a formação de um público de cinema (CATELLI, 2010, p. 610).

Cecília Meireles ao perceber as vantagens da linguagem cinematográfica, no processo de ensino e aprendizagem, por meio da leitura de imagens, organizou uma exposição versando sobre esse tema na Escola José de Alencar, situada no Rio de Janeiro em 1929, a fim de evidenciar que o cinema educativo constituía-se numa necessidade oriunda do próprio

momento de modernização que exigia a utilização de novas tecnologias no âmbito do ensino. Esse evento foi promovido por Jonathas Serrano²⁸, um dos defensores da sistematização do cinema educativo no Brasil.

Nesse momento, creio ser importante recorrer novamente a Barbosa (2010), em virtude de a autora destacar relatos de Cecília Meireles veiculados pelo Jornal do Comércio datado de 28-08-1929, sobre a utilização do cinema educativo como recurso no contexto escolar:

A subdiretora técnica da Instrução, tomando a iniciativa de promover uma exposição de cinema educativo, que será inaugurada na próxima semana, ocupando várias salas da Escola “José de Alencar”, no largo do Machado, pôs em foco um dos problemas mais interessantes dos novos métodos de ensino e educação, cujo emprego, entretanto, por motivos mais de ordem econômica, não tem sido ainda, mesmo na Europa e nos Estados Unidos, desenvolvido na amplitude permitida pelo atual progresso da cinematografia. A exposição, promovida pelo Sr. Jonathas Serrano, além de reunir elementos de todas as procedências a serem observados pelo professorado, vai também proporcionar ao público uma oportunidade para compreender a importância desse poderoso instrumento educativo que já está sendo introduzido, com vantajosos resultados, nas escolas primárias cariocas, apesar da escassez de recursos da municipalidade.

O JORNAL, completando as informações que já tem publicado a respeito desse certame, entrevistou ontem a senhora Cecília Meireles, professora da Escola de Aplicação e membro da comissão encarregada da propaganda da exposição.

— “A reforma Fernando de Azevedo — disse, de início, a professora — empresta ao Distrito Federal o prestígio de poder colocar-se ao lado dos países evoluídos que, vendo na criança o valor da civilização futura, fazem a sua renovação social, cultural, filosófica, por intermédio e antecipação do processo educativo.

Esta reforma não é, internacionalmente, uma reforma de métodos. É uma reforma daquilo que, no ensino, é a própria essência. Como, porém, os métodos são os caminhos que conduzem a essa alta finalidade, é natural que esses caminhos sejam também diferentes dos das rotinas antigas, como o obriga o ambiente de constantes atualidades que a reforma espontaneamente requer” (BARBOSA, 2010, pp. 212-213).

Essa maneira de Cecília Meireles perceber a reforma de Fernando de Azevedo não como uma reforma de métodos, mas como “uma reforma daquilo, que, no ensino, é a própria essência”, a meu ver, correspondeu à preocupação do intelectual quando traçou um programa em que o processo pedagógico favorecesse condições para o estabelecimento de uma estreita relação entre a educação e a mudança social, como aqui já foi registrado.

²⁸ Jonathas Archanjo da Silveira Serrano (1885-1944), poeta, jurista, crítico e professor de História da Civilização no Colégio Pedro II. Foi Membro do Conselho Superior de Ensino do Rio de Janeiro (1914), Juiz do Tribunal Eleitoral do Distrito Federal (1932-1933), integrante da comissão de Censura Cinematográfica (1932-1934). Consultar a página eletrônica http://www.uesc.br/revistas/especiarias/ed17/tais_campelo.pdf

Luis de Castro Campos Junior (2007) caracteriza o cinema como parte da comunicação e da cultura de massa. Assim, ao utilizá-lo o professor deve observar que “um filme possui uma estrutura em sua produção que deve ser levada em consideração enquanto ferramenta educacional de importância no sentido de uma construção de cidadania” (CAMPOS JUNIOR, 2007, p. 7). Sob essa ótica, é importante frisar que cabe à escola aparelhar-se de instrumentos audiovisuais que contribuam com a obra educativa, levando em consideração, segundo Cecília Meireles na crônica “Cinema e educação” publicada no *A Manhã*, em 09.09.1941, que a inserção da “técnica cinematográfica é desde muitos anos considerada auxiliar poderoso do professor, em todos os campos de ensino” (MEIRELES, 2003, p. 317).

Essa questão foi tratada por Carmem Lúcia Eiterer (2004) quando se propôs refletir sobre a importância de inserir a leitura da obra cinematográfica na escola e na formação de professores, ao considerar a multiplicidade de leitores, de leituras e de letramentos. A autora argumenta que dada à possibilidade da utilização de diferentes linguagens para emitir uma compreensão, uma opinião etc, defende o cinema como objeto estético como uma dessas linguagens, uma vez que:

o cinema é uma forma de socialização, e enquanto atividade social e socializadora, é importante lembrar que também a sua fruição tem início antes da escola e continua pela vida afora, para além desta. No entanto, a escola deve ater-se ao fato de que, muito mais que simplesmente traduzir, o leitor reinventa, e o repertório cultural do leitor inclui o contexto que dá possibilidade a essa invenção. Ler é re-significar o mundo e é também, em igual medida, interagir com ele. (EITERER, 2004, p. 150).

As palavras da pesquisadora levaram-me a supor que Cecília Meireles, em sua época ao defender o uso do cinema na educação, não o via somente como uma simples prática pedagógica da moda, ou uma proposta apenas didática, mas como uma forma de interação com o mundo.

Nessa direção, a leitura de “Cinema e o estudo de História”, artigo publicado por Selva Guimarães (2009) ajudou a compreender essa questão, mediante a proposta de algumas reflexões sobre a utilização da obra cinematográfica no processo de ensino e aprendizagem de História feita pela pesquisadora. Inicialmente, para ingressar no âmbito dessa discussão, a estudiosa focalizou o período em que o cinema se desenvolveu em nossa sociedade:

Desde o fim do século XIX e ao longo do século XX, o cinema tornou-se arte, meio de expressão, de construção de sensibilidades, de comunicação, de entretenimento da sociedade. Distrai, fascina, inquieta, seduz, comove, inspira e provoca diversas sensações, como medo, alegrias e tristezas. Alimenta a nossa imaginação e sonhos, amplia o modo de ver, sentir e compreender as pessoas e o mundo. Com o avanço de novas tecnologias, desenvolveu-se de forma rápida e sofisticada, tornando-se uma poderosa indústria, capaz de mobilizar milhões de espectadores, consumidores culturais em diferentes lugares do planeta. Logo, o cinema detém um enorme poder de produção, difusão e introjeção de valores, ideias, padrões de comportamento e consumo, modos de leitura e compreensão do mundo (GUIMARÃES, 2009, p.152).

Mediante todos os aspectos abordados por Guimarães, tornou-se quase que impossível ficar indiferente à importância do texto cinematográfico no campo educacional, principalmente pelo fato de ele, por intermédio de instituições de ensino, permitir a interação do educando, com essa forma de linguagem que poderá contribuir na sua formação.

Um aspecto que merece destaque na análise da historiadora é o que se refere aos “modos de leitura e compreensão do mundo”, pelo fato de a meu ver, essa posição corroborar com a concepção de leitura assumida nesta pesquisa, ou seja, uma atividade social circunscrita em práticas concretas, subsidiada por estudiosos da história e da cultura como Robert Darnton e Roger Chartier.

Desse modo, a incorporação do cinema na área da metodologia do ensino de disciplinas, como História e Literatura, é uma maneira de instituições de ensino, quer do nível básico quer do nível superior, demonstrarem que estão atentas às práticas culturais vivenciadas pelos educandos e, principalmente pelos educadores, afinal eles têm a tarefa de mediar o debate propiciado pela relação cinema/educação.

Sob esse ponto de vista, Guimarães (2009) afirma que essa opção metodológica exige:

Um aprofundamento de nossos conhecimentos acerca da constituição da linguagem, das dimensões estéticas, sociais, culturais, cognitivas e psicológicas, seus limites e possibilidades. Requer do professor uma postura interdisciplinar, o gosto pela investigação, a busca permanente do acesso a esse universo de produção cultural (GUIMARÃES, 2009, p. 156).

É uma tarefa difícil, é um grande desafio ao trabalho docente, porém não é impossível. Penso na condição de pesquisadora e professora de Literatura Brasileira do ensino Superior, que um dos caminhos, para alcançar vantagens com a utilização da arte cinematográfica em

contexto de sala de aula, é compreender que o cinema é uma das faces da linguagem e que para ser lido, o leitor mobiliza gosto, interesse, modos de vida e valores.

Sendo assim, os “leitores de diferentes meios sociais fazem leituras diferentes de uma mesma obra, pois mobilizam seus valores para significá-la, da mesma forma [...] Um mesmo filme não significa o mesmo para diferentes grupos socioculturais” (EITERER, 2004, p. 151).²⁹

Sobre esse aspecto, Guimarães (2009) escreveu:

Entre as inúmeras vantagens, validades ou relevâncias educativas do cinema ou como alguns defendem, de educar com o cinema e para o cinema, de um modo geral, especialistas como José Manuel Moran nos lembram que “o vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Atingem-nos por todos os sentidos e de todas as maneiras” (GUIMARÃES, 2009, p. 157).

Nesse caso, o professor não pode ficar alheio à utilização dessa fonte no processo de ensino e aprendizagem. Que “força” textos literários transpostos para a linguagem cinematográfica como: “Morte e vida Severina” de João Cabral de Melo Neto; “O tempo e o vento” de Érico Veríssimo; “Macunaíma” de Mário de Andrade, por exemplo, terão em sala de aula de Literatura? Como poderão atingir o leitor/espectador também de outras áreas do conhecimento?

As palavras de Gabriela Mistral sobre o ensino de Geografia por meio do cinema, evidenciadas por Cecília Meireles no *Diário de Notícias* em 19.10.1930, destacadas por Barbosa (2010), creio que podem responder a questão acima, porque o espaço como um dos elementos que compõem a estrutura da narrativa literária, na linguagem cinematográfica ganha “vida”, aproximando-se da realidade do espectador:

²⁹ Para reafirmar a posição de Eiterer (2004), uma experiência de caráter pedagógico vivenciada, na condição de acadêmica/DINTER UFU/UNIFAP, primeiramente na Universidade Federal de Uberlândia como participante da Atividade da Agenda Científico-Cultural “Cinema e Educação”, promovida no primeiro semestre de 2011 e realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação com o filme “Ágora” (Espanha, 2009, Direção de Alejandro Amenábar) e o Documentário “Dzi Croquettes” (Brasil, 2009, Direção de Tatiana Issa e Raphael Alvarez) e, posteriormente, quando o grupo de acadêmicos do DINTER retornou a Macapá e estendeu a referida Atividade Cultural ao contexto da Universidade Federal do Amapá. Foram projetados os dois textos cinematográficos citados e o Filme “Yndio do Brasil” (Brasil, 1995, Direção de Sylvio Back). Durante o debate sobre a temática exibida foi possível constatar a pluralidade de sentidos construídos pelos espectadores.

O mapa só fala ao geógrafo. A criança – e os adultos que ainda têm a mesma sensibilidade da infância – sente pela carta geográfica uma antipatia que eu conheci em dez anos desse ramo do ensino. Não se poderia ter inventado coisa mais inerte e mais estranha para dar a conhecer o concreto e o vital. A maravilha da ilha se transforma em grão de mostarda; o *fjord*, um aranhão azul; a linha das montanhas, uma cobrinha escura sem nenhuma sugestão. O mapa fica mais longe da criatura de dez anos que um problema teológico.

Este mapa pedante e paralítico vai se transformar, tomar corpo e viver ao lado do cinema, ofertador de paisagens viventes. Vai dar voz ao desenho dos rios; vai colorir as massas oceânicas; vai reviver; galvanizada, a serpente morta e enroscada das grandes cidades (BARBOSA, 2010, p. 210).

Inserir a obra cinematográfica na escola, na formação de educandos e educadores tem a sua importância, dada à oportunidade de aprender a construir conhecimentos e não ficar apenas no ensino mnemônico, como aquele da anedota pedagógica presente na crônica “Lição de história do Brasil” publicada no *Diário de Notícias*, em 15.08.1930:

[...] - Quem foi que descobriu o Brasil? – perguntou a professora, inimiga irreconciliável da Escola Nova.

- Não sei, não, senhora...

- Como é que não sabe? Como foi descoberto o Brasil?

- Ah! “O almirante português Pedro Álvares Cabral, navegando um dia para o Oriente com a sua frota, afastou-se das costas da África, onde diziam reinar calma, e assim chegou a uma terra desconhecida, habitada por homens nus...”

- Recitaria todo o livro...

- Muito bem – interrompeu a professora, triunfalmente.

- É isso mesmo. Agora, diga-me: “Quem foi, então, que descobriu o Brasil?”

E o mesmo aluno, convictamente:

- Não sei, não, senhora...

Nem poderia nunca chegar e saber, está claro, por esse processo (MEIRELES, 2001, v. 3, pp. 149-150).

Lamentável esse tipo de ensino! “Oh! o tédio formidável das velhas aulas de história do Brasil!”, em que os alunos tinham que decorar personagens e datas. Para Cecília Meireles a forma de minimizar esse “profundo sulco de aborrecimento”, estaria na adequação assunto/recurso feita pelo professor, sem causar nenhum prejuízo histórico. Desse modo, não haveria um ensino mumificado, mas “vivido”.

No plano artístico/cultural Cecília Meireles viveu a experiência de folclorista e de desenhista. E nessa condição alertou:

Eu não vim aqui, propriamente, como uma especialista na matéria. Eu vim com uma pessoa que, cansada de buscar caminhos para que os homens se

entendam em outros setores de atividades intelectuais, procura, no folclore, talvez um caminho mais possível. Procurando que os homens encontrem no folclore a solução para muitos de seus problemas pela compreensão das suas origens, da sua identidade, daquilo que neles é transitório e também daquilo que neles é permanente (MEIRELES, 1983, p. 98).

