

**No veio da esperança a essência etérea  
da criança diversa na escola:**  
o jogo inquieto do discurso jornalístico  
de Cecília Meireles

Juiz de Fora

2007

ROSÂNGELA VEIGA JÚLIO FERREIRA

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**No veio da esperança a essência etérea  
da criança diversa na escola:  
o jogo inquieto do discurso jornalístico  
de Cecília Meireles**

Dissertação apresentada ao programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Doutor Marlos Bessa Mendes da Rocha.

Juiz de Fora

2007

TERMO DE APROVAÇÃO

**ROSÂNGELA VEIGA JÚLIO FERREIRA**

**NO VEIO DA ESPERANÇA A ESSÊNCIA ETÉREA  
DA CRIANÇA DIVERSA NA ESCOLA:  
o jogo inquieto do discurso jornalístico de Cecília Meireles**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte resolução: Tj 5.27998 0 Td (ç)Tj b7998 0 Td (n)

## RESUMO

A pesquisa histórica procurou analisar contribuições da educadora Cecília Meireles no que se refere às discussões sobre a educação considerando a criança em sua diversidade. Trata-se de uma intelectual atuante no contexto educacional da década de 1930, que deixou mais do que a inquietude de seus poemas. Esta forma outra da poeta é pouco divulgada no meio acadêmico: a jornalista-educadora. Cecília, uma crítica ferrenha das atitudes do presidente Getúlio Vargas, dirigiu a *Página de Educação* do jornal matutino carioca *Diário de Notícias*, no período de 1930 a 1933. Neste espaço da imprensa, intitulado *Comentários*, escreveu diariamente crônicas que possibilitaram uma maior compreensão acerca da relação entre política e educação reveladas pelo contexto em questão. Nestas páginas realizou entrevistas, discutiu problemas da educação brasileira, questionou as reformas implementadas por Francisco Campos, Ministro da Educação deste período, e divulgou ideais da Escola Nova. Com base na premissa de que a educação não pode se esquivar de transmitir para as novas gerações um acervo que une sensibilidade poética e fibra política, busquei compreender tais fontes documentais na hermenêutica interpretativa de Paul Ricoeur, que está centrada numa visão de língua viva e dinâmica, tendo como marca o texto escrito. Ao estabelecer o exercício hermenêutico em 827 crônicas e 148 reportagens veiculadas na *Página*, pude dizer que o fulcro do combate ceciliano nesse espaço jornalístico foi o de defender a idéia da criança como um ser diverso constituído pela/na linguagem; um ser de significação, visto como riqueza a preservar. A rede de referências constituída por pensadores como Rousseau, Froebel, Pestalozzi, Flaubert, Claparède, entre inúmeros outros sustentou o referencial teórico de Cecília Meireles, bem como possibilitou ressonâncias. Movimento denso que a levou, muitas vezes, a perceber a infância como um território de potencialidades criadoras, mas que necessita de mãos firmes que não a negligenciem. Para a educadora, o adulto que penetrasse por meio da intuição no mundo inusitado da infância, dificilmente conseguiria ser outra vez senhor do seu domínio e manter-se-ia nos liames, observando, recordando, sentindo-se como estrangeiro. A infância é um enigma, uma forma própria de vida, com características inconfundíveis e singulares. Desse modo, ao mesmo tempo em que afasta qualquer tentativa de invasão do seu território, determina precisamente que atitude devem assumir os que desejam comunicar-se com ela: a de educar com arte na arte de educar.

**Palavras-chave:** Educação – Escola Nova – Jornalismo - Infância – Diversidade

## ABSTRACT

The historical investigation seeks to analyze the teacher Cecília Meirelles' contributions about an education that want to think a child in its diversity. She is an intelectual that actively participates in the 30's educational context and puts more than uneasiness in her poems. This poet's other form is rather spread in the academic space: the journalist Cecília, a hard criticism of the Getúlio Vargas' attitudes, managed the *Página de Educação* in the Rio de Janeiro' newspaper *Diário de Notícias* between 1930 to 1933. In this press' space called *Comentários* she daily wrote several columns that to made possible a bigger comprehension about relations between politics and education that were revealed by this context. In these pages, she realized interviews, debated Brazilian Education's problems, answered about Francisco Campos' reforms and spread Nova Escola's ideals. With basis in the premiss that the education can not escape itself to transmit to the new generations an heap that joinned poetic sensibility and politics power, I tried to understand these documental sources in the interpretative hermeneutic by Paul Ricoeur, centralized in the idea about language as a lived and dinamic thing based on the written text. To stablish hermeneutic exercise in 827 chronicles and 148 reports spread in the *Páginas*, I could affirm that the fulcrum on ceciliano fight in this journalistic space was to defend a child's idea as a different being constituted by/in language; a signification being, thought as a richness that must be preserved. The reference's net constituted by thinkers like Rousseau, Froebel, Pestalozzi, Flaubert, Claparède and innumorous others, supported Cecília Meirelles' theoretical reference, as well made possible resonances. This thick movement led her, a lot of times, to see the childhood as a creators abilities' territory, but it needs strong hands that don't neglect it. To this teacher, the adult that could penetrate by the intuition in the unusual childhood world, difficultly would be, again, domain's lord and stayed only observing, reminding, feeling himself as a stranger. The childhood is an enigma, a own form of life with unmistakables and singulars' characteristics. This way, he eliminates any attempt of his territory's invasion, at the same time he determines precisely which attitudes must assume who desire to communicate themselves with it: educate with art in the art of educate.

**KEY-WORDS:** Education - Escola Nova – Journalism – Childhood - Diversity

**Para Gustavo, Carolina e Rogério**

O Olho é uma espécie de globo,  
é um pequeno planeta  
com pinturas do lado de fora.  
muitas pinturas:  
azuis, verdes, amarelas.  
É um globrilhante:  
parece cristal,  
é como um aquário com plantas  
finamente desenhadas: algas, sargaços,  
miniaturas marinhas, areias, rochas,  
naufrágios e peixes de ouro.

Mas por dentro há outras pinturas,  
que não se vêem:  
umas são imagens do mundo,  
outras são inventadas.

O Olho é um teatro por dentro.  
E às vezes, sejam atores, sejam cenas,  
e às vezes, sejam imagens, sejam ausências,  
formar, no Olho, lágrimas.

(MEIRELES, Cecília, Mapa da anatomia: o Olho. On line)

## **AGRADECIMENTO ESPECIAL**

Só lhe resta fechar os olhos e aceitar. Mas dói, aceitar! Os olhos incham de lágrimas. No entanto, depois, por dentro delas, nasce um espaço maior que o céu, mais alto que as montanhas, um espaço que é sempre mais longe, mais fundo, mais imenso. Lá dentro dos olhos, que lugar é aquele?

(MEIRELES, Cecília, *Olhinhos de Gato*, 1980, p. 10)

Como um bordado, no qual os fios se entrecruzam com perfeição permitindo ao olho acompanhar múltiplos percursos das configurações, a questão desta pesquisa foi se consubstanciando. Num movimento tênue e bem definido até que escaparam fios, os olhos saíram do lugar, rompeu-se o percurso e, nesse momento, uma pessoa especial conduziu meu olhar para que me detivesse a observar algumas imagens com mais afinco. Posso dizer que me perguntei: “Lá dentro dos olhos, que lugar é aquele?” Lugar de aprender. Lugar de crescer. Lugar de viver. Através da segurança que muitas vezes emanou dos olhos do meu Orientador consegui afastar as tempestades internas que teimavam em brotar desde o primeiro momento em que comecei a caminhar pelas fontes jornalísticas. Noutras palavras, tal soltar de fios não só provocou novos olhares como me desafiou a recomeçar incansavelmente. O segredo que essa hibridez abrigou constituiu-se através da promessa de um conhecimento preocupado em redimensionar o sensível de uma obra vasta e intensa.

Ao meu Orientador, o Professor Doutor Marlos Bessa Mendes da Rocha, o meu agradecimento especial tanto pelos momentos dedicados a minha formação intelectual, como por permitir que meus olhos se inchassem de lágrimas para que, de dentro delas, pudesse nascer um espaço fundo e imenso no qual as idéias têm ganhado, dia após dia, sentido.

## AGRADECIMENTOS

A trajetória desta pesquisa foi tecida por olhares que representaram encontros e diálogos com pessoas que a tornaram mais rica, viva e significativa. As finas pinturas que se desenharam, a partir desses encontros, através das palavras que as constituíram, merecem não só o registro nessa página como também o carinho que carrego em meu coração. Pelo interesse, seriedade e admirável generosidade agradeço:

À Querida Professora Doutora, a quem tomei a liberdade de adotar como Co-Orientadora, Luciana Pacheco Marques, da Universidade Federal de Juiz de Fora, pelas inúmeras vezes com que pacientemente me escutou e pelo carinho com o qual me orientou. Gostaria de dizer ainda que seu olhar atento a minha trajetória acadêmica, possibilitou-me trilhar um caminho prazeroso no campo da pesquisa;

À Professora Doutora Yolanda Lima Lôbo, da Universidade Estadual do Norte Fluminense, pelas gentis palavras e atenção dispensadas na Banca de Qualificação. As observações destacadas naquele momento foram de fundamental importância para a estruturação desta Dissertação;

À Professora Doutora Clarice Nunes, da Universidade Federal Fluminense, que, gentilmente, aceitou participar, juntamente com as Professoras Doutoras Yolanda Lima Lobo e Luciana Pacheco Marques, da Banca de Defesa;

Às Professoras Doutoras, a quem tomo a liberdade de chamar de Amigas, Maria Tereza Scotton e Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello, por terem me inserido no mundo acadêmico com ternura e paciência e, sobretudo, pelo muito que ainda tenho a aprender com cada uma delas;

Ao Professor Doutor Carlos Alberto Marques, da Universidade Federal de Juiz de Fora, pelo apoio que me ofereceu desde o período anterior a minha inserção ao programa de Mestrado. Como Coordenador do grupo de pesquisa, ao qual pertenço, permitiu que eu fosse me constituindo como uma pesquisadora cada vez mais envolvida com as discussões sobre a diversidade. Fato que, com certeza, influenciou no recorte da questão desta Dissertação;

Aos Professores Doutores, da Universidade Federal de Juiz de Fora, Lea Stahlschmidt P. Silva, Maria Teresa de Assunção Freitas, Sônia Maria Clareto, Paulo Roberto Curvelo Lopes e Márcio Silveira Lemgruber, pelas singulares contribuições de suas disciplinas;

Ao Professor Doutor Moisés Kuhlmann Junior, da Universidade de São Francisco, pela disponibilidade que se traduziu em gestos visíveis;

À Professora Iduína Mont'Alverne Chaves, da Universidade Federal Fluminense, pelo convite para participar da Disciplina Memórias, Narrativas e História por meio da qual pude ampliar meus estudos e dividir meus progressos sobre a hermenêutica de Paul Ricoeur;

À Professora Mestre Anarita Alves Gama de Aragão pela presença amiga e pelo incentivo;

À amiga Maria da Conceição Romanelli Cardoso pelos ensinamentos que carregarei para sempre na minha trajetória de educadora;

À amiga Milena A. Almeida Candiá não só por ter cedido fontes preciosas de sua pesquisa de Mestrado sobre Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, como também pelas inúmeras conversas e leituras que, muitas vezes, renderam inspiração para minha escrita;

À amiga e companheira de Mestrado Regina Lúcia Meirelles pelas horas que cedeu de seu precioso tempo, para que eu pudesse penetrar no exercício hermenêutico ricoeuriano. Muito aprendi nas interpretações narrativas que proferiu em nossos lanches filosóficos, inclusive, que eu vejo, eu sinto, eu posso encontrar o outro tanto nas suas expressões como na sua narratividade: sou um ser-no-mundo. Meu olhar é “uma espécie de globo” que me permite ver para além do que está escrito num tempo;

Às amigas Bernadete de Lourdes Streisky Strang e Jussara Santos Pimenta por terem deixado cair sobre minhas mãos o perfume de seus trabalhos, permitindo que o aroma de partes outras da história de Cecília Meireles fosse por mim sentido;

Aos colegas de Mestrado com quem muitas vezes tive a oportunidade de dividir acertos e angústias;

À Fundação Educacional Machado Sobrinho, na figura de seu Diretor Executivo Miguel Luiz Detsi Neto, pelo apoio incondicional destinado à formação do professor;

À Iolanda Cristina dos Santos pela revisão lingüística deste trabalho;

À Fundação CAPES pelo apoio financeiro, que tornou possível esta pesquisa;

A todos, os meus sinceros agradecimentos.

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>Lista de Anexos</b>   | <b>12</b>  |
| <b>“Eu deixo aroma até nos meus espinhos, ao longe, o vento vai falando de mim”</b>  | <b>13</b>  |
| <b>1 “Em que espelho ficou perdida a minha face?” Cecília Meireles como um ser-no-mundo</b>                                      | <b>24</b>  |
| <b>2 A imprensa e a obra educacional ceciliana: para além de fazer sonhar com suas poesias</b>                                   | <b>57</b>  |
| 2.1 “Transportam meus ombros secular compromisso...”: O <i>Diário de Notícias</i> e os movimentos educacionais de 1920 e 1930    | 59         |
| 2.2 “Minhas mãos ainda estão molhadas do azul das ondas entreabertas...”: a obra jornalística de Cecília Meireles                | 78         |
| 2.3 “Fecunda sementeira de idéias”: o fogo inexorável de uma fênix na rede de referências ceciliana                              | 88         |
| <b>3 No veio da esperança a essência etérea da criança diversa: o jogo inquieto do discurso jornalístico de Cecília Meireles</b> | <b>109</b> |
| 3.1 A criança e a educação: o que vai do enigmático ao alteritário   | 109        |
| 3.2 “(...) a eternidade da vida tem esta coisa singular...”: a diferença   | 135        |
| <b>4 Por dentro de um olhar refletido no espelho: possíveis sentidos e ressonâncias das crônicas cecilianas</b>                  | <b>171</b> |
| <b>5 Referências</b>   | <b>179</b> |
| <b>6 Anexos</b>  | <b>186</b> |