Essas palavras confirmam a condição de educadora engajada em projetos de sua época, e o interesse pelas discussões acerca do folclore ainda na década de 1920. Em abril de 1933, na Sociedade Pró-Arte do Rio de Janeiro, expôs desenhos sobre folclore afro-brasileiro, que foram reunidos em 1983 no livro “Batuque, samba e macumba”, publicado sob o patrocínio da Funarte e Banco Crefisul, com tiragem reduzida, não comercial, por ocasião da passagem dos cinquenta anos da primeira exposição artística de Cecília Meireles. Em 2003, a Martins Fontes lançou a mesma obra sob a denominação de “Batuque, samba e macumba: estudos de gestos e ritmos, 1926-1934”.

De acordo com Ana Paula Leite Vieira (2011), Cecília Meireles retratou a cultura negra “com um ar de positividade e afirmação, em vez de discriminação e desvalorização”, pois:

As figuras eleitas pela pintora – as baianas e os bambas – são individualizadas em cada tela confeccionada, ganhando um grande destaque e revelando uma riqueza na indumentária [...] expressões corporais e movimentos ritmados, nesse caso ligados ao samba e ao batuque (VIEIRA, 2011, p. 6).

É possível inferir que ao dar ênfase à “riqueza de indumentária”, isto é, aos trajes, aos acessórios e suas variações, dependendo das festas durante o dia ou à noite e às “expressões corporais e movimentos ritmados”, Cecília Meireles expôs suas impressões por meio da aquarela, do nanquim e do crayon, as manifestações ligadas ao modo de vida do negro (as baianas de carnaval, os cordões, os elementos e a natureza da macumba) como fios de uma cultura que também entravam na urdidura da identidade brasileira.

No que tange à macumba, Cecília Meireles descreveu minuciosamente as etapas do ritual, fazendo referência aos deuses, às danças, às músicas e às oferendas da cerimônia. Nessa manifestação eram ensinadas até mesmo algumas simpatias Goldstein et al (2002).

Nessa referência, percebi que o interesse da cronista por essa manifestação popular ultrapassava a simples descrição, ao deixar entrever uma visão interpretativa, que se aproxima da prosa poética, pois na macumba, há “um encantamento profundo de onde se exala todo o torpor misterioso, e a invencível atração da selva africana, povoada de deuses e demônios, tão

autênticos como a água dos rios, os troncos das árvores e as feras que passeiam, sem dizerem aos homens de onde vêm nem quem são” (MEIRELES, 1983, p. 86).

Para Cecília Meireles, além desse encantamento que os tambores produziam, eles também traduziam:

a saudade do negro pela choça dos seus antepassados, o *banzo* da “ausência sem volta, a melancolia da vida que o Atlântico partiu – e que o bom brasileiro acolheu em sua alma com ternura, para consolar o antigo escravo e antiga ama, que lhe encheram a infância de lendas e cantigas e deixaram seu sangue na terra que plantaram – seu coração nos berços que moveram e a última esperança num mundo mais feliz, na *Aruanda* do sonho, que a música e o fumo da macumba permitem às vezes entrever (MEIRELES, 1983, p. 88).

Raimundo Correia, escritor parnasiano brasileiro, sugere “o *banzo* da ausência sem volta” por meio de versos que compõem os quadros do poema:

BANZO

Visões que n’alma o céu do exílio incubava,
Mortais visões! Fuzila o azul infando...
Coleia, basilisco de ouro, ondeando
O Níger... Bramem leões de fulva juba...

Uivam chacais... Ressoa a fera tuba
Dos cafres, pelas grotas retumbando,
E a estralada das árvores, que um bando
De paquidermes colossais derruba...

Como o guaraz nas rubras penas dorme,
Dorme em nimbos de sangue o sol oculto...
Fuma o saibro africano incandescente...

Vai coa sombra crescendo, o vulto enorme
Do baobá... E cresce n’alma o vulto
De uma tristeza, imensa, imensamente...

(Raimundo Correia)

Mediante o entendimento de Cecília Meireles sobre a função do folclore na vida do homem, associado às visões sugeridas nos versos do poema acima, creio ser possível afirmar que a experiência vivida e a emoção do povo africano atravessadas por uma imensa tristeza, foram aspectos que concorreram para que a poetisa acreditasse no papel da cultura popular como um elemento importante na formação, na educação do povo numa época em que a

sociedade brasileira ainda vinculava-se a valores estéticos europeus e a teorias deterministas de raça e meio e à utilização dos avanços científicos e industriais em prol da modernização, sufocando a sensibilidade, a inspiração e a sabedoria presentes na cultura popular, em especial a do negro.

De acordo com Joana Cavalcanti de Abreu (2001), Cecília Meireles encontrou na relação folclore e educação, uma possibilidade de superar as marcas deixadas pela experiência da guerra e o mal causado pelo nazi-facismo. Nesse sentido, a educadora interessou-se em difundir o estudo do folclore, como “uma via possível para a construção da fraternidade humana, para a erradicação dos preconceitos e para tornar possível a difícil compreensão entre os povos” (ABREU, 2001, p. 217).

Em 1934, Cecília Meireles foi convidada a proferir conferências sobre a cultura popular brasileira em Portugal. Para ilustrar as suas palavras, a escritora exibiu desenhos de sua autoria. A repercussão da voz da poetisa foi grande, ao ponto de, no ano seguinte, ser publicada, juntamente com suas ilustrações na revista *Mundo Português*.

O interesse da educadora e jornalista pelo folclore não se resumiu apenas à organização de exposições, aliás, uma delas, realizada em sua própria casa nos dias 16 a 18 de março de 1948, quando reuniu peças folclóricas de sua coleção e de alguns amigos, uma vez que ainda no final da década de 1940, participou do Movimento Folclórico, nome dado pelos próprios estudiosos do folclore à mobilização ocorrida no período compreendido entre os anos de 1947 e 1964 e publicou *Notas de folclore gaúcho-açoriano*, na Província de São Pedro, de Porto Alegre.

Vale registrar ainda a participação de Cecília Meireles em eventos realizados na década de 1950 que discutiam a valorização das manifestações populares, como a I Semana do Folclore, ocasião em que, a educadora, ao discorrer sobre o tema Folclore e Educação, defendeu a presença dos estudos folclóricos tanto na ação pedagógica quanto nas atividades recreativas nas escolas; o I Congresso Nacional do Folclore, na condição de Secretária-Geral, a III Semana Nacional do Folclore como relatora e a III Semana de Folclore de Porto Alegre.

Essas atividades exercidas por Cecília Meireles revelam o seu interesse em promover o diálogo entre o folclore e a educação, reafirmando mais uma vez a sua aspiração em ver os homens não se hostilizarem, mas se abraçarem numa verdadeira fraternidade universal, porque a cultura popular, na perspectiva da educadora e folclorista, também tem papel importante na formação do ser humano, pois “num conto, numa fábula, num provérbio, às

vezes numa adivinhação reside um mundo de experiência de um povo ou da humanidade” (MEIRELES, 2003, p. 325).

Em 1948, Cecília Meireles colaborou com a instalação da Comissão Nacional do Folclore (CNFL), ligada à UNESCO por meio do Instituto Brasileiro da Educação, Ciência e Cultura, com o objetivo de promover uma programação voltada para o folclore em vários estados brasileiros. Por ocasião de um desses eventos, ao falar sobre a relação folclore e educação, Cecília Meireles sugeriu a valorização do papel dos Museus de Artes Populares, como um dos mecanismos de adaptação do folclore aos programas de ensino, pois integrá-lo ao âmbito escolar seria uma forma de garantir a sua permanência e evolução.

No conjunto da produção folclórica de Cecília Meireles, coube também destacar a publicação da obra “Artes Populares” em 1952, em que ela discorreu sobre várias peças do folclore nacional: balangandãs, tecidos, colchas, bordados, brinquedos esculpidos, cerâmica, dentre outros artefatos com o intuito de evidenciar a diferença e não a semelhança na constituição do povo brasileiro.

No campo da dramaturgia, a atuação de Cecília Meireles começou no início dos anos 1940, quando companhias teatrais encomendavam traduções. Fez traduções de obras escritas em alemão, espanhol, francês, indiano, inglês. O texto “Bodas de Sangue” de Garcia Lorca, ao ser encenado, o espetáculo não contou com a presença de sua tradutora, uma vez que ela se encontrava em tratamento. Entretanto, a escritora não ficou restrita a esse tipo de atividade e passou a escrever seus próprios textos de cunho teatral.

Mesmo com a ação ditatorial do Estado Novo de Getúlio Vargas, houve iniciativas inovadoras na esfera cultural, tais como a criação do Serviço Nacional de Teatro (SNT), em 1937 que deu apoio à montagem de espetáculos. O teatro brasileiro ganhava espaço e contribuição de Cecília Meireles que se sentiu atraída pelo gênero dramático, a partir do momento que aceitou o convite de Helena Antipoff, psicóloga e educadora russa, diretora da Sociedade Pestalozzi, para ministrar um curso de teatro para os alunos dessa instituição.

Para Cecília Meireles a relação teatro/educação era um fator importante na formação artística de um povo, pois:

O teatro sempre foi um índice da civilização a que serve. Da arquitetura lapidar da tragédia grega ao *nô* oriental, da farsa medieval ao teatro francês, tudo são demonstrações de uma cultura, de uma tendência geral do povo, de uma aspiração – de uma fisionomia, enfim, indisfarçável e autêntica. [...] Uma experiência de sonho. E de educação artística, também. É sempre bom fazer dessas experiências: por elas iremos aprendendo aquilo que somos, na

realidade, e aquilo que desejaríamos ou que poderíamos ser (MEIRELES, 2003, pp. 319-320).

E o que dizer da relação samba e educação?

Estou vendo o leitor encrespar a testa com o título. Tenha a paciência: à primeira vista, parece, talvez, estranho afirmar-se que o samba possa concorrer para a educação, a não ser no sentido oposto. Se levarmos em conta, porém, que todas as danças populares não são mais que restos bem ou mal conservados de cerimônias ou festividades tradicionais que, por sua vez, representaram, para a sociedade que as originou, oportunidades e pretextos de caráter educativo, então, já podemos entrever no samba uma função que não contradiz o título.

Trata-se, afinal, de um jogo (no sentido pedagógico), com as qualidades que os jogos têm em educação: possibilidades individuais de adestramento, exercício de sentidos e faculdades, submissão à disciplina do ritmo, domínio do corpo e seus movimentos, aguçamento da sensibilidade pela obediência à coreografia. E tudo isso, fora da dança, se reflete no comportamento geral, traduzido em agilidade e capacidade de controle, úteis, sem dúvida, no domínio da vida prática (MEIRELES, 2003, p. 341).

Cecília Meireles ao trazer para a discussão uma manifestação popular como o samba, e associá-la à educação pode, à primeira vista, parecer estranho. Mas, cabe aqui lembrar que a poetisa concebia a educação como uma ação que ultrapassava a simples noção de ler, escrever e contar. Sendo assim, considerava pertinente que se levasse em consideração os saberes e as práticas educativas e culturais produzidas em outros espaços, ou seja, fora dos muros da escola.

Creio que essa atitude da educadora, leva à compreensão de que é possível falar em culturas e na relação intrínseca entre a educação e a cultura. Nesse sentido, optei para discutir esse assunto sob a perspectiva de Augusto César Gonçalves e Lima (2002), sobre a cultura do samba, orientado pelo sentido antropológico que considera a cultura como “um elemento dinâmico, em movimento, em transformação, um elemento vivo” (LIMA, 2002, p. 174), porque acredito que existe uma pertinência para o debate proposto por Cecília Meireles com o intuito de expressar as conexões entre o samba e a educação, uma vez que:

Quem se der, porém ao trabalho de subir a um desses morros pobres onde existem escolas de samba, e levar os olhos ansiosos de compreender e interpretar, verá que o samba pode não ser tão formidável como se diz às vezes, mas está cumprindo uma missão que não deixa de ser educativa, e que entenece aos que gostam da humanidade, e desejariam vê-la melhorada por meios pacíficos (MEIRELES, 2003, p. 342).

Sob esse prisma, cabe à escola compreender que há diferentes culturas e que cada uma tem algo a dizer. Nesse sentido, é importante que a cultura escolar conheça, reconheça e interaja com os traços que marcam a produção cultural de outros grupos sociais aos quais, com certeza, educandos são provenientes. Ora, “Mas a escola de samba não ensina a ler, nem a escrever, nem a contar [...] Claro que não. Formalmente, não. Mas ler, escrever e contar não significam sempre educar. De modo que, por esse lado, está encerrada a discussão” (MEIRELES, 2003, p. 342).

Nesse caso, onde encontrar a conexão samba e educação?

De acordo com Lima o samba possui uma história. Por isso há necessidade de ultrapassar as explicações dadas pelo senso comum, tais como: “o samba veio da África”, “é música negra brasileira”, a fim de compreender que existe todo um processo subjacente à cultura do samba que se liga ao contexto social, econômico, político e religioso. E nesse processo, as Escolas de Samba tiveram um papel fundamental ao “formatar” o samba, ou seja, foi a partir de o trabalho realizado pelas Escolas que esse ritmo teve a sua identidade e sua visibilidade definidos.

Conforme o pesquisador supracitado, a cultura do samba compõe-se de: mediação cultural, identidade cultural, afirmação social, memória coletiva, sociabilidade, respeito aos direitos, contradições e conflitos, tradição e renovação e socialização de saberes, elementos que, a meu ver, podem ser encontrados na seguinte passagem da crônica “Samba e Educação”:

Ora, não se diz que a vida social educa os bons hábitos, cultiva os sentimentos de cordialidade, de cooperação, de simpatia, mantém o equilíbrio humano, permite a troca de experiências, oferece outros pontos de vista – enfim, melhora o indivíduo intelectualmente e moralmente? Por que tudo isso há de ser negado à escola de samba?

A escola de samba é o orgulho do morro, que todo se limpa e enfeita nos dias de função. Ela exige de seus frequentadores certos cuidados de vestuário, que constituem, para a esfera da atuação, um melhoramento considerável, não apenas de higiene, mas também de elegância. O salão de escola de samba é um museu ilustrativo para o estudioso dos nossos costumes: vultos notáveis da história, poetas e artistas famosos ali são reverenciados em efígie, ao lado de poéticas imagens de santos católicos. A escola de samba tem sócios de todas as idades. Velhos e crianças brincam lado a lado com rapazes e gente madura. É mesmo da tradição que, antes de nascer se pode chamar, sem dúvida alguma educação pré-natal...

Na parede de uma escola de samba podem ser encontradas coisas assim: “Pede-se aos cavalheiros que tratem as damas com toda a dignidade: assinado – um colega”. E isso, evidentemente, é uma demonstração de finura, e boa orientação ética (MEIRELES, 2003, p. 343).

Ao analisar o excerto é possível dizer que “o salão da escola de samba é um museu ilustrativo” remete à questão da memória coletiva, pelo fato de o samba funcionar como memória ao apresentar aspectos significativos da história de um grupo social; “velhos e crianças brincam lado a lado com rapazes e gente madura” confirma a sociabilidade, pois é no espaço reservado ao samba que pode acontecer um processo de integração social.

Segundo Lima, a socialização de saberes é um elemento chave na cultura do samba. Por quê? O pesquisador assim esclarece:

Porque não se trata somente da socialização e transmissão de saberes com referência à composição, instrumentalização e dança do samba, bem como organização das Escolas de Samba e eventos como o desfile na avenida, que por si só já são importantes. Trata-se, ao mesmo tempo, de socializar *ethos*, códigos, estratégias de sobrevivência, de resistência cultural, de afirmação de um grupo social que além de estar na base da pirâmide social, sofre a discriminação e o preconceito, e tem o peso da história de vários séculos de opressão. A socialização de saberes e práticas, em íntima inter-relação, constitui o centro do processo educativo inerente à cultura do samba (LIMA, 2002, p. 180).

Por todas essas razões, o pesquisador acredita que se a escola formal estabelecer um diálogo com a cultura do samba poderá potencializar o saber do educando ao valorizar o seu pertencimento cultural, “produzindo outra coisa que não a evasão escolar, ainda que reconheçamos que este grave problema repouse em várias questões” (LIMA, 2002, p. 200).

Cecília Meireles, com o intuito de provocar a reflexão crítica do leitor acerca da evasão escolar, escreveu:

As causas da evasão escolar poderiam ser, à primeira vista, atribuídas à criança – o que leva as pessoas bem-intencionadas a tentar exercer sobre ela várias influências e atrações, para que frequente as aulas. No entanto, a criança é a única irresponsável. Vejamos as razões da sua ausência. Uma criança que falta à escola ou não pode ou não gosta de ir. Quando uma criança “não pode” ir à escola, é sempre por motivos alheios a sua vontade. Talvez esteja doente. Talvez não disponha de roupa nem calçado para se apresentar – e algumas escolas exigem o uniforme, outras, pelo menos um vestuário completo. Se uma criança “não gosta” de ir à escola, então é preciso saber as razões do seu constrangimento. Podem ser razões pessoais: pobreza, doença, atraso, inferioridade de qualquer natureza; podem decorrer da escola mesma, e dos seus métodos e das suas exigências; da natureza dos estudos; da personalidade da professora, que não sabe inspirar simpatia nem interesse; do comportamento das outras crianças – desigualdades sociais, injustiças etc. A criança que “não pode” ir à escola me entristece, porque está lutando com fatalidades que se interpõem em seu desejo de aprender, de melhorar. Mas a criança que “não gosta” de ir à escola me causa uma alegria muito difícil de explicar sem mal-entendidos. Ela se defende, como o adulto que

não visita as pessoas aborrecidas, que não vai tomar fresco nos jardins que têm mosquitos, que, enfim, pratica todas as prudências sugeridas pelo velho ditado: “Gato escaldado tem de água fria medo”.

A criança tem o dom maravilhoso da autodefesa ainda não estragado pelas convenções sociais, por noções maliciosas e interesseiras, tão familiares aos adultos em geral. E as suas reações costumam ser o diagnóstico preciso da crise que enfrentam.

Entre a criança que faz gazeta, porque a escola lhe parece abominável, e a que se submete a frequentá-la, passivamente, bobamente, eu prefiro a primeira. É a que revela mais sensibilidade, mais vida, mais inteligência. É a mais aproveitável. Acho que deveria ganhar prêmios. Prêmios de escolas adequadas, de professores adequados. De educação adequada (MEIRELES, 2003, pp. 328-330).

À luz dos princípios da Escola Nova defendidos por Cecília Meireles, com vistas a uma renovação educacional, as causas da evasão escolar como as apresentadas nas linhas da crônica “Da evasão escolar” publicada no jornal *A Manhã* em 04.11.1941, não poderiam ser atribuídas à criança, pelo fato de a educadora considerá-la o centro de o processo de ensino e aprendizagem. Por isso, merecedora de “escolas adequadas”, “professores adequados” e “educação adequada”. Logo, ao refletir sobre a evasão escolar, outras questões devem ser pensadas, como assegurou Lima (2002), ao tratar dos elementos que compõem a cultura do samba.

Nas discussões de Cecília Meireles sobre questões educacionais como as registradas na crônica citada anteriormente, o jornal exerceu uma dimensão pedagógica importante, ao orientar a opinião pública, conforme análise da crônica “Imprensa e educação” publicada em 03.04.1932, no *Diário de Notícias*, onde a cronista declarou que o jornal tem “uma força educativa extraordinária: pela amplitude de sua órbita de ação, pela facilidade de acesso a todas as classes sociais, e pela sua renovação diária, o que lhe permite acompanhar a vida em todas as suas transições” (MEIRELES, 2003, p. 315).

Ao considerar a noção de leitura como construção de sentido defendida nesse estudo, saltou uma pergunta: vale também para o jornal essa concepção? Evidentemente que sim! Cecília Meireles respalda essa posição quando afirmou que:

O jornal, como qualquer outra leitura, não é nada, por si mesmo. Assim como o leitor depende dele, também ele depende do leitor, para uma ação de real eficiência. [...] O jornal encaminha para outras leituras, para outras atividades, sugere, inspira, vitaliza. Daí por diante, o homem que compra o jornal passa, de freguês, a colaborador. Reflete sobre o que leu, recorda, compara, planeja, experimenta. Quantos estudos, quantas invenções, quantas mudanças de rumo na vida individual ou coletiva têm dependido de uma linha de jornal! (MEIRELES, 2003, p. 315).

Esse ponto de vista defendido por Cecília Meireles na crônica *Imprensa e Educação* impeliu-me à dimensão dialógica proposta por Bakhtin, pelo fato de compreender esse gênero literário como uma expressão artística que “abarca a obra, o autor e o receptor, na medida em que a primeira é produto da interação entre as outras duas instâncias, e as três remetem ao contexto, isto é, à situação externa ao ato comunicativo” (BUBNOVA, 2009, p. 38).

Assim, posso dizer que a interação jornal/crônica/leitor, propiciada pela leitura de textos de Cecília Meireles ao divulgar suas ideias, favoreceu a reflexão do leitor sobre questões relativas ao seu contexto social. Nesse caso, o jornal como veículo de informação permitiu ao leitor entrar em contato, segundo Regma Maria dos Santos (2005), com “a reserva de memória coletiva e cotidiana que, gravada e impressa, pode ser traduzida, reinterpretada, recontada, permitindo fazer durar o efêmero e passageiro. Logo, por meio do jornal, memória e criação aliam-se” (SANTOS, 2005, p. 133).

Nesse sentido, Cecília Meireles afirmou na crônica *Imprensa e Educação* que “o mistério da leitura do jornal consiste em que as coisas escritas são respostas para coisas não perguntadas, mas existentes dentro de cada um como nebulosas interrogações. Tal qual na vida e no sonho” (MEIRELES, 2003, p. 314). A partir de as palavras da cronista, compartilho mais uma vez da concepção dialógica proposta por Bakhtin, para reafirmar que a ação de ler uma crônica de Cecília Meireles, só se torna possível mediante o encontro entre a palavra lida no referido texto e as “contrapalavras” do leitor que não podem ser previstas durante o processo de interação, pois “o simples ato de folhear o jornal já pode ser o indicativo de uma maneira de ler não só o jornal, mas também a sociedade em que ele circula”, observou Graça Paulino et. al (2001, p. 45).

Dessa forma, Mariana Silva (2008) ao comentar sobre a responsabilidade que o jornal tem ao fomentar discussões acerca de questões que atingem a população quando é publicado, atribui ao cronista, o poder de “tornar o conteúdo de seu texto vivo à medida que leva ao leitor a reflexão sobre uma ideia e permite que mediante reflexão, ocorra uma interferência mútua, ou seja, a crônica modifica a construção do cotidiano tal como o cotidiano modifica a construção da crônica” (SILVA, 2008, p. 37).

Sobre esse assunto Cecília Meireles, na crônica “A responsabilidade da imprensa” publicada no jornal *Diário de Notícias* em 23.09.1930, afirmou que:

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.

[...] O jornal substituiu a biblioteca. Até na escola se verifica a vantagem de fazer a criança ler o que de mais interessante vai acontecendo pela terra, dia a dia, pondo-a desde logo em comunicação com fatos vivos, em vez de lhe transmitir a ciência dos livros muitas vezes já em atraso.

Temos necessidade de estar ao corrente de tantas coisas que o noticiário sucinto do jornal é a súplica indispensável para estarmos a par da atualidade. Mas, como sempre sucede, por isso mesmo que o jornal sobe de importância, como órgão informativo, sua responsabilidade cresce também, proporcionalmente, pois é mister que seja o mais verídico possível, para que não conduza ao erro o povo que se orienta pela sua leitura (MEIRELES, 2001, v.4, p. 169).

Diante desses fatos, Alves (2012, p. 87) comentou:

o jornal visto sob a ótica da crônica de Cecília era um veículo simultaneamente importantíssimo e perigoso – porque formador de opinião – e que ela exposta por sua própria lente, foi uma autora-educadora disposta a usar altruisticamente desse veículo, no desafio de fazer um “jornal verídico”. De suas mãos, o texto saía “conscientiosamente feito”, de maneira que ela se sentia à vontade para “colocar embaixo a responsabilidade intransigente da sua modesta, mas honestíssima assinatura”.

Assim, de acordo com Ivani Fazenda (2007), cabe à linguagem o papel de estabelecer a relação homem-mundo, uma vez que de posse da palavra, o homem interfere no mundo. Nesse caso, “a palavra é a arma que o homem possui para dominar o mundo e fazer-se senhor dele” (FAZENDA, 2007, p. 54). Sob essa perspectiva, posso postular que Cecília Meireles ao exteriorizar o seu pensamento, estabeleceu o seu encontro com o outro, com o intuito de efetivar por meio da palavra, um diálogo com o seu leitor e, para isso o jornal foi um espaço fundamental, pois:

[...] dotado de articulação com o próprio sistema escolar que se constituía, Cecília Meireles transmitia suas ideias com a intenção de obter um grau maior de eficácia do que aquele alcançado em sua experiência como professora. Além de pretender superar os obstáculos cotidianos inerentes à vida escolar, tencionava ainda atingir, dessa outra forma, um público bem mais amplo e diversificado (MAGALDI, 2001, p. 134).

No que diz respeito a essa interlocução, Fazenda (2007, p. 56) afirma que “através da leitura existe a possibilidade de um autêntico diálogo, pois nela não existem os entraves do relacionamento pessoa-pessoa”. Desse modo, na compreensão da autora, a leitura possibilita um melhor conhecimento do mundo e de si mesmo, em virtude de a palavra só possuir sentido na ação. Por essa razão, a pesquisadora conclui que:

A comunicação possui uma força criadora na medida em que ela procura interpretar, explicar, compreender e modificar. Ela dá ao sujeito uma nova capacidade: a de que ele se compreenda a si próprio, a de torná-lo um novo ser no mundo. Cria-se um novo ser e ampliam-se suas possibilidades. Esse sentido de criação ou essa capacidade de modificar podem ser constatados na leitura. Ao ler, o homem escreve um novo texto, pois a capacidade que o homem tem de interferir e modificar por meio da sua palavra torna o texto tão dinâmico que, tantos textos existirão quantas forem as leituras feitas sobre o texto original. Não existirá mais um autor apenas. Através da leitura cada leitor será um novo autor e o discurso primeiro poderá modificar-se tantas vezes quantas forem suas interpretações (FAZENDA, 2007, p. 57).

No mesmo sentido, Lajolo (2000), em suas reflexões sobre a ação de ler, afirma que ler é essencial. Essencial porque todos os que participam da vida em sociedade precisam dessa ferramenta para participar, “mesmo que à revelia, dos circuitos da sociedade moderna, que fez da escrita seu código oficial” (LAJOLO, 2000, p. 106). Nesse caso, a autora entende que a leitura tem um papel importante numa sociedade que pretende democratizar-se.

Sendo assim, é necessário ser um bom leitor, e dentre esses bons leitores, o professor deve estar presente. Ele precisa gostar de ler e envolver-se com que lê, a fim de simplesmente não *repetir* o que está na superfície de um texto. Por meio dessa ação, é possível passar do mundo da leitura para a leitura do mundo.

E é ao pensar na leitura do mundo que Cecília Meireles também defendeu o papel social da arte, porque o homem não é dotado somente de razão, mas também de sensibilidade, pois educar significa pensar na totalidade. Foi com esse propósito que Cecília Meireles como educadora e, em especial, na função de jornalista, cunhou nas páginas do Jornal *Diário de Notícias*, a sua concepção de arte “como cultura, como manifestação da tradição de um povo” (SILVA, Mariana, 2008, p. 78).

Nesse sentido, Cecília Meireles destacou a importância do cinema, do folclore, da literatura do samba e do teatro, na formação do ser humano, afinal a arte pode ser uma das ferramentas que amalgamada pela sensibilidade, viabiliza a construção de conhecimentos tão necessários à vida em sociedade, pois:

Vemos as plantas brilharem ou murcharem conforme o sítio em que se encontram, as influências da terra, do Sol, do ar, e duvidamos que o mesmo se passe conosco, que somos mais **sensíveis** que elas!
Dizia a sra. Durieux que não fabricam artistas, mas se pode concorrer para que muita gente compreenda e aprecie melhor as coisas de arte. São palavras sensatas. E não conheço adjetivo mais formidável do que este, no mundo hoje. Pudéssemos nós fazer com que todos compreendessem e apreciassem melhor, não apenas a arte, mas também a vida; de que ela é apenas um

aspecto – e teríamos realizado completamente a obra imensa, extenuante, infindável da educação (MEIRELES, 2003, p. 337).