## Lista de Anexos

|  |     |
|--|-----|
| <b>Anexo 1</b> - Trechos do livro <i>Criança Meu Amor</i> _____                                  | 187 |
| <b>Anexo 2</b> – Primeira edição da <i>Página de Educação</i> do <i>Diário de Notícias</i> _____ | 190 |
| <b>Anexo 3</b> - <i>Página das Crianças</i> do <i>Diário de Notícias</i> _____                   | 191 |
| <b>Anexo 4</b> – Reportagem <i>Quarta Conferência Nacional de Educação</i> _____                 | 192 |
| <b>Anexo 5</b> – Reportagem <i>A Revolução e a Educação</i> _____                                | 193 |
| <b>Anexo 6</b> – Reportagem <i>Quinta Conferência Nacional de Educação</i> _____                 | 195 |
| <b>Anexo 7</b> – Reportagem <i>O sentimento de inferioridade na criança</i> _____                | 196 |
| <b>Anexo 8</b> - Reportagem <i>Fundamentos do Ensino Intuitivo</i> _____                         | 197 |
| <b>Anexo 9</b> – Última <i>Página de Educação</i> dirigida por Cecília Meireles_____             | 198 |
| <b>Anexo 10</b> - <i>Página de Educação</i> - pós Cecília Meireles_____                          | 199 |
| <b>Anexo 11</b> - <i>Corpus discursivo</i> _____   | 200 |
| <b>Anexo 12</b> - Reportagem <i>Por que a escola deve ser leiga?</i> _____                       | 232 |
| <b>Anexo 13</b> – Crônica <i>Grandes e Pequenos</i> _____  | 240 |
| <b>Anexo 14</b> – Crônica <i>Uma fábula de La Fontaine</i> _____                                 | 241 |
| <b>Anexo 15</b> - Reportagem <i>Instrução e Educação</i> _____                                   | 243 |
| <b>Anexo 16</b> – Crônica <i>Instruir e educar</i> _____   | 245 |
| <b>Anexo 17</b> – Reportagem <i>Como o diabo criou a escola</i> _____                            | 247 |
| <b>Anexo 18</b> – Crônica <i>Flaubert e a infância</i> _____                                     | 249 |
| <b>Anexo 19</b> - Cecília Meireles – Vida e obra_____  | 251 |

**“Eu deixo aroma até nos meus espinhos, ao longe, o vento vai falando de mim...”**

Não te aflijas com a pétala que voa:  
também é ser, deixar de ser assim.

Rosas verás, só de cinza franzida,  
mortas intactas pelo teu jardim.

Eu deixo aroma até nos meus espinhos,  
ao longe, o vento vai falando de mim.

E por perder-me é que me vão lembrando,  
por desfolhar-me é que não tenho fim.

(MEIRELES, Cecília, *Motivo da Rosa II. Poemas I*, s/d, p. 231-232)

Na poesia que abre esse texto, as palavras de Cecília Meireles podem ocupar um lugar multifacetado: “também é ser, deixar de ser assim”. Dividir-se entre ser poeta e jornalista, entre ser jornalista e signatária, signatária e professora, professora e intelectual, é ser um outro. Grosso modo, Cecília como um outro é algo que se manifesta na heterogeneidade de suas diferenças.

Em seus versos talvez se possa perceber que a identidade é continuamente reconstruída através de diferentes ventos: a percepção do “eu” compreendida em termos de papéis – espinho, aroma -, a percepção da vida através das imagens que emergem da totalidade. As discussões que se colocaram foram: como se fez essa construção? a partir de quê? por quais restrições se consolidaram essas aproximações/distanciamentos?

Na circularidade de enunciações dos diferentes vieses cecilianos o si-mesmo pode ser visto como um outro<sup>1</sup>, colocando no mesmo plano a reflexividade da enunciação e a alteridade implicada na estrutura dialógica que constitui o ser. No jogo de palavras da poesia, vê-se Cecília Meireles com múltiplos olhares e nas singularidades de cada (re)construção. Diante da sensibilidade de seus versos, nos quais se fundem o visível e o invisível ao olhar, procurei compreender seu discurso educacional<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> O hermeneuta Paul Ricoeur (1991), no livro *O si-mesmo como um outro*, aponta três intenções filosóficas. A primeira “marca o primado da mediação reflexiva sobre a posição do sujeito tal como se exprime na primeira pessoa do singular” (p. 11); a segunda busca uma dissociação entre identidade pessoal e identidade narrativa no que tange as questões da temporalidade; a terceira se centra na rede de referências dialéticas do si e do diverso de si. O filósofo fala em redes alteritárias nas quais um ser não deixa de pensar no outro. Fato que contempla as discussões apontadas na possível análise da poesia em questão. Sobre o terceiro viés diz que: “O si-mesmo como um outro sugere desde o começo que a ipseidade do si-mesmo implica a alteridade em um grau tão íntimo, que uma não se deixa pensar sem a outra [...]. Ao como gostaríamos de ligar a significação forte, não somente de uma comparação - si – mesmo semelhante a um outro -, mas na verdade de uma implicação: si-mesmo considerado [...] outro” (p. 14).

<sup>2</sup> O viés de análise do discurso no qual sustentei as argumentações foi o do hermeneuta Paul Ricoeur, que, em sua obra *Do texto à acção* discute no capítulo *O paradigma do texto* a linguagem como algo vivo e dinâmico e o discurso como um acontecimento dessa linguagem. Dessa forma, vê o discurso como

Movimento este que permitiu que renascessem diálogos outros semeando palavras como sementes férteis ao vento. Ao desfolhar diversas de suas dimensões, assim como Ariadne<sup>3</sup>, puxando fios simbólicos relativos às imagens da criança diversa na escola, pude penetrar na sensibilidade poética e no compromisso político de suas produções.

Cecília Meireles atuou ativamente nos movimentos culturais de seu tempo. A poeta<sup>4</sup> era partidária da Escola Nova<sup>5</sup> e defendia, assim como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, uma educação pública, universal, obrigatória e laica, sendo uma defensora intransigente da fraternidade mundial. Destacava-se, no meio intelectual, por ser detentora de um saber especializado – a pedagogia, sustentada pela Psicologia e pela Literatura. Foi nomeada, em 1935, professora de Literatura Luso-Brasileira e de Técnica e Crítica Literária, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, tendo, ainda, organizado a Primeira Biblioteca Infantil do país – o Pavilhão Mourisco<sup>6</sup>. Cecília Meireles, que

---

instância que “realiza-se sempre temporalmente e no presente, enquanto o sistema de língua é virtual e estranho ao tempo” (1989, p. 186). “Tudo o que se narra acontece no tempo, desenvolve-se temporalmente; e o que se desenvolve no tempo pode ser contado.” (idem, p.24) Não interessa a Ricoeur a fragmentação da ação narrativa, mas sim o caráter comum entre todos os gêneros discursivos – temporalidade. Até mesmo a noção de temporalidade que temos é dada pelo narrar da existência humana. A linguagem possibilita essa fragmentação. Para Ricoeur, a linguagem é o veículo para o registro da experiência humana. Diz que: “Ao tratar a qualidade temporal da experiência – temporalidade- como referente comum da história e da ficção, eu constituo em problema único ficção, história e tempo.” (idem, p. 24) Da forma como entende a ação narrativa não existe diferença entre discurso científico e narrativa, são ambas produções humanas. O “modelo” veio depois que o homem se reconheceu como ser-nomundo, capaz de uma linguagem, estruturando-se pela ação narrativa. A fragmentação é uma ação posterior que pode se estruturar na forma de romance, discurso científico, obra de arte, filme, reportagem, crônica etc.

<sup>3</sup> Ariadne, uma bela princesa da mitologia grega filha de Minos e Pasífae, tinha um meio irmão chamado Minotauro, que era meio homem, meio touro - filho de Pasífae com um touro branco. Ele vivia num labirinto no palácio de Cnossos, que era tão complexo que nem Daedalus, o arquiteto que o construiu, conseguiu encontrar a saída. Um dia, Teseu, um jovem semi-deus foi a Atenas para matar o Minotauro. Ariadne, que se apaixonou por esse jovem, receou que este morresse no labirinto, não conseguindo encontrar a saída. Dessa forma, resolveu entregar-lhe um fio de lã, que ficaria preso na entrada do labirinto, fazendo com que o seu amor conseguisse retornar após ter cumprido a sua missão. Teseu prometeu casar com Ariadne e, ambos partiram de barco. Ao chegarem à ilha de Naxos, Teseu abandonou Ariadne. Esta, desesperada atirou-se ao mar, procurando a morte. O deus grego Bacchus segurou-a em seus braços e imediatamente se apaixonou por ela, casaram-se e tiveram filhos, quando Ariadne morreu, Bacchus colocou no céu em forma de estrelas a sua coroa, como lembrança do seu amor. (Ver STRAUSS, Richard, *Ariadne de Naxos*. 2007)

<sup>4</sup> A opção pelo uso do termo poeta, em detrimento do feminino poetisa, se dá em virtude da opinião de Cecília Meireles que se auto intitulava poeta. “Eu canto porque o instante existe e a minha vida está completa. Não sou alegre nem sou triste: sou poeta.” (MEIRELES, Cecília, 1982b, p.19)

<sup>5</sup> Movimento que teve início na década de 1920 e que se consolidou nos anos de 1930 defendia, dentre outros ideais, o publicismo, a laicidade e a co-educação.