No caminho “infindável da educação”, a questão da cidadania não poderia ficar à margem, pois tem um papel relevante na formação integral do indivíduo. Ao ser concebida como uma prática, essa noção caracteriza-se pelo aspecto sócio-histórico, em virtude de as transformações que sofreu, em decorrência dos momentos históricos vividos pela humanidade.

A palavra cidadania tem sua origem no latim *civis*, no grego *polites*, membro da *polis* – cidade grega, onde as pessoas consideradas cidadãs eram as que não possuíam nenhum vínculo com atividades que exigissem dedicação integral. Nesse sentido, as mulheres e os escravos não eram vistos como cidadãos, pelo fato de realizarem atividades relacionadas à sobrevivência da família, ou seja, um trabalho que cerceava a liberdade. Como a liberdade era uma condição necessária para ser cidadão, o direito à cidadania também não se destinava aos estrangeiros, aos artífices, aos agricultores e aos pobres.

Aqui é importante assinalar que na *polis* grega, a filiação era um critério para adquirir cidadania. Sendo assim, somente uma pequena parcela da população decidia sobre o governo e participava das decisões sobre a coletividade. Enfim, “En las ciudades griegas la toma de decisiones políticas se hacía directamente por parte de los ciudadanos, en la asamblea” (PAGÈS, 2011, p. 25).

Em Roma, a cidadania era atribuída aos patrícios, os quais usufruíam de todos os direitos políticos, civis e religiosos, o que ocasionou inúmeros conflitos entre essa classe e a dos plebeus. Com a reforma de Sêrvio Túlio, os plebeus puderam ingressar no serviço militar e usufruir de alguns direitos políticos, os quais foram estendidos com a Lei das Doze Tábuas que favoreceu a expansão militar romana. Essa atividade expansionista contribuiu para que pessoas de origem culturais diversas fossem progressivamente adquirindo o direito à cidadania, mediante a constituição de direitos e deveres legalmente constituídos.

Por ocasião da Idade Média, as relações cidadão/Estado foram regidas pelas diretrizes da Igreja católica. A sociedade foi estruturada sob uma rígida hierarquia social: clero, nobreza e servos que concorreu para a constituição do feudalismo, um sistema caracterizado pelas relações de dependência pessoal, denominada de vassalagem. Essa relação feudal realizava-se de forma recíproca, pois tanto o suserano quanto o vassalo possuíam obrigações. Dessa

forma, os princípios que nortearam a cidadania durante o período greco-romano ficaram “paralisados” e só seriam alavancados, a partir de meados do século XVII.

O desaparecimento do regime feudal e as revoluções ocorridas nos Estados Unidos e na França no século XVIII contribuíram para o ressurgimento da ideia de cidadania. Com o poder fora das mãos do rei, foi possível formular leis que garantissem ao indivíduo a condição de cidadão do Estado.

No Brasil, a história da cidadania também foi marcada por tensões, massacres, violências e exclusões. O brasileiro travou lutas desde a época colonial até a república para alçar à condição de cidadão. Foi inconfidente, abolicionista, republicano, em suma, um lutador incansável em busca da afirmação de direitos que assegurassem condições dignas para sua sobrevivência. Mas, cidadania também requer deveres.

Jaime Pinsky (2002) chama atenção para essa via de mão dupla, quando discute a dimensão e a amplitude da cidadania. Para o historiador, essa condição, além de exigir uma série de direitos, também requer uma série de obrigações. Isso significa dizer que a falta de consciência de pertencimento a um coletivo e a complacência com irregularidades acabam prejudicando a todos.

Nesse sentido, cidadania é mais que um conceito jurídico, é uma prática social. Por essa razão, Pinsky acredita que no exercício dessa prática, a escola pública tem um papel importante:

A escola pública pode e deve voltar a exercer um papel central no nosso sistema educacional, desde que se faça uma avaliação correta dos seus problemas, um planejamento lúcido das prioridades e uma operacionalização adequada e corajosa das soluções que se fizerem necessárias. [...] é possível promover alterações profundas e irreversíveis, desde que se convoquem professores e pais para *participar* das mudanças, e não para simplesmente *executar* decisões tomadas em gabinetes distantes da sala de aula (PINSKY, 2002, p. 112).

Além disso, continua o historiador:

Não tenho nenhuma dúvida de que um tabalho de base feito com o envolvimento de professores, alunos, comunidade e governo teria resultados bastante satisfatórios num lapso de tempo curto. A mudança de atitude das pessoas com relação à escola, baseada num sentimento de responsabilidade mútua, poderia constituir o ponto de partida para uma importante virada. Afinal de contas, cidadania é participação, é ter direitos e obrigações, e, ao contrário do que muitos pensam, se aprende na escola (PINSKY, 2002, p. 114).

Dessa maneira, Pinsky compreende que a cidadania não está relacionada somente, como alguns querem acreditar, como a colocação da mão direita sobre o peito enquanto o hino nacional é executado, ou torcer inutilmente para que algum piloto brasileiro realize novamente os feitos de Ayrton Senna nas corridas de Fórmula1. É por isso que para o pesquisador, a questão da cidadania configura-se como uma prática social que pode ser construída na escola que, de acordo com Guimarães (2009, p. 251) é “um espaço democrático, onde diversas possibilidades de ensinar e aprender estão presentes”.

Na crônica “Educação moral e cívica” publicada em 14.09.1930 no *Diário de Notícias*, Cecília Meireles deu mostras de seu pensamento quanto ao papel da escola na formação cidadã, quando assim se pronunciou:

Para as escolas, porém, que os governos dignos de governar oferecem ao povo para lhe educar os filhos, sem lhes torcer a personalidade às ordens de qualquer despotismo, as lições de moral devem vir da conduta diária dos alunos, dos professores, dos administradores, de todo conjunto social, que passa a ser mostrado às crianças, como futuro ambiente em que terá de agir. São lições de moral “ao vivo”. Com as suas consequências funestas ou gloriosas, como estejam dispostos a torná-las aqueles que são os próprios exemplos... (MEIRELES, 2003, p. 306).

As expressões “conduta diária” e “lições de moral ao vivo”, utilizadas por Cecília Meireles ao refletir sobre a importância da infância no contexto da Educação Nova dos anos 1930, em minha análise, corroboram a ideia de cidadania como prática social, porque o impacto de ações humanas na formação da criança conta muito mais do que um discurso vazio, descontextualizado com frases do tipo “amar a pátria”, “respeitar o seu sacrossanto pavilhão”, “cultuar os heróis que morreram lutando, ou que mataram muitos inimigos” que se encontram presentes na crônica acima mencionada. Ora, “Não é com a exaltação retórica de um fato histórico ou de uma personalidade que se alimentam os chamados sentimentos cívicos da infância” (MEIRELES, 2001, v.4, p. 183), ou de outros cidadãos jovem e adulto, na minha forma de pensar.

Guimarães (2009, p. 153), a meu ver, dialogou com a posição de Cecília Meireles quando fez comentários sobre o processo de ensino e aprendizagem de História distanciando das concepções tradicionais de abordagem linear dos fatos históricos e das temporalidades que mantêm as representações que supervalorizam datas, heróis e batalhas. Noutras palavras, uma proposta que considera a História calcada em multiplicidade, em dinamismo, enfim,

“permeada por diferentes interesses, situada em diversos espaços/tempos e produzida pelos diversos indivíduos da sociedade” (GUIMARÃES, 2009, p. 153).

Dessa perspectiva, cabe bem aqui dizer que a visão de Cecília Meireles sobre a construção dos valores cívicos procede, quando penso também, na discussão de Pinsky sobre a cidadania como uma prática social, pelo fato de ambos reconhecerem a importância do papel da cidadania na construção daqueles valores.

Ainda na crônica “Educação moral e cívica”, Cecília Meireles assinalou que:

o amor à pátria, para ser nobre, deve alargar-se em boa vontade pelo mundo todo: que respeitar a bandeira é respeitar em primeiro lugar a própria coletividade que essa bandeira representa; que os heróis que se cultuam não são mais os que tombaram nas guerras, ou delas arrancaram valiosos troféus, mas os que construíram alguma coisa, com as suas mãos ou com seu espírito, e os homens que melhor servem à pátria são os que a servem trabalhando, ainda que calados e obscuros, e com a sua obra para sempre desconhecida. Eu mesma já tenho lido observações como estas em prefácios e algumas vezes as tenho ouvido em discursos. Quer dizer que já constituem um lugar-comum. E o lugar-comum costuma ser o índice da opinião geral. Por que, então, no momento de agir, escrevendo um livro para crianças, ou dando uma aula, não se hão de pôr as coisas nos seus devidos lugares? (MEIRELES, 2003, pp. 304-305).

Por esse enfoque dado à questão da educação moral e cívica por Cecília Meireles, vi a possibilidade de falar sobre um sentimento presente em obras de sua autoria: a liberdade, uma condição importante para quem vive numa sociedade democrática. No fragmento anterior, a escritora abordou justamente um aspecto considerado por mim, na condição de educadora, uma espécie de lugar ideal para exercer esse direito: **uma aula**.

Numa aula, a potência da liberdade “essa palavra/que o sonho humano alimenta:/que não há ninguém que exlique/e ninguém que não entenda!” (MEIRELES, 2011, p. 91) pode elevar-se à medida que o educador compreende a possibilidade de fazer valer:

Sua visão do mundo, pois, não deve ser alterada por nenhuma refração devida a interesses de natureza estranha ao sentido essencial da educação. É bom respeitar os superiores que nos são realmente superiores – pela quantidade e qualidade das suas experiências e das suas obras: não apenas pela sua situação hierárquica. A medida do valor daqueles que formam o seu meio ambiente impõe-se ao educador como necessidade indispensável a sua própria função. Por essa avaliação é que ele determinará as suas resoluções; por ela é que reconhecerá o que deve receber e o que deve rejeitar dos fenômenos que o afetam. Do ponto de vista educacional, medem-se os indivíduos e os fatos conforme a sua projeção na humanidade (MEIRELES, 2003, p. 268).

As ponderações que Cecília Meireles fez acerca de valores que caracterizam a função do educador imprimem à questão da liberdade um papel importante na ação educativa, uma vez que cabe ao educador aceitar ou rejeitar o que melhor se adequa a sua função de mediador em sala de aula.

E, justamente por conhecer a extensão da palavra liberdade, Cecília Meireles projetou outra face, assim sintetizada por LAMEGO (2007, p. 218):

Essa “outra” Cecília se revela pela verve de seus discursos políticos e pelo papel de jornalista que sabia sustentar polêmicas. Defendia posições coerentes com a ideia universal de democracia, num período em que a incoerência e as paixões pelo autoritarismo arrastaram intelectuais, que levaram décadas para se reerguer do descompasso juvenil. Jornalista liberal, era defensora incansável das liberdades individuais, da paz e da instauração de uma república democrática, bem diferente daquela regida pelo populismo autoritário do regime que se descortinava.

Sob a atmosfera do governo de Getúlio Vargas, como Cecília Meireles pode sair em defesa “das liberdades individuais, da paz e da instauração de uma república democrática”?

A partir de a ideia de que “*Conquistar a liberdade é difícil e incerto [que] Criar a liberdade parece mais justo*” (MEIRELES, 2001, v.4, p. 204). Com essa visão, Cecília Meireles defendeu a liberdade de conhecer, a liberdade social, a liberdade política e a liberdade de comunicação. E na divulgação desse pensamento, sua voz poética ecoou no *Romance LIII ou Das palavras aéreas*:

Ai, palavras, ai, palavras,
que estranha potência, a vossa!
Ai, palavras, ai, palavras,
sois o vento, ides no vento,
no vento que não retorna,
e, em tão rápida existência,
tudo se forma e transforma!...

Sois de vento, ides no vento,
e quedais, com sorte nova!

Ai, palavras, ai, palavras,
que estranha potência, a vossa!
Todo o sentido da vida
principia à vossa porta:
o mel do amor cristaliza
seu perfume em vossa rosa;

sois o sonho e sois audácia,
calúnia, fúria, derrota...

A liberdade das almas,
ai! com letras se elabora...
E dos venenos humanos
sois a mais fina retorta:
frágil, frágil como o vidro
e mais que o são poderosa!
Reis, impérios, povos, tempos,
Pelo vosso impulso rodam...

(MEIRELES, 2011, pp. 142-143)

Ao ler esses versos do “Romance LIII” da obra *Romanceiro da Inconfidência*, foi possível perceber que Cecília Meireles acreditava no poder das palavras, por isso não hesitou em lançar mão desse instrumento em sua produção de caráter mais crítico e reflexivo. Isso ficou nítido na sua função cronística, ao utilizar a potência das palavras como um meio de divulgar a sua responsabilidade política frente à educação calcada em novos ideais pedagógicos e sociais que circularam em diferentes suportes, como o jornal, o livro e o rádio.

Para a educadora, “a responsabilidade política, na obra educacional, é ponto que não se pode perder de vista, quando se tenta a reconstrução de uma pátria” (MEIRELES, 2001, v.3, p. 115). Por isso, Cecília Meireles insistiu em combater diariamente, por meio da palavra impressa, os “cavadores” da educação, ou seja:

[...] as figuras singulares daqueles que de tudo se aproveitam e, confusamente, procuram agora, imiscuir-se nas coisas de educação com esse faro particular que certas criaturas que de tudo tiram partido, seja lá de que modo for.

Os “cavadores” da educação deixam em quem os observa uma impressão tristíssima de repugnância e degosto. Esse desvirtuar da mais bela coisa do mundo por uma ambição pessoal sempre feia e pequenina, dá-nos uma decepção tão profunda sobre a vida, que se chega a descrer da eficiência da própria obra sincera, e a ver todas as tentativas sob uma nuvem de desconfiança.

[...] Eu digo estas coisas como quem faz um aviso. Porque estou vendo uma porção de manobras em redor deste momento educacional do Brasil, que é o mais alto e mais puro momento, aquele diante do qual todas as cavações deviam recuar envergonhadas (MEIRELES, 2001, v.2, pp. 249-250).

Foi por meio de discussão de temas como o que foi apresentado no excerto anterior, que Cecília Meireles colocou a sociedade a par de questões referentes à política educacional.

É possível dizer que o alcance de sua ação jornalística deu-se graças à maestria, à destreza com que tratava a linguagem para expressar sua visão de mundo.

Dessa forma, a educadora instigava o leitor, quem sabe, a não ficar indiferente, levando-o a uma reflexão mais profunda sobre o momento em que havia uma educação opressora e massificadora, um governo autoritário, uns predicados ideológico e filosófico da Igreja Católica e uma luta dos pioneiros em defesa da renovação educacional no Brasil.

Mignot (2001) corrobora com essa posição, ao se reportar à importância dos “Comentários” que Cecília Meireles publicou na Página da Educação:

Estabelecendo uma relação até certo ponto íntima com seus leitores e leitoras, Cecília respondia em poucas linhas. Nas mensagens, os que escreviam cartas, manifestavam opiniões, relatavam experiências, construíam significados para seus comentários, matérias, entrevistas. Enviavam livros e artigos procurando instaurar um diálogo e romper distâncias (MIGNOT, 2001, p. 156).

Esse posicionamento de Mignot endereçou-me ao ensaio “Educar o cidadão” de Patrice Canivez (1991), pelo fato de nesse estudo, o autor ao abordar aspectos relacionados à cidadania, explicar que a maioria dos cidadãos é politicamente ativa somente por ocasião de eleições, apesar de na democracia moderna, a elegibilidade ser uma condição decisiva para qualquer cidadão poder participar da vida pública.

Ao situar essa questão, Canivez entende que a educação consiste em um processo capaz de garantir o acesso ao saber e à formação para todos os indivíduos, ou seja, a “educação não pode mais simplesmente consistir numa informação ou instrução que permita ao indivíduo, enquanto *governado*, ter conhecimento de seus direitos e deveres, para a eles conformar-se com escrupulo e inteligência” (CANIVEZ, 1991, p. 31). Isso significa dizer que, todo cidadão precisa de uma educação que seja compatível com a sua posição de governante em potencial.

Canivez quando se reporta ao cidadão, enquanto governado, destaca que há outra maneira de ele participar da vida pública. Como? Na fala do autor: “agindo sobre os que governam, contribuindo principalmente para a formação da opinião pública” (CANIVEZ, 1991, p. 31).

Essa abordagem de Canivez abriu um espaço para aproximá-lo de Cecília Meireles. Apesar de o hiato cronológico que separa os dois intelectuais, a meu ver, a poetisa, na sua época, agiu de maneira similar ao que o estudioso francês defendeu. De que forma?

Cecília Meireles rompeu distâncias, mobilizou e conquistou a opinião pública, por meio da imprensa durante a ditadura de Getúlio Vargas, graças ao papel desempenhado pelas “suas crônicas finas e mordazes” publicadas na Página de Educação, em que “Notas oficiais e anúncios [...] serviram de mote, direta ou indiretamente, para seus comentários” (MIGNOT, 2001, p. 156), sobre valores como: o respeito e a solidariedade entre as pessoas de diferentes pátrias:

Felizmente, já ninguém ousa, com certeza, cantar o heroísmo guerreiro, incentivar o espírito militar, chamar a atenção da criança para a coragem de matar e a emoção de vencer. Estamos numa época de pacificação. Todos sabem o que vale a solidariedade dos povos. Todos compreendem que estar incensando todos os dias os valores nacionais, sejam quais forem, desde que nisso vá qualquer excesso, equivale a estar depreciando outras pátrias, que merecem ser respeitadas igualmente, como frações da terra – pátria comum. Todos sabem que o único valor que pode ser exaltado sem inconveniência é o do trabalho que pode ser útil a toda a humanidade: e os grandes homens dessa galeria vão-se buscar igualmente a todas as partes do mundo (MEIRELES, 2001, v.4, p. 184).

Nessa passagem da crônica “Solenidades cívicas” publicada em 29.06.1930, no *Diário de Notícias*, Cecília Meireles deu mostras de que a cidadania como uma prática social pode contribuir para a formação de cidadãos, a fim de que eles possam reconhecer a necessidade de “fraternização humana”, de desarmamento na construção da paz.

Na crônica “A escola e a obra da paz”, publicada em 17.12.1932, no *Diário de Notícias*, a jornalista destacou o pensamento de Julien Luchaire sobre o desarmamento num capítulo do livro *Le désarmement moral*, destinado à ação da escola “nessa obra que interessa não só ao homem de agora, mas também a toda a humanidade em formação” (MEIRELES, 2001, v.4, p. 319). Nesse sentido, o escritor francês considera o desarmamento escolar como a ideia central da educação.

Para colocá-la em prática, Luchaire propôs algumas medidas, tais como: modificar o ambiente escolar, estabelecer cooperação internacional, rever os compêndios escolares, principalmente os de história:

Como o desarmamento terá de ser uma ação conjunta dos povos, o autor imagina um compromisso geral baseado no seguinte: expurgar programas,

livros escolares e – *dans la mesure du possible* – o cérebro dos professores de todos os ressentimentos antigos ou recentes, entre os povos; visão nova da história e da geografia; desenvolvimento do ensino de línguas vivas.

Essas são as medidas principais, que se lhe afiguram de maior exequibilidade.

Além disso, lembra os departamentos criados em vários países para intercâmbio universitário e escolar, com as vantagens de comunicabilidade internacional representada em correspondência, viagens de férias e escolas internacionais.

São esses, diz ele, *“les contours de l’opération du désarmement scolaire dont le centre est la réforme de l’enseignement de l’histoire.*

*Et dont le symbole serait l’affichage de l’Acte général de renonciation à la guerre dans toutes les écoles du monde...”*³⁰ (MEIRELES, 2001, v.4, p. 320).

Mediante as reflexões do escritor apresentadas por Cecília Meireles, tomei os estudos de Joan Pagès e Antoni Santisteban (2009), pelo fato de compreender que existe certa similaridade entre o pensamento de Luchaire quando se reportou ao ensino de história e a posição dos dois pesquisadores espanhóis ao situarem a importância da consciência histórica na educação para a cidadania: “La consciencia histórica nos ayuda a plantear el debate sobre cómo son los cimientos o cómo deberían ser, sobre los cuales estamos construyendo o hemos de construir el edificio de la convivencia democrática” (PAGÈS; SANTISTEBAN, 2009, p. 203). Ainda nas palavras dos autores:

Comprender el presente, tomar decisiones, pensar el futuro. Todos estos elementos de la educación democrática forman parte del aprendizaje de la temporalidad. El mismo concepto de ciudadanía se define en el tempo de la historia, a partir de la evolución de los conceptos de libertad, igualdad, justicia y solidaridad, conceptos clave de la construcción democrática. Por otro lado, estos conceptos se complementan con el concepto de identidad, como ciudadanía que se relaciona con un territorio o con unos derechos y deberes (PAGÈS; SANTISTEBAN, 2009, pp. 205-206).

Por esse viés, os estudiosos relacionaram a cidadania, especialmente, com a construção do futuro: “Educamos para la ciudadanía porque queremos avanzar en valores democráticos, porque la democracia la entendemos no como una meta, sino como un camino que siempre se recorre hacia delante” (PAGÈS; SANTISTEBAN, 2009, p. 206). Essa citação permitiu entrever que para os dois historiadores, a democracia caracteriza-se pela continuidade, por isso, a importância dada à relação entre passado, presente e futuro.

³⁰ os contornos da operação do desarmamento escolar do qual o centro é a reforma do ensino da história. E do qual o símbolo seria a fixação (implementação) do Ato geral de renúncia à guerra em todas as escola do mundo... Tradução Professor Olaci Carvalho do Curso de Letras/Francês da UNIFAP.

Esse aspecto também se fez presente em reflexões de Cecília Meireles: “O passado não é assim tão passado porque dele nasce o presente com que se faz o futuro” (MEIRELES, 2001, v.4, p. 321). Sob essa perspectiva, a educadora questionou atitudes do governo de seu tempo, com as quais ela não concordava, por intermédio de discussões acerca de nomes e episódios passados, em crônicas de educação que versavam sobre assuntos como: Tiradentes, abolição, 14 de julho... a meu ver, na tentativa de construir a consciência histórica, aqui tomada na esteira de Pagès e Santisteban (2009, p. 202), em que o passado não é tido somente como recordação de determinados acontecimentos, mas como aprendizagem para a construção do futuro.

Cecília Meireles, na crônica “Abolição” publicada em 15.05.1931, no *Diário de Notícias*, pareceu-me, também defender esse pensamento, quando assim se posicionou:

[...] acho que há fatos e nomes do passado que podem continuar a ser uma permanente luz, no tempo que avança, e tantas vezes se obscurece perniciosamente, por falta da sugestão feliz de um belo exemplo.

[...] E eu, pensando melhor, compreendo. Estamos, na verdade, como se ainda continuássemos escravos... Vejam bem, não como se os tivéssemos – *como se os fôssemos*. Extinguiu-se, em 88, o preconceito de cor. Criou-se, em 1931, o preconceito sectário.

[...] Antigamente, tivemos o desprezo e a opressão, motivados pelo tom da pele. Agora, vamos ter a opressão e desprezo oriundos das divergências de pensamento.

[...] A vida é feita de derrotas e vitórias. Havemos de ter outra vez a Abolição. Uma Abolição maior que a outra. A que nos livrará, num dia que ainda se ignora, deste cativeiro em que os homens desatentos ao futuro, por um abuso de direito de governar, pretendem atirar todas as gerações indefesas do tão proclamado Brasil Novo (MEIRELES, 2001, v.4, pp. 199-200).

A capacidade de compreender o significado de “derrotas” e de “vitórias” demonstra que o papel exercido pela consciência de pertencimento a que se refere Pinsky, é fundamental na construção do futuro, porque concede ao cidadão o direito de construir as suas próprias opiniões, as suas críticas com relação ao que considera como entraves, como “cativeiro” que impedem o exercício da cidadania.

Como assevera Marcos Silva de Santana (2008), “é nessas ocasiões que se faz necessário o discernimento, próprio do cidadão consciente, com capacidade crítica e comportamento de verdadeiro ‘também sócio’ do seu país”. Com tal prática é possível projetar um futuro melhor numa sociedade democrática, uma vez que:

A democracia é, assim, condição necessária para a interação e para a comunicação livre entre os homens e para que os projetos sistematizados ou as suas filosofias, conscientemente, reorientem a experiência e aprimorem as formas de vida social para que elas se tornem melhores do que são no presente (PAGNI, 2010, p. 41).

Essa maneira de pensar foi uma das contribuições de Dewey para o contexto educacional, particularmente no que tange ao seu entendimento sobre o papel da educação e da escola, não somente como tempos e lugares para o aprendizado da democracia, mas também “de formação ética que, em confronto com o seu caráter moralizador, promoveria o progresso moral necessário à sociedade, tornando-a cada vez mais inclusiva” (PAGNI, 2010, p. 43).

Por isso, “educar o cidadão, preparar o aluno para a vida democrática, permitir que os alunos possam progressivamente conhecer a realidade, o processo de construção da História” (GUIMARÃES, 2012, p. 143), é compreender a cidadania como é um elemento-chave na formação do cidadão, sem a qual ele não poderá lutar por seus direitos e nem tão pouco cumprir com as suas responsabilidades.

De acordo com Joseida Schütt Zizemer (2006), aqui se pode ver, a educação, como um direito social, desempenhar um importante papel na conquista e na efetivação da cidadania, pois:

À medida que cada indivíduo possa se desenvolver plenamente no mundo e ter seus direitos civis, políticos e sociais garantidos, pode-se dizer que a utopia de termos um mundo formado por cidadãos está alcançada. No entanto, enquanto no mundo houver pessoas sem ter o que comer, vestir, ter moradia; enquanto houver pessoas sem direito de votar e ser votado; enquanto houver pessoas sem direito à educação, direito de livre expressão, sem direito de defesa respeitados, pessoas que não podem e não aprenderam a dizer sua palavra, a se fazerem ouvir, não teremos o direito de cidadania de todos. Portanto, essa é a utopia do mundo formado só por cidadãos: direitos de todos conquistados e assegurados, indiscriminadamente. É esse ideal de cidadania que a sociedade tem que perseguir e a educação é parte importante para a conquista desses direitos (ZIZEMER, 2006, p. 35).

Nesse sentido, urge o compromisso de a escola ensinar o que é realmente o exercício de cidadania, uma vez que ela “tem de ser o lugar de reunião daqueles que se preparam para a arte difícil de viver” (MEIRELES, 2001, v.1, p. 27). Essa linha de argumentação de Cecília Meireles lembra, no tempo presente, o estudo de Guimarães (2012) sobre a relação entre ensino de história/construção da cidadania, em que a pesquisadora ressalta a importância de

propostas metodológicas que valorizam a problemática, a análise e a crítica da realidade, pelo fato de elas conceberem alunos e professores como sujeitos produtores de história e conhecimento.

Nesse caso, essa concepção coloca em cena, as pessoas como:

sujeitos históricos que cotidianamente atuam, lutam nos diferentes espaços de vivência: em casa, no trabalho, na escola etc. Essa concepção de ensino e aprendizagem facilita a revisão do conceito de cidadania abstrata, pois ela nem é algo apenas herdado via nacionalidade, nem se liga a um único caminho de transformação política. Também, ao contrário de restringir a condição de cidadão a de mero trabalhador e consumidor, a cidadania possui um caráter humano e construtivo, em condições concretas de existência (GUIMARÃES, 2012, p. 151).