<sup>6</sup> O Pavilhão Mourisco situava-se na praia de Botafogo, na cidade do Rio de Janeiro, foi inaugurado em 1934 quando Anísio Teixeira estava à frente do departamento de Educação do Distrito Federal. Esse espaço cultural tinha por finalidade atender as crianças após o horário escolar para desenvolverem atividades ligadas à leitura, arte, música entre outras. De acordo com Yolanda (1996) “Este centro de cultura despertou o entusiasmo das crianças e do público em geral e contava com a participação de intelectuais e artistas que atuavam como colaboradores especiais.” (p. 528) Ver também Jussara Pimenta (2001).

deixou obras imortalizadas pelo texto escrito em poemas, possui uma faceta menos conhecida: a de jornalista-educadora, interessada nas questões relativas à criança. A autora, ao que tudo indica, antes de fazer qualquer aliança com um movimento literário, firmou um compromisso político com os ideais da democracia, num ambiente eminentemente masculino.

Em 1930, Cecília Meireles penetrou num cenário marcado por grandes aventuras sociais, políticas e culturais. Em outubro desse ano, Getúlio Vargas comandou uma Revolução. Nesta época o país vivia, politicamente, um período de grande indecisão, entre uma eleição democrática altamente fraudulenta e a perspectiva de uma revolução, cujo ponto central, utopicamente demarcado, era levar o Brasil à modernidade. Entretanto, o país era dominado pelas oligarquias rurais, e o desafio que se instaurava era o de passar de uma economia basicamente agrária para urbana. O contexto abrigava diferentes realidades sociais: de um lado havia uma massa de trabalhadores analfabetos convivendo com uma classe média crescente, de outro uma elite aristocrática de origem rural. Neste espaço se constituía um público ávido por reformas estruturais na sociedade, fato que levou à implementação de uma indústria cultural através da ampliação da imprensa escrita.

No que diz respeito à intelectualidade brasileira, o Modernismo é marcado, na década de 1930, por um período de reflexões, de assentamento de idéias e, sobretudo, de um “boom” na produção de obras ensaísticas de cunho sociológico. Essa efervescência, fruto do anseio de construção de um Brasil moderno, tinha na educação um dos seus focos preponderantes.

Nesse afã de mudanças, pensava-se em mapear os problemas educacionais, numa visão empirista de Ciência, na qual é preciso medir, precisar ações. No entanto, a intelectual Cecília Meireles percebe que algo escapa a essa visão positivista de Ciência: a criança.

A criança, ser da natureza, não-portadora da razão adulta, marcada pelos atributos da sensibilidade, emoção e imaginação submete-se à direção do adulto que deve moldá-la de acordo com as diretrizes por ela determinadas. Para os educadores da Escola Nova e, especificamente, para Cecília Meireles, cabia formar o homem novo, configurado pelo humanismo universal (CORRÊA, 2001, p.124).

Ainda hoje, quase um século depois da busca por essas mudanças, a escola pública tem enfrentado desafios que passam pela construção de um projeto pedagógico alicerçado numa concepção de criança como sujeito de direitos. Como prática social, a

educação não tem escapado às transformações ocorridas na contemporaneidade. Hoje tem-se verificado a tentativa, ainda que precária, de constituição de um sistema público de ensino, voltado para a extensão da escolaridade elementar à população. Precária porque, apesar da maioria das crianças estar inserida no contexto escolar ao longo do Ensino Fundamental, nem todas conseguem o desenvolvimento das habilidades essenciais à formação intelectual e pessoal. Dessa forma, pode-se afirmar que o percurso de constituição da educação brasileira tem sido marcado por discontinuidades que precisam ser analisadas.

Ao pensar no caráter objetivante da relação entre o passado e o presente, reporto-me ao ambiente de efervescência intelectual e cultural, instaurado já na década de 1920 e que teve início com as novas idéias sobre educação influenciadas por concepções americanas e européias. Destaca-se nesta década a criação da ABE (Associação Brasileira de Educação)<sup>7</sup>, que desde o início de sua fundação caracterizou-se como um lugar privilegiado da militância educacional por defender a formação cultural e o aperfeiçoamento profissional do educador, através de Cursos, Conferências – realizadas nas capitais - e as Semanas da Educação – voltadas para as instituições -, que ocorriam em várias cidades brasileiras.

Pode-se dizer, grosso modo, que a proposta dos diferentes grupos abrigados pela ABE foi marcada por disputas<sup>8</sup> entre católicos<sup>9</sup> e progressistas. Os primeiros, que tiveram a liderança de Fernando de Magalhães, defendiam o ensino religioso, voltado a um “pensamento tutorial católico”<sup>10</sup>, enquanto os progressistas lutavam por uma educação laica, ministrada pelo Estado.

---

<sup>7</sup> Instituição fundada em 15 de outubro de 1924, com sede na Cidade do Rio de Janeiro. Teve como instituidores Heitor Lyra da Silva - líder incontestado do grupo formado por expressiva maioria de engenheiros -, Fernando Laboriau, Dulcídio Pereira, Amoroso Costa, Isabel Lacombe, Alice Carvalho de Mendonça, Amaury de Medeiros (médico) e José Augusto (advogado). Outros engenheiros se juntaram ao grupo, dentre eles destaque: Paulo Carneiro, Venâncio Filho, Edgar Sussekind de Mendonça, Everardo Backeuser, Álvaro Alberto e Menezes de Oliveira. A corrente médica teve seu destaque incorporando nomes como: Fernando de Magalhães, Roquette Pinto, Artur Moses, Gustavo Lessa, Carlos Sá, Miguel Couto. É importante destacar a presença de professores de todos os graus e níveis de ensino: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Consuelo Pinheiro, Paschoal Lemme, Juracy Silveira, Franklin Botelho de Magalhães, Basílio de Magalhães e centenas de outros que a freqüentavam nas tardes de segunda-feira.

<sup>8</sup>Sobre meandros das disputas ideológicas ocorridos no interior da ABE desde 1924 até 1932 – período que abrangeu a realização de cinco Conferências - ver Rocha (2004).

<sup>9</sup> Quando usei o termo Católicos referi-me neste trabalho a um grupo de intelectuais que defendiam o ideal católico em âmbito educacional. Mesmo assim reconheço que se faz necessário considerar as singularidades, para que não se caia num determinismo. A análise pressupôs a percepção de heterogeneidades que viabilizaram diálogos e possibilitaram um abrandamento de divergências.

<sup>10</sup> Pensamento que se afasta dos ideais revolucionários franceses de liberdade e igualdade, sustentando-se na noção de soberania apoiada no controle moral de um povo: a ordem como coisa estática. Ver a respeito em Rocha (2004, p. 137 e 139).

O movimento que deu origem aos *Pioneiros da Educação* teve início a partir da intervenção de Carlos Alberto Nóbrega da Cunha<sup>11</sup>, jornalista e colaborador de Fernando Azevedo na reforma educacional do Distrito Federal, na IV Conferência de Educação<sup>12</sup>, realizada no Rio de Janeiro, em dezembro de 1931, cujo tema central de debate era a educação popular. A busca por mudanças educacionais era vista, dessa forma, por muitos intelectuais da época, como instrumento para a instituição de uma realidade nacional modernista. O jornalismo foi um importante veículo de adesão à causa educacional, estabelecendo uma relação intrínseca entre imprensa, intelectuais e educação.