Sob esse ponto de vista, uma prática pedagógica centrada em discutir a questão política ou até mesmo a instrução cívica como cidadania, é limitar a aprendizagem desse valor, é esvaziá-lo. Isso trará graves consequências para a realização do indivíduo, porque a ele não foi dada nem base nem oportunidade necessárias para viver, afinal:

o sentido da educação é o de prover o homem das forças que se sejam necessárias para essa realização de si mesmo.
Facilitar-lhe tudo seria empobrecê-lo. Seria mesmo que amesquinhá-lo. Seria como que lhe confessar a sua insuficiência de recursos próprios para a conquista de si e o domínio das circunstâncias.
Dificultar-lhe tudo, porém, seria, inversamente, tolher desde logo a ação; fechá-lo entre muros estéreis, com a suprema crueldade de lhe mostrar ao longe, inacessível e maravilhoso que ele sabe que nunca chegará a atingir.
Assim, é ainda entre os extremos que desta vez se encontra a melhor verdade.
Precisamos de um ambiente de estímulos vários, onde todas as aspirações humanas se sintam acordar, e tenham o encantamento de si mesmas (MEIRELES, 2001, v.1, p. 48).

Dessa forma, para Cecília Meireles, na crônica “Ambiente” publicada em 08.12.1932, no jornal *Diário de Notícias*, “A educação terá de ser sempre o ajustamento do indivíduo ao ambiente. Ao seu ambiente próprio. Aquele em que ele possa viver. Todos temos direito à vida” (MEIRELES, 2001, v.4, p. 114). Essa posição que a educadora publicou na referida crônica, reafirmou o que ela já havia dito na crônica “Questão de educação” publicada em 05-02-1932, no *Diário de Notícias*, “Tudo, em suma, é sempre uma questão de educação” (MEIRELES, 2001, v.1, p. 29).

Foi nessa formulação de Cecília Meireles que me apoiei para inserir a discussão proposta por Maria Victoria de Mesquita Benevides (1996), educação para a democracia no encaminhamento desse capítulo, principalmente pelas concepções que a autora adotou para abordar a referida temática: a “democracia como o regime político fundado na soberania popular e no respeito integral aos direitos humano” e “a educação como a formação do ser humano para desenvolver potencialidades de conhecimento, de julgamento e de escolhas para viver conscientemente em sociedade” (BENEVIDES, 1996, p. 225).

A partir dessas premissas, a pesquisadora assinalou que a educação para a democracia envolve duas dimensões, uma relacionada à formação para os valores republicanos e democráticos e a outra ligada à tomada de decisões políticas. Benevides evidenciou como valores republicanos, o respeito às leis; o respeito ao bem público e o sentido de responsabilidade no exercício do poder e como valores democráticos, a virtude do amor à igualdade; o respeito integral aos direitos humanos e o acatamento da vontade da maioria, legitimamente formada, porém com constante respeito pelos direitos da minoria.

Ainda conforme a autora, três elementos são indispensáveis e interdependentes para a compreensão de a educação para a democracia: a formação intelectual e a informação; a educação moral e a educação do comportamento.

No que tange ao primeiro elemento, a professora enfatizou que na formação do cidadão, o acesso a diferentes áreas, como a literatura e as artes em geral, pode contribuir para minimizar as desigualdades e as injustiças, evitando assim, a segregação. Essa compreensão de Benevides aproxima-se à marca que Cecília Meireles imprimiu à formação: uma formação ampla: “Formação cultural, formação técnica, – mas, acima de tudo, – formação da personalidade, constituição do caráter” (MEIRELES, 2001, v.3, p. 163).

Com relação à educação moral, Benevides afirmou que esse elemento se encontra ligado a uma didática dos valores republicanos e democráticos, os quais não são aprendidos apenas intelectualmente. Daí, a importância da consciência ética, *que é formada tanto de sentimentos quanto de razão*. Assim, para a pesquisadora é a conquista de corações e mentes.

Essa percepção de Benevides levou-me a supor que a educação moral também integrou as preocupações de Cecília Meireles, notadamente, quando ela discutiu na crônica “Formação do professor [I]”, publicada no *Diário de Notícias*, em 24-08-1930, a necessidade desse requisito na formação do indivíduo que deseja exercer a função de educador, pois:

Há criaturas que têm várias máscaras, e as substituem umas pelas outras, conforme a situação que devem enfrentar: os que são submissos e tirânicos, segundo tratam, respectivamente, com superiores ou subalternos. Os que sabem emprestar à verdade múltiplas formas, de acordo com o proveito que dela pretendem tirar. Os que mudam de rumo do pensamento a fim de poderem agradar àqueles de que dependem. Os que se valem do elogio e da ofensa como armas para abrirem facilmente o caminho ambicionado. Os que não podem ter, seguidamente, duas opiniões coerentes, porque são escravos de seus interesses, e estes é que lhes determinam as atitudes, os gestos, as palavras.

Míseras criaturas! Elas mesmas não sabem quem são. Embora se apregoem com referências próprias geralmente muito honrosas...

Quem são elas, na verdade, se, a cada instante, estão na contingência de se reformarem?

Se até aqui tudo isso, embora conhecido e reprovado, não estava, ainda, banido da escola, pela pequena atenção que se dava ao problema do mestre, bem como ao do aluno, agora que a educação passa, entre nós, por modificações que nos fazem crer num futuro prodigioso, aqueles que se revelam doentes da personalidade deverão ser cuidadosamente excluídos da função de professores, que, antes de tudo, **exige perfeita saúde moral** (MEIRELES, 2001, p. v.3, 164, com grifos meus).

Quanto à educação do comportamento, Benevides enfatizou que desde a escola primária, hábitos como a tolerância diante do diferente ou divergente, a cooperação ativa e a subordinação do interesse pessoal ou de grupo ao interesse geral, sejam enraizados em prol do bem comum. Para concluir seu pensamento, a estudiosa (1996, p. 227) afirmou que a educação para a democracia exige conhecimentos básicos da vida social e política e uma correspondente formação ética.

Nesses termos, é possível dizer que na raiz do pensamento de Cecília Meireles houve também uma educação sob esse prisma. Como seguidora do pensamento educacional de Dewey, a professora/normalista depositou uma grande esperança na educação, ao concebê-la como um valor importante na formação integral do indivíduo. Essa formação, a meu ver, como uma chave, abrirá espaços para a compreensão do que, realmente é exercer a cidadania, e o lugar que ela ocupa na vida democrática, pois:

[...] a democracia seria um modo ético de vida a ser experimentado e vivido pelo indivíduo como uma atitude geral e aberta frente à vida e ao mundo que na educação, encontraria ocasião de ser experimentada e formada.

Um modo ético de vida que começa a ser experienciado pelos indivíduos na educação e que ganha um sentido mais preciso na escola, na medida em que as crianças e jovens entrem em contato com significações para as experiências e com valores que lhes são atribuídos diferentes daqueles com os quais estão habituados (PAGNI, 2010, p. 42).

As revelações que surgiram mediante as análises de crônicas de educação realizadas neste capítulo, sobre o processo de ensino e aprendizagem, a formação do educando, a formação do educador e sua atuação no espaço escolar, a educação da criança a fim de que ela pudesse, mais tarde, participar ativamente da vida em sociedade e a ênfase dada ao papel de diferentes manifestações artístico-culturais na construção do ser humano, permitiram-me, na condição de educadora e pesquisadora interdisciplinar, acreditar que a compreensão do que é exercer a cidadania dentro de uma sociedade democrática foi um pilar importante na construção das ações educativas de Cecília Meireles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As imagens de Cecília ficaram para sempre, escreveu Carlos Drummond de Andrade. Nas escolas, nas bibliotecas, nas cidades, no cinema, na música, no teatro, em todas as múltiplas formas em que deixou registrado seu pensamento. No Brasil e no mundo, homenagens são prestadas a essa singular e múltipla criatura humana.

(LÔBO, 2010, p. 72)

Refletir sobre a vida e a obra de Cecília Meireles, situar e analisar suas concepções em “Comentários” entendidos aqui, nesta pesquisa, como “Crônicas de educação”, constituiu-se em um grande desafio, uma tarefa árdua, porque elaborar um estudo sobre um objeto conhecido gera certa tensão. Mas, imbuída da missão de investigadora, aceitei percorrer ao lado de estudiosos de diferentes áreas, o caminho que me levaria a dizer, a produzir, quem sabe, talvez, um “não-dito”, ou quem sabe ainda, preencher uma lacuna deixada em aberto.

Essa ideia evidenciou-se como necessária para a tessitura de todos os capítulos, porque para mim, não bastava, a exemplo do Capítulo I, somente situar uma cronologia de aspectos relacionados à vida e à obra de Cecília Meireles, mas também, compreendê-los e interpretá-los à luz de diferentes abordagens, a fim de construir um perfil da poetisa e educadora.

Nessa direção, o estudo evidenciou no Capítulo II, a luta de Cecília Meireles, por meio de sua condição de jornalista, sob os auspícios da teoria educacional de John Dewey e com o apoio de Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho, grandes educadores brasileiros de seu momento sócio-histórico, contra os poderes governamental e eclesiástico, por uma renovação no contexto político-educacional, com vistas a uma educação de qualidade capaz de propiciar uma vida digna para o cidadão.

Esse ideal suscitou fios que serviram para tecer, no Capítulo III, diálogos entre Cecília Meireles e a formação de educadores e educandos, o ensino e a cidadania. Tais diálogos continuam atuais, por isso, tão necessários aos debates que propõem defender o aprimoramento do magistério, a qualidade de o ensino e a construção de uma sociedade democrática e mais humana, com perspectivas de um futuro promissor para todo cidadão consciente de seus direitos e de suas responsabilidades.

Por acreditar que ler significa construir sentidos, adotei como perspectiva metodológica, a análise de conteúdo de Laurence Bardin. Sob essa abordagem selecionei as categorias processo sócio-histórico e ação educativa para moverem a análise de as concepções educacional, histórica e social da educadora, da folclorista, da jornalista, da poetisa e da tradutora que, com um olhar atento ao que poderia parecer corriqueiro e sem importância teve o poder de transformá-lo em objeto de reflexão.

Essa atitude de Cecília Meireles ao escrever as crônicas de educação aqui analisadas, deixou para mim, na condição de educadora e, espero que para outros também, a lição de vida de uma jornalista e educadora que, sob a influência do escolanovismo, não discutiu a

educação brasileira e seus inúmeros problemas, fechada em um confortável gabinete, imaginando, por exemplo, o que seria o espaço de sala de aula, o processo de ensino e aprendizagem, a formação do professor, a formação do educando e a cidadania.

Afinal, a poetisa conviveu com o magistério desde muito cedo, ainda na infância, dado o contato com a mãe que fora professora primária. Na condição de educadora, Cecília Meireles viveu experiências relativas a todos os níveis de ensino e, como jornalista, corajosamente, divergiu de grandes políticos e intelectuais da época em nome da educação e da cultura.

Após o processo de análise transcorrido ao longo deste estudo, posso afirmar que a face engajada de Cecília Meireles me surpreendeu pelo fato de ser avessa à imagem que eu, na condição de Professora de Literatura Brasileira de nível superior, até o Doutorado em Educação, não havia projetado no campo de minhas discussões em sala de aula. Por isso, reafirmo como foi importante o desafio de “presentificar” a intervenção de Cecília Meireles nos campos educacional, cultural, literário, político e social de seu momento sócio-histórico, não só como um requisito para a conquista de um título, para garantir uma promoção, mas também como um grande aprendizado para fortalecer o propósito de minha ação docente: o de mediadora da construção de conhecimento em prol de uma vida futura digna, cidadã, para aqueles que um dia dividiram o espaço de uma sala de aula comigo.

Essa convicção me faz acreditar que as crônicas de educação publicadas por Cecília Meireles nas páginas dos jornais *Diário de Notícias* e *A Manhã*, com os mais diferentes fios de lirismo e de reflexão em torno de assuntos ligados à educação e à cultura brasileiras, não podem ser esquecidas pela história da educação, porque as ideias discutidas por Cecília Meireles, na sua época, tiveram tanta importância quanto os debates realizados por grandes educadores, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho no Manifesto da Educação Nova, de 1932 sob os princípios da Escola Nova.

Nesse caso, a interlocução que a autora de *Viagem*, *Vaga Música*, *Romanceiro da Inconfidência*, *Batuque*, *samba e macumba* manteve com aquele momento educacional marcado pelo conflito entre ideias de cunhos tradicional e renovador, como atesta a sua análise crítica à Reforma de Francisco Campos, realizada na primeira fase do regime de Getúlio Vargas, precisa ser retomada, revisitada, ressignificada não só pelo aspecto histórico, como também pelos temas abordados.

As temáticas abordadas por Cecília Meireles continuam a fazer parte do debate acadêmico, das políticas públicas expressas em iniciativas dos governos, das organizações e movimentos sociais em defesa da educação nacional, dos eventos promovidos por Instituições de Ensino Superior e de publicações em revistas impressas ou eletrônicas.

Nessa ocasião, convém ressaltar as ações promovidas pelo Ministério da Educação por meio da CAPES, com o propósito de aprimorar a formação de professores em exercício na educação básica e em nível superior, com vistas à melhoria da qualidade de ensino, tais como: o Plano Nacional de Formação dos Professores (Parfor) que visa atender os docentes sem formação adequada à Lei 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação/1996 e o “Programa de Doutorado Interinstitucional Novas Fronteiras” que tem como meta viabilizar a formação, em nível de Doutorado. Dois Programas dos quais faço parte como docente (Parfor) e como acadêmica (Dinter), conforme assinala na introdução desse estudo.

Destacam-se também, a realização de Congressos, de Conferências, de Jornadas Científico-Culturais, de Seminários e de Simpósios por Instituições de Ensino Superior, os quais visam promover debates e socializar pesquisas em torno de assuntos como: o ensino de literatura; a importância da leitura na constituição do sujeito; interação poesia e música; o cinema e a cultura; cinema e educação; formação do educando e do educador e folclore e educação, temas que foram discutidos por Cecília Meireles.

Assim, quero registrar, na condição de educadora e pesquisadora, que acredito na relevância e na contribuição de meu estudo nas áreas de Educação, de História e de Literatura Brasileira ao lado de outros construídos, como os que foram explorados no decorrer da Tese, os quais, de acordo com a natureza da discussão a qual se propuseram, analisaram diferentes aspectos da vida e da obra cecilianas.