Os intelectuais que compunham esse novo cenário se preocupavam em preservar os direitos e liberdades individuais, e pretendiam instituir uma escola igualitária, na qual não existiriam preconceitos étnicos, econômicos, sociais, de gênero, nem tampouco religiosos. Nesse contexto de luta contra a desigualdade social na escola, fazia-se primordial oferecer ao sujeito as condições necessárias para que sua capacidade individual se sobressaísse, independente da condição social e econômica. Dentre os intelectuais, que atuaram nesse contexto, destaco o papel da educadora Cecília Meireles, já à época reconhecida como poeta<sup>13</sup>, que também se destacou a favor de uma luta em prol dos ideais da Escola Nova.

Ao longo do percurso implementado para a elaboração desta dissertação, busquei recortar informações acerca da vertente educadora de Cecília. Os autores lidos relataram a existência de publicações no jornal *Diário de Notícias*, divulgando a veia jornalística e educadora da escritora.

O prisma de análise de Valéria Lamego (1996) divulgou o acirramento das lutas entre progressistas e conservadores. Já a publicação de Margarida Neves, Yolanda Lôbo e Ana Chrystina Mignot (2001), feita em homenagem ao centenário de Cecília, destacou

---

<sup>11</sup> Nóbrega da Cunha foi responsável pela inserção de Cecília Meireles no *Diário de Notícias*. Nóbrega tinha um alinhamento ideológico antigo com o grupo, que seria conhecido no futuro como os *Pioneiros da Educação Nova*. Esse grupo considerava altamente estratégico que se abrissem quantas trincheiras – como disse Fernando de Azevedo – fossem possíveis para debater as reformas propostas e pleiteadas por eles. Tal caminho poderia levar o discurso educacional a atingir o governo, seus próprios pares e, ainda, um número significativo de pessoas. A estratégia poderia se consubstanciar através da atuação de intelectuais em espaços jornalísticos de grande visibilidade.

<sup>12</sup> Como consequência de discussões oriundas da IV Conferência Nacional de Educação, realizada em dezembro de 1931, um grupo de educadores – alguns deles membros dessa Associação – lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932 – com a finalidade de criar um movimento que possibilitasse o controle da ABE. Tal documento foi redigido por Fernando de Azevedo que, pela repercussão alcançada em nossos meios educacionais e culturais, constituiu-se num acontecimento marcante na história da educação brasileira. Ver a respeito em Rocha (2004, cap. 3).

<sup>13</sup> Sobre a constituição da face poética de Cecília, bem como as demais frentes de atuação estruturei uma análise mais detalhada no capítulo 1.

o papel de educadora, relatando encontros e desencontros de sua busca por um ensino de qualidade. Nas palavras das organizadoras: “O foco principal estará centrado em Cecília Meireles como educadora. São inúmeras suas atividades vinculadas à educação”. (p.10). Neste segundo livro aparece, de forma destacada, a grande preocupação de Cecília com a formação do profissional da educação. Jussara Pimenta (2001) descreveu a trajetória da educadora e jornalista responsável pela organização e direção da Biblioteca Infantil – *Pavilhão Mourisco*. A autora define esse espaço como uma semente que frutificou, apesar do pouco tempo de existência, ao afirmar que “foi um empreendimento pioneiro por suas características e 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.” (p. VI). Luciana Corrêa (2001) busca situar Cecília entre a geração de intelectuais que agiram na estruturação do “sistema de ensino no Brasil, na primeira metade do século XX” (p. III). Procurou analisar a atuação da educadora como produtora de livros infantis, centrando o foco das análises nas contribuições que uma literatura infantil, estruturada em bases científicas e artísticas, pode trazer para a formação do leitor. Bernadete Strang (2003) estrutura sua dissertação com base nas contribuições da signatária Cecília Meireles para os movimentos educacionais ocorridos no início da década de 1930. As crônicas, veiculadas na *Página da Educação*, são resgatadas como “uma rica fonte para compreender a articulação e o papel dos intelectuais na configuração da sociedade brasileira.” (p. V).

Ao transitar pelas poucas publicações acerca da educadora Cecília Meireles, observei que há uma preocupação no que diz respeito à ausência da divulgação do papel que ela desempenhou junto ao cenário educacional. “O apagamento da presença de Cecília na historiografia da educação brasileira não pode passar despercebido”, diz Magaldi (2001, p.152). A pouca alusão ao papel desempenhado por Cecília no jornalismo também inquieta a historiadora Mignot (2001), que leva o leitor a refletir sobre possíveis interesses políticos. Para a pesquisadora:

o apagamento da presença de Cecília na historiografia da educação brasileira, esse silêncio não passa despercebido, pois, como já foi mostrado em alguns estudos<sup>14</sup>, a literatura sobre o movimento de renovação educacional do país cristalizou a interpretação construída por ele. (p. 152).

---

<sup>14</sup> Mignot cita os estudos de Brandão (1999) e Carvalho (1998).

Os autores destacam a necessidade de se continuar a pesquisar reflexivamente as crônicas publicadas pela educadora. Ao debruçar os olhos sobre os textos produzidos a respeito da obra jornalística ceciliana, observei que não havia sido discutida com profundidade a relação das mudanças político e social, contidas no ideário da Escola Nova, com as possíveis rupturas provocadas pelo embate desse ideário com as práticas cotidianas das salas-de-aula.

A questão da pesquisa se consubstanciou a partir da possibilidade de compreender como Cecília Meireles, na década de 1930, discutia a infância e o processo de inserção da criança diversa na escola, por ser uma pesquisa de análise histórica, se vincula à Linha de Gestão, Políticas Públicas e Avaliação desse Programa de Pós-Graduação.

Cecília discutiu, em um número significativo de crônicas, a necessidade dos adultos da família, da escola e do governo refletirem sobre o enigma da infância. Discutiu, ainda, que a diversidade da sala de aula se consolidava como um espaço de reflexões sobre as diferenças/singularidades, e que, como tal, tornava-se impossível a padronização de métodos e/ou de testes que caracterizassem um padrão de homogeneização.

A proposta investigativa se debruçou sobre artigos opinativos produzidos diariamente por Cecília Meireles e publicados no *Diário de Notícias*, na cidade do Rio de Janeiro, em busca da força elocutória de seus discursos jornalísticos. Esses artigos foram escritos no período de 12 de junho de 1930 a 12 de janeiro de 1933, constituindo a fonte primária dessa pesquisa correspondente a 828 crônicas e 148 reportagens<sup>15</sup>.

Durante o processo de investigação procurei discutir os *documentos ego*<sup>16</sup> em termos de suas estratégias, táticas, encenações, recepções e eficácias, dirigindo a essência do olhar para as palavras como ações em um contexto político, social e intelectual de fundamental importância para a história da educação brasileira.

---

<sup>15</sup> Esse manancial foi organizado através do *corpus discursivo* desta pesquisa, no qual informo ao leitor o que foi publicado por Leodegário Filho (2001), em cinco volumes – sendo que o último abriga crônicas publicadas no Jornal *A Manhã*, na década de 1940 e não foi foco de análise direta deste trabalho -, em homenagem ao centenário de nascimento de Cecília Meireles. Para além das crônicas publicadas e não publicadas, tal organização se expandiu para algumas reportagens editadas na *Página* - tanto as de autoria de Cecília Meireles quanto de outros colaboradores-que, a meu ver, representaram um imbricamento com as questões discutidas nesta dissertação. Ver anexo 11.

<sup>16</sup> A construção de identidades individuais é chamada pelos holandeses de *documentos ego*, que são textos escritos em primeira pessoa como cartas, narrativas de viagem, diários e autobiografias. Percebe-se na estrutura desses dados preocupações com a retórica da identidade, com as convenções ou regras de autoapresentação em uma dada cultura, com a percepção do “eu” em termos de papéis entre outras.

Como Walter Benjamin ensina que conhecer o passado é uma forma de ressignificar o presente e projetar o futuro<sup>17</sup>, voltar o olhar para o passado, expresso nos textos de Cecília Meireles, pode também revelar indícios que permitam ressignificar a história que se constrói para a educação. Posso reconhecer que “... a história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo, mas um tempo saturado de ‘agoras’ (BENJAMIN, 1994, p.229). O mesmo autor também reconhece que “( ... ) nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história. Sem dúvida, somente a humanidade redimida poderá apropriar-se totalmente do seu passado”. (BENJAMIN, 1994, p.229)

Com base nas colocações de Benjamin, que consideram a infância como categoria central para compreender a história, vislumbrei a relevância da pesquisa que tem como objeto o resgate da face educadora de Cecília. Tal pesquisa se consolidou pelo desejo de compreender que meandros do processo de estruturação dos ideais da Escola Nova puderam constituir a signatária Cecília Meireles.

Entrevi, ainda, um imbricamento com a proposta hermenêutica<sup>18</sup> de Paul Ricoeur sobre o inacabamento de uma obra, na qual o autor implementa inúmeras possibilidades de interpretação de um texto, vendo a ação humana como obra aberta<sup>19</sup>.

A pesquisa procurou compreender os textos jornalísticos escritos por Cecília Meireles, objetivando identificar, no processo de divulgação dos ideais da Escola Nova, aspectos que refrataram de sua inserção política na luta por um lugar para a criança nos debates educacionais de seu tempo. Para isso, a análise interpretativa esteve focada na forma como a educadora abordava a concepção igualitária da escola, tal qual propõe o Manifesto dos Pioneiros de 1932; como compreendia a dimensão da liberdade, se

---

<sup>17</sup> Conforme os trabalhos de Kramer (2000), Pereira (2002).

<sup>18</sup> O sentido etimológico da palavra hermenêutica se liga ao verbo grego *hermeneim*, ao qual podem ser atribuídos três significados: dizer – no sentido de exprimir em voz alta, explicar e traduzir – tanto no sentido de passar de uma língua para outra como também no de compreender historicamente. O termo se relaciona, ainda, ao substantivo grego *hermeneia* – que significa interpretação. (Cf. ALBERTI, Verena, 1996). Dessa forma, pode ser entendido como possibilidade de compreender algo incompreensível. Dizer alguma coisa sobre algo já é interpretar. Quando falamos que: “isto que Cecília escreve é uma crônica”, já fazemos uma interpretação. Essa interpretação deixa um sentido para além do seu enunciado, levando-nos a compreender o texto como ação. Para o filósofo hermeneuta Ricoeur (1989), uma ação deixa um rastro, põe sua marca quando contribui para a emergência do curso dos tempos, que se tornam documentos da ação humana. “Ação é um fenômeno social, não apenas porque é a obra de vários agentes, de tal modo que o papel de cada um deles não se pode distinguir o papel dos outros, mas também porque os nossos atos nos escapam e têm efeitos que não tínhamos visado.” (p.195)

<sup>19</sup> Sobre isso, o filósofo hermeneuta (1989) diz que “Uma obra não reflete apenas seu tempo, mas abre um mundo que ela transporta em si mesma”. (p. 198). Desta forma, pode vir a oferecer inúmeras pistas para se repensar e refazer concepções sobre a educação.

associada ou dissociada da igualdade; como conduzia os debates sobre a criança diversa.

O que Cecília Meireles, em suas publicações diárias, dizia sobre o processo de inserção da criança na escola? Que autores formaram a rede de referências que consubstanciou as colocações cecilianas no que tange a discussão sobre a infância? Como discutia a relação adulto/criança? Ao perceber a força germinativa dos textos de Cecília Meireles, que foram pioneiros no estudo da implementação de uma política de escolarização na década de 1930, busquei interpretar uma dimensão do pensamento social brasileiro através da sua rememoração.

Dessa forma, a efetividade do discurso pôde atribuir um caráter profícuo à dimensão histórica da relação entre texto e mundo<sup>20</sup>. Trata-se de uma hermenêutica interpretativa que remete à efetividade do discurso escrito. Aliei a essa análise reflexiva o paradigma indiciário de Ginzburg (1989) que diz: “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la”. (p.177). No paradigma indiciário, os eventos singulares do passado podem ganhar relevância, sem que com isto seja abandonada a idéia de totalidade, uma vez que “esse modelo epistemológico busca a interconexão dos fenômenos e não o indício no seu significado como conhecimento isolado” (GÓES, 2000, p. 19). A mesma autora diz que:

a caracterização mais interessante da análise microgenética está numa forma de conhecer que é orientada para minúcias, detalhes e ocorrências residuais, como indícios, pistas, signos de aspectos relevantes de um processo em curso [...] que é centrada na intersubjetividade e no funcionamento enunciativo-discursivo dos sujeitos; e que se guia por uma visão indicial e interpretativo-conjuntural. (idem, p. 21)<sup>21</sup>

Para o estudo do percurso desenvolvido pela educadora Cecília Meireles num contexto social, econômico e cultural, diferente da sociedade atual, recorro, mais uma vez, à hermenêutica ricoueriana. Ao penetrar na teoria interpretativa do filósofo,

---

<sup>20</sup> Nesse ponto, o pensamento do filósofo hermeneuta Paul Ricoeur apresenta uma intertextualidade com os objetivos aqui propostos (1989): “o que diz o texto importa mais do que aquilo que o autor quis dizer; doravante, toda a exegese (significado) desenvolve os seus processos no seio da circunscrição de significação que rompeu as suas amarras com a psicologia do seu autor” (p.189). Diz, ainda, que o discurso não pode deixar de se referir a alguma coisa. Esse filósofo vê a instância do diálogo com objetividade: “só o discurso tem, não apenas o mundo, mas o outro, um interlocutor a quem se dirige” (idem, p. 186).

<sup>21</sup> A micro-história surgiu como: uma reação contra certo estilo de história social que segue o modelo de história econômica, que descreve tendências gerais, sem atribuir muita importância à variedade ou à especificidade de culturas locais; em reação ao encontro com a antropologia; como uma reação à crescente desilusão com a chamada “narrativa grandiosa” do progresso, da ascensão de moderna civilização ocidental entre outros – história triunfalista.

percebo que a proposta não é compreender a outra pessoa, através dos textos que produz, mas o esboço de um novo ser no mundo. A respeito dessa questão, Ricoeur (1989) faz a seguinte afirmativa:

Do mesmo modo que liberta a sua significação da tutela da intenção mental, o texto liberta a sua referência dos limites da referência ostensiva. Para nós, o mundo é o conjunto de referências abertas pelo texto [...] a espiritualidade do discurso se manifesta pela escrita, libertando-nos da visibilidade e da limitação das situações, abrindo-nos um mundo, a saber, novas dimensões do ser – no - mundo. (p.190).

Portanto, a rede de referências de um texto escrito pode ultrapassar seu tempo, sem as amarras dos sentimentos do autor que o produziu num dado momento. A busca por essa quebra de linearidade, ao analisar os fatos históricos aqui entendidos enquanto possibilidades interpretativas a partir de vivências compartilhadas descritas de forma narrativa, dá-se num movimento de retomada que um contexto outro oferece.