Reconheço que ainda há muito a dizer sobre as inúmeras atividades que Cecília Meireles desenvolveu em seu contexto sócio-histórico, ao compreender que as mudanças poderiam ocorrer a partir de uma política educacional que fosse capaz de favorecer a construção de uma sociedade assentada em valores democráticos e humanitários, os quais, de acordo com a educadora, estariam sob a responsabilidade da escola, da família, da imprensa, enfim, de todos os segmentos sociais.

Com base na leitura e na análise de crônicas de educação de Cecília Meireles focalizadas nesse estudo, tornaram-se visíveis as concepções educacional, histórica e social da jornalista, poetisa e educadora, as quais, a meu ver, poderão desencadear outras pesquisas

subsidiadas por esse mesmo *corpus* que em consonância com diferentes escolhas teórico-metodológicas, ou até mesmo sob a perspectiva interdisciplinar como a defendida nesta investigação, farão ecoar novamente a “inúmera” voz de Cecília Meireles em diferentes campos do conhecimento, não só como uma forma de aprendizado, mas também como uma maneira de contribuir com o debate educacional sobre a formação de educadores e de educandos, o ensino e a cidadania, bem como a elaboração de políticas públicas com vistas a melhorias de vida do ser humano inserido no contexto sócio-histórico contemporâneo.

Afinal, quando a relação passado/presente/futuro é considerada no âmbito de reflexões que tomam o conhecimento, a formação, a liberdade, a palavra, a cidadania como valores, é possível acreditar em renovações como Cecília Meireles acreditou ao debater, lutar e enfrentar adversários como Getúlio Vargas e a Igreja Católica, nos anos 1930 e 1940.

REFERÊNCIAS

ABREU, Joana Cavalcanti de. Entre os símbolos e a vida: poesia, educação e folclore. In: NEVES; Margarida de Souza; LÔBO, Yolanda Lima; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Org.). **Cecília meireles: a poética da educação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, Loyola, 2001, pp. 211-230.

ABREU, Márcia. As variadas formas de ler. In: PAIVA, Aparecida et. al (Org.). **No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, pp. 121-134.

ABREU JUNIOR, Laerthe de Moraes. Apontamentos para uma metodologia em cultura material escolar. **Pro-Posições**. V.16, n. 1 (46) – jan./abr. 2005, pp. 145- 164.

ACCÁCIO, Liéte Oliveira. A escola normal que virou instituto de educação: a história da formação do professor primário no Rio de Janeiro In: ARAÚJO, José Carlos de Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antonio de Pádua Carvalho. (Org.). **As escolas normais no Brasil – do império a república**. Campinas: Alínea, 2008, pp. 217-232.

_____. A escola normal do Rio de Janeiro: a construção da profissão docente. Disponível em:
<http://histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Liete_Oliveira_Accacio_artigo.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2012.

ALBUQUERQUE, Jr. Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado – ensaios de teoria da história**. São Paulo: EDUSC, 2007, pp. 11-97.

ALVES, Daniela Utescher. **A crônica de Cecília meireles: uma viagem pela ponte de vidro do arco-íris**. . 2012.188f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/.../8/8149/.../2012_DanielaUtescherAlves.pdf>. Acesso em 19 mar. 2013.

ARAÚJO, José Carlos Souza. O ideário escolanovista n’o problema universitário brasileiro, inquérito de 1928. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAÚJO José Carlos S. (Org.). **Reformas educacionais: as manifestações da escola nova no Brasil (1920 e 1946)**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2011, pp. 213-229.

AZEVEDO, Fernando de. **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)**. Coleção Educadores/MEC/Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massagana, 2010. Disponível em <www.dominiopublico.gov.br/download/text>. Acesso em: 01 jul. 2011.

AZEVEDO FILHO, Leodegário A. **Crônicas de educação**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001.

_____. **Crônicas de educação**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001.

_____. **Crônicas de educação**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001.

_____. **Crônicas de educação**. Vol. 4. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001.

_____. **Crônicas de educação**. Vol. 5. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001.

_____. **Cecília meireles**. São Paulo: Global, 2003.

_____. No centenário de Cecília Meireles. **Revista Brasileira Fase VII** Julho-Agosto-Setembro 2001. Ano VII nº 28, pp.09-23. Disponível em <<http://www.academia.org.br/abl/media/celebracao.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2011.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004, pp. 38-47.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Iara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Ed 70, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. **Cecilia meireles**: defensora da educação moderna, das artes e do cinema na educação. São Paulo. Rosari, Universidade Anhembi Morumbi, PUC Rio e UNESP Bauru, 2010. Disponível em: <<http://sitios.anhembi.br/damt/arquivos/03.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2011.

BEAUMONT, Maria Teresa de. Paisagens polifônicas da música na escola: desafios contemporâneos. In: FONSECA, Selva Guimarães (Org.). **Ensino fundamental**: conteúdos, metodologias e práticas. Campinas: Alínea, 2009, pp. 337-362.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, nº 38, São Paulo. Dez 1996. ISSN 0102-5445. Disponível em <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64451996000200011>. Acesso em: 19 jan. 2013.

BLOCH, Pedro. Entrevista. **Revista Manchete**, nº 630. Disponível em <<http://www.historiaecultura.pro.br/modernosdescobrimento/desc/meireles/meirelesfragmentos.htm>>. Acesso em: fev. 2012.

BOSI, Alfredo. Em torno da poesia de Cecília meireles. In: Gouvêa, Leila V. B. (Org.). **Ensaio sobre Cecília meireles**. São Paulo: Humanitas, 2007, pp. 13-32.

BRAIT, Beth. **Gonçalves dias**. São Paulo: Abril Educação, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde Pública. **Plano Nacional de Educação: questionário para um inquérito**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1936.

BUBNOVA, Tatiana. Voloshinov: a palavra na vida e a palavra na poesia. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin e o círculo**. Trad. Ferando Legón e Ana Araújo Pereira. São Paulo: Contexto, 2009, pp. 31-48.

CAMARA, Sônia. A reforma Fernando de Azevedo e as colmeias laboriosas no distrito federal. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves e ARAÚJO, José Carlos Souza. (Org.). **Reformas educacionais: as manifestações da escola nova no Brasil (1920 e 1946)**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2011, pp. 177-196.

CAMPOS JUNIOR, Luis de Castro. **Cinema, história e literatura: possibilidades de diálogo**. Disponível em: < www.intercom.org.br/papers/outros/hmidia/2007/resumos/R0026-1.pdf >. Acesso em: 03 jan. 2012.

CANDIOTO, Cesar. **Foucault e a crítica da verdade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** Trad. Estela dos Santos Abreu e Claudio Santoro. São Paulo: Papirus, 1991.

CATELLI, Rosana Elisa. **Dos “naturais” ao documentário: o cinema educativo e a educação do cinema entre os anos de 1920 e 1930**, 2007. 233 f. Tese 2007(Doutorado em Artes)- Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/anuario/2007/IA/IA-tesesdoutorado.html>>. Acesso em: 27 jan. 2012.

_____. Coleção de imagens: o cinema documentário na perspectiva da escola nova, entre os anos de 1920 e 1930. **Educ. Soc.** Campinas, v. 31, n. 111, pp. 605-624, abr.-jun. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 21 mar. 2013.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. A reforma da instrução pública de 1922 no ceará: impacto sobre Lourenço filho, a escola normal e a elite ilustrada. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves e ARAÚJO, José Carlos Souza. (Org.). **Reformas educacionais: as manifestações da escola nova no Brasil (1920 e 1946)**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2011, pp. 31-42.

CAVALIERI, Ana Maria. **Anísio teixeira e a educação integral**. Disponível em <www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2011.

CHARTIER, Anne-Marie. Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil? In: PAIVA, Aparecida et al (Org.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Trad. Ceres Leite Prado. Belo Horizonte: CEALE Autêntica, 2005, pp. 127-144.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger. (Org.). **Práticas de leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, pp. 77-106.

CORRÊA, Luciana Borgerth Vial. Criança, ciência e arte. In: NEVES, Margarida de Souza; LÔBO, Yolanda Lima; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Org.). **Cecília meireles: a poética da educação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, Loyola, 2001, pp. 121-131.

CUNHA, Maria Teresa Santos; BASTOS, Maria Helena Camara. Letras em festa. In: NEVES, Margarida de Souza; LÔBO, Yolanda Lima; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Org.). **Cecília meireles: a poética da educação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, Loyola, 2001, pp. 201-210.

CUNHA, Marcus Vinícius da. Educador e filósofo da democracia. **Revista História da Pedagogia**. São Paulo: Segmento, 2010. Vol. 6, pp. 6-19.

_____. Uma filosofia da experiência. **Revista História da Pedagogia**. São Paulo: Segmento, 2010. Vol. 6, pp. 20-31.

D'ARAÚJO, Maria Celina Soares. **O estado novo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

DARNTON, Robert. História da leitura. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992, pp.199-236.

DEL PRIORE, Mary. **A mulher na história do brasil**. São Paulo: Contexto, 1988.

EITERER, Carmem Lúcia. Democratizando a leitura estética: cinema e educação. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Ceale Autêntica, 2004, pp. 149-165.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 4 ed. São Paulo: Globo, 2008. 2 Vol.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 14 ed. Campinas: Papirus, 2007.

FERNANDES, Hercília Maria. **Cecília meireles e a lírica pedagógica em “criança meu amor”** (1924), 2008. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2008.

FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio; ROCHA, Marlos Bessa Mendes de. A obra educacional de Cecília meireles: um compromisso com a infância. **Maringá**, v. 32, n. 1, pp. 93-103, 2010.

FONSECA, Sérgio César da. **Repercussões das idéias de Anísio teixeira na obra de Paulo freire**. Disponível em:
<http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_004/artigos/educacao/pdfs>. Acesso em: 10 nov. 2011.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

GOLDSTEIN, Norma Seltzer; FRANÇA, Melissa Matos; COSTA, Mila Silva. A múltipla Cecília. **Polifonia**. Nº 04. Cuiabá: EduFMT, 2002, pp. 45-71.

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, 2007, pp. 227-237.

GUIMARÃES, Selva. Caminhos da história ensinada. Campinas: Papirus, 1993.

_____. Cinema e ensino de História. **Revista do arquivo público mineiro**. Vol. 45, jan./jun. 2009, pp. 151-158.

_____. É possível alfabetizar sem “história”? ou... como ensinar história alfabetizando? In: GUIMARÃES, Selva. (Org.). **Ensino fundamental: conteúdos, metodologias e práticas**. São Paulo: Alínea, 2009, pp. 241-265.

_____. **Didática e prática de ensino: experiências, reflexões e aprendizados**. 13. ed. rev. e ampl. São Paulo: Papirus, 2012.

HANSEN, João Adolfo. Solombra, ou a sombra que cai sobre o eu. In: Gouvêa, Leila V. B. (Org.). **Ensaio sobre Cecília meireles**. São Paulo: Humanitas, 2007, pp. 33-48.

HENNING, Leoni Maria Padilha. Fé na educação. **Revista História da Pedagogia**. São Paulo: Segmento, 2010, pp. 54-63. Vol. 6, pp. 54-63.

HOLLANDA, Guy de. **Um quarto de século de programas e compêndios de história para o ensino secundário brasileiro (1931-1956)**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Série IV – Currículo, Programas e Métodos. Vol. 1. 1957, pp. 11-58.

KONDER, Leandro. O espírito poético da educação. In: NEVES, Margarida de Souza. LÔBO, Yolanda Lima. MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Org.). **Cecília meireles: a poética da educação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, Loyola, 2001, pp.17-21.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LAMEGO, Valéria. **A farpa na lira: Cecília meireles na revolução de 30**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

_____. A combatente: educação e jornalismo. In: Gouvêa, Leila V. B. (Org.). **Ensaio sobre Cecília meireles**. São Paulo: Humanitas, 2007, pp. 217-226.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiencia y formación. Entrevista realizada por Alfredo J. da Veiga Neto. In: COSTA, Vorraber M. (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996, pp. 15-41.

LIMA, Augusto César Gonçalves e. Escola dá samba? O que dizem os compositores se samba do bairro de Oswaldo Cruz e da Portela. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2002, pp. 173-202.

LÔBO, Yolanda Lima. Memória e educação o espírito victorioso de Cecília Meireles. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 77, n.187, pp. 525- 545, set/dez. 1996.

_____. O ofício de ensinar. In: NEVES, Margarida de Souza; LÔBO, Yolanda Lima; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Org.). **Cecília meireles: a poética da educação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, Loyola, 2001, pp. 63-80.

_____. **Cecília meireles**. Coleção Educadores/MEC/Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massagana, 2010. Disponível em <www.dominiopublico.gov.br/download/text>. Acesso em: 10 dez. 2012.

MACHADO, Ruy Affonso. Cecília meireles, amiga. In: Gouvêa, Leila V. B. (Org.). **Ensaio sobre Cecília Meireles**. São Paulo: Humanitas, 2007, pp. 281-307.

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**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, Loyola, 2001, pp. 133-147.

MAGALHÃES, Fernando da Silva. **A comunhão dos cultos o pensamento dos cardeais da educação na construção do instituto de educação do distrito federal 1927-1937**, 2009. 127 f. Dissertação 2007(Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <www.educacao.ufrj.br/.../dissertacao_fernando_da_silva_magalhaes.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2013.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Trad. Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 2002.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves e ARAÚJO José Carlos Souza (Org.). **Reformas educacionais: as manifestações da escola nova no Brasil (1920 e 1946)**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2011, pp. 465-494.

MARIA, Luzia de. **Leitura e colheita**: livros, leitura e formação de leitores. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARRACH, Sonia Alem. Cecília meireles: uma cronista da educação de uma época de mudanças. **Educação em Revista**, n. 3, pp. 79-88, 2002.

MARTINS, Victor. **A história cultural** – entre práticas e representações de Roger Chartier. Disponível em <<http://www.historiaemperspectiva.com/2012/09/resenha-do-livro-historia-cultural>>. Acesso em 19 abr. 2013.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1979.