A possibilidade de tentar compreender alguns fios dessa rede conduziu a literatura deste trabalho para três vertentes de análise. Num primeiro momento, as configurações estiveram voltadas para a compreensão das diferentes faces vividas por Cecília Meireles. Noutras palavras, institui o olhar que contempla a poeta, a jornalista e a educadora com suas reivindicações e sonhos. As singularidades manifestas na multiplicidade de atuação da intelectual foi o foco do capítulo intitulado “Em que espelho ficou perdida a minha face?”

O segundo eixo de análise pautou-se na busca da imersão no contexto histórico, que consolidou os movimentos implementados pela Escola Nova. Fundamentalmente, as análises se consolidaram na procura por compreender o trabalho jornalístico realizado na *Página de Educação*, bem como o papel educativo de uma imprensa engajada. Esse capítulo intitulado: A imprensa e a obra educacional ceciliana, abriu-se, ainda, para a compreensão dos movimentos ocorridos nesse tempo, bem como a rede de referências que sustentou muitas de suas análises teóricas, passando por educadores que atuaram na área da psicologia, filosofia, política entre outras.

Após a tessitura que relacionou alguns acontecimentos políticos e econômicos com suas possíveis refrações na educação, apresento o terceiro capítulo, intitulado: No veio da esperança a essência etérea da criança diversa. Nele busco compreender os movimentos da infância na família e na escola. Para tanto, discussões acerca da complexidade presente nas imagens que são projetadas pelos adultos na criança, dentre outras singularidades da criança, sustentam as análises deste item. Cecília Meireles

pregava uma educação sem divisões de sexo, raça e, principalmente, religião. Ao pensar nessa premissa de análise, apresentei as discussões da educadora no que se refere à importância de se respeitar as singularidades da criança com/no mundo. As interpretações cecilianas a partir dessa rede de referências possibilitaram refrações teóricas, e permitiram, muitas vezes, que a educadora e jornalista defendesse a idéia da infância como um território de potencialidades criadoras, mas que necessitava de mãos firmes que não a negligenciassem.

Por dentro dos olhos: possíveis sentidos e ressonâncias das crônicas cecilianas foi o título escolhido para dar sustentação às considerações finais dessa dissertação. Em linhas gerais, posso dizer que tal tessitura versa sobre as questões que sustentaram Cecília Meireles à frente do *Diário de Notícias*, descrevendo ao leitor, como olhos dentro dos espelhos e numa perspectiva de inacabamento, possíveis sentidos e ressonâncias do discurso jornalístico da educadora Cecília Meireles.

Como quem procura entre palavras, paisagens e figuras humanas pregadas para sempre em nossa memória algumas imagens cecilianas, a presente pesquisa procurou ser não só um esforço para conseguir ler e escrever uma história multifacetada, mas uma aventura de sensibilidades poéticas sobre a fibra política de Cecília Meireles. Aventura que incluiu compreender o olhar ceciliano para a concepção de educação no atendimento à diversidade na infância, discutindo o lugar que a criança ocupava nos debates educacionais de 1930.

Que aromas as farpas e os espinhos desferidos pela poeta, educadora e jornalista trouxeram para este estudo? O lugar ocupado por Cecília, à frente de uma imprensa engajada, aponta para uma chama intensa que ainda arde ou para uma cinza franzida? No imbricamento de textos poéticos tenho, nas palavras da própria poeta, a possibilidade de pensar em respostas a essas indagações: “Renova-te. Renasce em ti mesmo. Multiplica os teus olhos, para verem mais. Multiplica os teus braços, para semeares tudo. Destrói os olhos que tiverem visto. Cria outros, para as visões novas.” (MEIRELES, Cecília, 1982a, s/p).

Impulsionada por múltiplos questionamentos, ao desfolhar as crônicas, mergulhei no pensamento dela para procurar outros pensamentos que objetivavam a construção de projetos educacionais. E neste movimento talvez tenha conseguido multiplicar e semear olhares sobre a obra jornalística de Cecília Meireles.

**1 “Em que espelho ficou perdida a minha face?”** Cecília Meireles como um ser- no- mundo

Escreverás meu nome com todas as letras,  
com todas as datas,  
— e não serei eu.

Repetirás o que me ouviste,  
o que leste de mim, e mostrarás meu retrato,  
— e nada disso serei eu.

Dirás coisas imaginárias,  
invenções sutis, engenhosas teorias,  
— e continuarei ausente. Somos uma difícil unidade,  
de muitos instantes mínimos,  
— isso serei eu.

Mil fragmentos somos, em jogo misterioso,  
aproximamo-nos e afastamo-nos, eternamente,  
— Como me poderão encontrar?

Novos e antigos todos os dias,  
transparentes e opacos, segundo o giro da luz,  
nós mesmos nos procuramos.

E por entre as circunstâncias fluímos,  
leves e livres como a cascata pelas pedras.  
— Que mortal nos poderia prender?

(MEIRELES, Cecília. Retrato. *Poemas II*, s/d, p.1118-1119).

O texto literário e, principalmente, o poema, tem diversas aberturas, constituindo-se em um texto plurissignificativo (WALTY *et al*, 2000). De qual assunto o poema de Cecília Meireles está falando? Da arte? Da poesia? Da linguagem? De sua autora? De todos nós? Da vida? Da morte? Da educação?

Sendo o texto poético aberto a múltiplas leituras, pode-se compreendê-lo em diversas possibilidades, inclusive as que não citei. Também é importante destacar que o inexplicável, o que fica pulsante, é o que mais importa num poema.

A única leitura impossível do texto em foco, talvez seja a de que somos fragmentos. Ao escrever isso, o poema opera justamente o contrário: somos uma unidade, difícil é verdade, mas uma totalidade - um ser no mundo que vai criando sua existência nas redes de referências que estabelece no/com o mundo (RICOEUR, 1989), pois que a morte é a certeza. Daí buscar Cecília Meireles em fragmentos é não encontrá-la. Sua vida é instituída por atuações educacional, política, jornalística, artística, entre outras, formando, assim, um todo ora conflitante ora coerente. Noutras palavras, um transitar de faces de um ser humaet hcílda po lecu /ca

Ao buscar abalizar o fio condutor que conduziria meu olhar pelas verves cecilianas, optei por seguir a força germinativa que as fibras de seus versos abrigam. Neste sentido, retomo suas palavras em busca de uma compreensão para além de palavras e símbolos: “Escreverás meu nome com todas as letras” – Cecília Meireles, “com todas as datas, - e não serei eu.” A meu ver, Cecília diz que não será ela à medida que se reconhece nas múltiplas faces que a constitui. Nas referências do si-mesmo como outro (RICOEUR, 1991), a face, que está ao fundo das folhas iniciais deste trabalho, representa a poeta que discute a fugacidade do tempo, a efemeridade das coisas, a intimidade com a morte, o silêncio, a solidão, o amor, o infinito; a jornalista, que não se esquivou de informar, aplaudir, divergir, combater, lutar por seus ideais políticos; a signatária, que não titubeou ao assinar o *Manifesto dos Pioneiros*; a intelectual, que assumiu posições à frente das reformas de ensino, bem como a educadora preocupada com as singularidades da infância; nesse ínterim, há também a historiadora que com poesia construiu minúcias de tempos outros com um olhar singular. Todas essas faces se imbricam e formam “unidades de instantes mínimos”. Dentre estas unidades que compõem a totalidade da vida de Cecília Meireles, meu olhar esteve voltado para a educadora preocupada com a criança diversa, mas o “jogo misterioso” no qual as faces se afastam e se aproximam em busca da compreensão da humanidade de Cecília não pode ser descartado.