_____. **Viagem**: vaga música. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

_____. **Cânticos**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1982.

_____. **Batuque, samba e macumba**: estudos de gestos e de ritmo 1929-1934. Rio de Janeiro: FUNARTE/ Instituto Nacional do Folclore, 1983.

_____. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Nova Aguillar S/A, 1987.

_____. **Olhinhos de gato**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1983. Disponível em <<http://portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/OlhinhosdeGato.pdf>>. Acesso em 08 mar. 2012.

_____. **Romanceiro da inconfidência**. Porto Alegre: L&PM, 2011.

MELLO, Ana Maria Lisboa de. **A lírica moderna: do romantismo à contemporaneidade, *mundus imaginalis* na poesia de Cecília Meireles**. Letras de Hoje, Porto Alegre, vol. 46, n. 2, p. 6-12, abr/jun. 2011. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/9505/6583>>. Acesso em 14 mar. 2012.

MENDES, Karla Renata. **Cecília meireles viajante: visões do presente e do passado nas crônicas sobre Portugal**. 2010. 146f. Dissertação (Mestrado em Letras)-Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/23738/Cecilia%20Meireles%20viajante-visoespdf>> Acesso em 03 jan. 2012.

MENDES, Karla Renata; TEIXEIRA, Nínia Cecília Ribas Borges. O exercício cronístico de Cecília meireles: entre o lirismo e a crítica. **Conexão – Comunicação e Cultura**, UCS, Caxias do Sul, v. 8, n. 16, jul/dez. 2009.

MICHELETTI, Guaraciaba. **Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção**. São Paulo: Cortez, 2000.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Antes da despedida: editando um debate. In: NEVES, Margarida de Souza; LÔBO, Yolanda Lima; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Org.). **Cecília meireles: a poética da educação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, Loyola, 2001, pp.149-171.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Educação e política nos anos 30: a presença de Francisco campos. **R. bras. pedag.**, Brasília, v. 73, n. 17-4, PP. 291-321, maio/ago, 1992. Disponível em <www.emaberto.inep.gov.br/RBEP/article/view/452/457>. Acesso em 20 abr. 2013.

MORICONI, Italo. **Os cem melhores poemas brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NAVARRETE, Eduardo. Roger chartier e a literatura. **Revista Tempo, Espaço e Linguagem (TEL)**, v. 2, nº 3, pp. 23-56. set/dez. 2011. ISSN 2177-6644. Disponível em <www.revistas2.uepg.br/index.php/tel/article/download/2660/2422>. Acesso em 19 fev. 2013.

NEVES, Margarida de Souza. Paisagens secretas: memórias da infância. In: NEVES, Margarida de Souza; LÔBO, Yolanda Lima; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Org.). **Cecília meireles: a poética da educação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, Loyola, 2001, pp. 23-39.

NISKIER, Arnaldo. Cecília meireles: a educadora. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, vol. 6, n. 12, p. 119-133, 1º sem. 2003. Disponível em: <http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta12/Conteudo/N12_Parte01_art12.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2011.

NUNES, Clarice. **Anísio teixeira entre nós**: a defesa da educação como direito de todos. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v_21_n_73/4203.pdf>. Acesso em: 30 out. 2011.

PACHECO, Patrícia da Silva. A linguagem literária: sua especificidade e seu papel. In: PAIVA, Aparecida et al (Org.). **Democratizando a leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: CEALE Autêntica, 2004, pp. 207-229.

PAGÈS, Joan. Educación, ciudadanía y enseñanza de la historia. In: GUIMARÃES, Selva. GATTI JÚNIOR, Décio. (Org.). **Perspectivas do ensino de história**: ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: Edufu, 2001, pp. 17-31.

PAGÈS, Joan, SANTISTEBAN; Antoni M. Cambios y continuidades: aprender la temporalidade histórica. In: GUIMARÃES. (Org.). **Ensino fundamental**: conteúdos, metodologias e práticas. Campinas: Alínea, 2009, pp. 197-240.

PAGNI, Pedro Angelo. Escola, estética e ética. **Revista História da Pedagogia**. São Paulo: Segmento, 2010. Vol. 6, pp. 32-43.

PAULINO, Graça et al. **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato, 2001.

PENNA, Maria Luiza. **Fernando de azevedo**. Coleção Educadores/MEC/Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massagana, 2010. Disponível em <www.dominipublico.gov.br/download/text>. Acesso em: 10 dez. 2012.

PEREIRA, Jaquelânia Aristides. **De versos (e) acordes**: o (en)canto do verbo em Cecília Meireles. 2010. 349f. Tese (Doutorado em Literatura e Cultura)-Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2010. Disponível em: <http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1139>. Acesso em: 03 mar. 2012.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Crônica: a leitura sensível do tempo. **Anos 90**. Porto Alegre, n. 7, julho de 1997.

_____. História e literatura: uma velha-nova história. In COSTA, Cléria Botelho da. MACHADO, Maria Clara Tomaz. (org). **História & literatura**: identidades e fronteiras. Uberlândia: EDUFU, 2006, pp. 11-27.

PIMENTA, Jussara. Leitura e encantamento: a biblioteca infantil do pavilhão mourisco. In: NEVES, Margarida de Souza; LÔBO, Yolanda Lima; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Org.). **Cecília meireles: a poética da educação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, Loyola, 2001, pp. 105-119.

PINSKY, Jaime. **Cidadania e educação**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

PÔRTO JÚNIOR, Francisco Gilson Rebouças. **Anísio teixeira**: vida, obras e movimento. Disponível em: < <http://www.ensayistas.org/filosofos/brasil/teixeira/introd.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

PROENÇA FILHO, Domício. **Estilos de época na literatura**. 13. ed. São Paulo: Ática, 1992.

RAFAEL, Maria Cecília; LARA, Ângela Mara de Barros. A proposta de Lourenço filho para a educação de crianças de 0 a 6 anos. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. 44, pp. 229-247, dez 2011. Disponível em: <<http://histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoe>>. Acesso em: 07 mar. 2013.

RAMOS, Elbo Lacerda; SIMONINI, Gizelda Costa da Silva. Docência: valorização profissional e identidade coletiva. In: NOVAIS, Gercina Santana; CICILLINI, Graça Aparecida. (Org.). **Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam**. Araraquara: Junqueira & Martins; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2010, pp. 103-128.

RAPOSO, Bruno. Educação e sociedade na primeira república. Resenha. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. 25, pp. 258-264, mar 2007. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/25/res02_25.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2012.

REZENDE, Jussara Neves. **Em defesa do uso da palavra “poetisa”**. Disponível em: <<http://www.overmundo.com.br/overblog/em-defesa-do-uso-da-palavra-poetisa>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

ROCHA, Lucia Maria da Franca. A instrução pública na Bahia 1924-1928: Anísio Teixeira. In: MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck; GONÇALVES, Diana Vidal; ARAÚJO, José Carlos Souza. **Reformas Educacionais: as manifestações da escola nova no Brasil**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2011, pp. 63-82.

SADLER, Darlene J. ABC de Cecília meireles. In: Gouvêa, Leila V. B. (Org.). **Ensaio sobre Cecília meireles**. São Paulo: Humanitas, 2007, pp. 239-261.

SANTANA, Marcos Silvio de. **O que é cidadania**. Disponível em: <www.advogado.adv.br/estudantesdireito>. Acesso em: 25 jul. 2012.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 5. ed. revisada. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANTOS, Regma Maria dos. **Memórias de um plumitivo: impressões cotidianas e histórias nas crônicas de Lycídio Paes**. Uberlândia: Aspectos, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Política e educação no Brasil**. 6. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://scielo.br7pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2013.

SENA, Yara Maximo de. **Uma leitura do inquérito “leituras infantis” de Cecília meireles** 2010. 175f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas. Disponível em <www.fe.unicamp.br/alle/tese_dissert_tcc/./Yara_dissertacao2.pdf>. Acesso em 19 abr. 2013.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na primeira república**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atualizada, São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Ensino-aprendizagem e leitura: desafios ao trabalho docente. In: SOUZA, Renata Junqueira (Org). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004, pp. 26-34.

SILVA, Denise de Fátima Gonzaga da. **Cecília meireles e o herói inconfidente**: um encontro da poética modernista com os arquivos da história brasileira, 2008. f.179. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2008. Disponível em: <www.bdt.d.ufjf.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=423>. Acesso em: 04 set. 2010.

SILVA, Luzia Batista de Oliveira. **Cecília meireles**: para além dos muros das escolas e das cidades. Disponível em: <<http://www.unimep.br/~20silva/cecilia-meireles>>. Acesso em 04 set. 2010.

SILVA, Mariana Batista do Nascimento. **Cecília meireles**: crônicas de arte, cultura e educação, 2008. 104 f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária)-Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2008.

SILVA, Maria Valdenia da. **As crônicas de Cecília meireles**: um projeto estético e pedagógico, 2008. f 231. Tese (Doutorado em Letras) –Universidade Federal da Paraíba, 2008. Disponível em: <www.cchla.ufpb.br/posletras/images/teses2008/MariaValdenia.pdf> Acesso em: 14 abr. 2011.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil**: de Getúlio Vargas a Castelo Branco. Trad. Ismênia Tunes Dantas. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

SOMBRA, Severino. O exército e o plano nacional de educação. **Revista Militar Brasileira**, n. 2. Vol. XXXV abril/junho. 1936, pp. 179-190.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, jan/fev./mar./abr. 2000, pp. 5-24.

TWAIN, Mark. **As aventuras de Tom Sawyer**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo; NOGUEIRA, Carlos Ernesto. Conhecimento e saber: apontamentos para os estudos de currículo. In: SANTOS, L.L. et al (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, pp. 67-87.

VIDAL, Diana Gonçalves. La vem o bonde de normalistas... uma incursão pelo cotidiano escolar do Instituto de Educação do Rio de Janeiro na década de 1930. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antonio de Pádua Carvalho. (Org.). **As escolas normais no Brasil – do império a república**. Campinas: Alínea, 2008, pp. 233-248.

VIEIRA, Ana Paula Leite. **Cecília meireles, folclore e educação**. Disponível em: <www.snh2011.anpuh.org>. Acesso em: 12 dez. 2011.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. A primeira escola normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antonio de Pádua Carvalho. (Org.). **As escolas normais no Brasil – do império a república**. Campinas: Alínea, 2008, pp. 29-45.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al (Org.). **Escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, pp. 49-58.

ZIZEMER, Joseida Schütt. **A construção da cidadania na escola pública**: avanços e dificuldades. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2006. Disponível em <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos>>. Acesso em: 06 mar. 2013.

FONTES

As palavras me antecedem e me ultrapassam, elas me tentam e me modificam, e se não tomo cuidado será tarde demais: as coisas serão ditas sem eu as ter dito. Ou pelo menos não era apenas isso.

Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar.

(Clarice Lispector)

CRÔNICAS DE EDUCAÇÃO DE CECÍLIA MEIRELES PUBLICADAS NO *DIÁRIO DE NOTÍCIAS*, RIO DE JANEIRO – SELEÇÃO DE LEODEGÁRIO AMARANTES DE AZEVEDO FILHO:

O professor moderno sua formação, 26-06-1930

Solenidades cívicas, 29-06-1930

O ensino de música nas escolas, 05-07-1930

Educação moral e cívica, 14-07-1930

Medida de Valores, 01-08-1930

Jornalismo e educação, 03-08-1930

Lição de história do Brasil, 15-08-1930

Como se distingue o educador, 22-08-1930

Formação do professor [I], 24-08-1930

História do Brasil, 12-09-1930

A responsabilidade da imprensa, 23-09-1930

As qualidades do educador, 18-10-1930

A esperança dos educadores, 19-10-1930

Reformas, 08-11-1930

Livro para crianças [I], 09-11-1930

Política e pedagogia, 16-11-1930

Ouvindo as crianças. 21-11-1930

O espírito poético da educação, 26-11-1930

A formação do professor [II], 16-01-1931

A atuação do professor moderno, 17-01-1931

Tiradentes, 22-04-1931

Pedagogia de ministro, 30-04-1931

Como se originam as guerras religiosas, 02-05-1931

O ensino religioso nas escolas, 10-05-1931

Abolição! 15-05-1931

Censura e educação, 06-06-1931

O sr. Fernando de Azevedo e a atual situação do ensino, 07-06-1931

Aquele decreto, 18-06-1931

Os poetas e a infância, 07-07-1931

Sugestões do teatro da criança, 12-07-1931

A educação em São Paulo, 24-07-1931

O novo tipo de educador, 14-08-1931
 Pela educação, 14-11-1931
 Educação, 06-12-1931
 Os cavadores da educação, 10-12-1931
 Desarmamento, 13-01-1932
 13 de maio, 13-05-1932
 Questão de educação, 05-02-1932
 Imprensa e educação, 03-04-1932
 A nova educação, 04-06-1932
 Revolução e educação, 08-06-1932
 Aniversário, 12-06-1932
 Educação e política, 08-07-1932
 Manifesto da nova educação, 10-07-1932
 Escola velha e escola nova, 19-07-1932
 Escola nova, 22-07-1932
 Folclore e educação, 30-07-1932
 A paz pela educação, 11-08-1932
 Vida e educação, 30-09-1932
 Teatro e educação, 04-11-1932
 Ambiente, 08-12-1932
 Aprender, 10-12-1932
 A escola e a obra da paz, 17-12-1932
 Despedida, 12-01-1933

CRÔNICAS DE EDUCAÇÃO DE CECÍLIA MEIRELES PUBLICADAS EM *A MANHÃ*,
 RIO DE JANEIRO – SELEÇÃO DE LEODEGÁRIO AMARANTES DE AZEVEDO
 FILHO:

Imprensa e educação, 31-08-1941
 Cinema e educação, 09-09-1941
 Espírito universitário, 20-09-1941
 Da evasão escolar, 04-11-1941
 Para um plano nacional de educação, 11-11-1941
 Arte e educação, 20-11-1941
 Uma biblioteca infantil, 06-12-1941

Samba e educação, 18-01-1942

Ventilador, 24-01-1942