No poema *Retrato*, percebe-se que Cecília se define como um ser de possibilidades<sup>22</sup>. Dessa forma, posso dizer que procurei Cecília nessas múltiplas facetas, ou seja, busquei no jogo de suas palavras registrar parte de uma história. Pela luz dos olhos e dos textos de Cecília vê-se o mundo no qual ela se insere. Dessa forma, pude indagar bem sobre as circunstâncias pelas quais sua obra se consubstanciou. Suas palavras se aproximam e se afastam de mim e fluem num jogo misterioso.

Ao ser “sensibilizada no sensível”<sup>23</sup>, Cecília se vê como um ser no mundo e lida com a percepção dos fenômenos mundanos tanto por meio da poesia como pelas crônicas de educação. Noutras palavras, a obra deste cânone da Literatura existe no/com o mundo e, desta forma, atribui sentidos para o processo de compreensão de um tempo outro, ultrapassando as barreiras do tempo de sua produção<sup>24</sup>.

---

<sup>22</sup> Para Ricoeur (1988 b, p. 68): “O ser diz-se de múltiplos modos.”

<sup>23</sup> Perspectiva defendida por Ricoeur (1988b) numa interpretação hermenêutica que considera as escolhas e as disposições do humano no mundo como formas de afetação.

<sup>24</sup> A questão da historicidade já não é a do conhecimento histórico concebido como método; ela designa a maneira como o existente se relaciona com os existentes. A compreensão já não é a réplica das ciências

Ao procurar compreender a protagonista desta biografia percebi o imbricament s ~~19~~ (oj 6 0 Td (

professora quanto escritora. Envolveu-se no movimento da Escola Nova e assinou o *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, ao lado de grandes intelectuais da década<sup>27</sup>. A poeta foi professora da Universidade do Distrito Federal, conferencista sobre assuntos de literatura e educação e integrou a Comissão Nacional de Folclore. Ao atuar como jornalista, colaborou em quase todos os jornais e revistas do Rio de Janeiro: escreveu comentários no *Diário de Notícias* a favor da Educação Nova, publicou estudos sobre folclore infantil no jornal *A Manhã* e poemas nas revistas *Árvore Nova*, *Terra de Sol* e *Festa* (nas suas duas fases), escreveu para o jornal *Observador Econômico e Financeiro* e editou a revista *Travel in Brazil*, do Departamento de Imprensa e Propaganda.

Talvez Cecília Meireles tenha atribuído um papel especial à literatura, porque a fazia lembrar-se de sua própria infância. Segundo Gabriela Soares (2002): “Em reminiscências da infância, Cecília contou que os livros haviam se ocupado dela, órfã de pai e mãe, o espaço aberto pelo silêncio e pela solidão” (p. 213).

A paixão pelos livros e a leitura também esteve presente no caminho da jovem Cecília. Aos 16 anos, ela se diplomou professora. A vontade e o fascínio pelo "saber" a conduziram, então, para o estudo de outros idiomas e para o Conservatório Nacional de Música, onde teve aulas de canto e violino. Ainda que "fizesse versos" e compusesse cantigas para os seus brinquedos desde a escola primária, é na adolescência que Cecília Meireles começou a "escrever poesias", segundo sua própria definição. Em 1919, aos 18 anos, ela publicou seu primeiro livro de poemas *Spectros*, iniciando um período de grande produção.

Para Cecília fazia-se necessário refletir acerca dos efeitos que determinadas leituras podem vir a causar na infância e na adolescência. Em correspondência a Fernando de Azevedo deixou transparecer sua preocupação com o que lêem as crianças:

Estou trabalhando numa comissão técnica, estudando o que lêem as crianças cariocas. Isso me absorve cerca de quatro horas mais, por dia. Faço-o intensamente, quer como ação quer como intenção. Pode ser que se chegue a uma visão sugestiva do que temos e do que precisamos.<sup>28</sup> (MEIRELES, Cecília, 8 de novembro de 1931, *apud* LAMEGO, 1996, p. 218).

---

<sup>27</sup> Além de Cecília M

A seu ver, tratava-se de um assunto tão importante, que outras obrigações podiam ser relegadas a segundo plano. Em outra correspondência ao amigo Fernando de Azevedo, que tem como mote central a descrição do encontro que tivera com o Ministro Francisco Campos, à época da instituição do decreto do ensino religioso<sup>29</sup>, Cecília voltou a comentar sobre sua preocupação com a escolha de livros que atendessem aos anseios das crianças. Justificou o atraso na entrega de um livro, solicitado por Fernando, em virtude do tempo dedicado à coleta de dados. Sobre o resultado do inquérito disse que:

Aquele inquérito de que lhe falei, sobre literatura infantil, só agora está chegando ao fim. Creio que até o dia 15 estará terminado, com o respectivo relatório, etc. Foi ele que me impossibilitou de me dedicar completamente ao seu livro. Mas creio que também agora nos vai ser bastante útil, pois, com cerca de 1500 questionários, com 12 respostas cada um, já se pode avaliar do interesse e das disposições literárias da nossa infância e encaminhar melhor um livro que se lhe queira oferecer. (MEIRELES, Cecília, 12 de abril de 1932, *apud* LAMEGO, 1996, p. 222)

Com uma política de renovação do ensino divulgada no Brasil desde o final do século XIX e intensificada na década de 1920, a criança passou a ser o foco de atenção dos renovadores que, na busca de conhecer o desenvolvimento infantil, voltaram os cuidados para uma educação de qualidade. Um dos pontos que fez parte desta preocupação foi a leitura realizada na escola. Fato que justifica a preocupação de Cecília no que tange ao “o quê”, “como” e “para quê” se lê nas escolas, colocada nas cartas a Fernando de Azevedo. Um aspecto relevante para as indicações de livros para leitura escolar eram os bens disponíveis. No Brasil, das primeiras décadas do século XX, era restrita a produção de livros e outros bens culturais para as crianças. A própria concepção de infância estava se alterando. A imaginação, a fantasia, o maravilhoso, o grandioso, o heróico e o sobrenatural como “coisas de criança” estavam sendo divulgados junto com os então modernos estudos da psicologia infantil. Houve uma adequação dos impressos utilizados pelas escolas ou produzidos para elas, objetivando a adequação do que deveria ser lido pelas crianças nos cursos primários. Na opinião da

---

Idéias e Interesses das Crianças de Belo Horizonte, quando atuava como pesquisadora da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. Esse estudo foi publicado em 1929. Outros inquéritos com a mesma finalidade foram publicados na década de 1930. Cf. Pimenta (2001)

<sup>29</sup> O decreto, ao qual Cecília se refere nesta correspondência, restabelecia o ensino religioso na escola primária, secundária e normal. Foi instituído em 30 de abril de 1931.

educadora Cecília Meireles, estas limitações não justificavam a exploração comercial de livros de qualidade duvidosa.

Em outra correspondência a Fernando de Azevedo, ao falar de sua opinião sobre o livro de Monteiro Lobato, reforçou a preocupação com o preservar da pureza da infância nas obras literárias. Apesar de nutrir certa admiração pelo escritor, Cecília apontou um estranhamento no que tange aos personagens. Em suas palavras:

Recebi os livros do Lobato. Preciso saber o endereço dele para lhe agradecer diretamente. Ele é muito engraçado, escrevendo. Mas aqueles seus personagens são tudo quanto há de mais malcriado e detestável no território da infância. De modo que eu penso que os seus livros podem divertir (tenho reparado que diverte mais os adultos do que as crianças) mas acho que deseducam muito. É uma pena. E que lindíssimas edições! Devo confessar-lhe que uma das coisas que me estão constringendo na elaboração deste livro é o seu próprio feitio, em relação aos demais. [...]. Creio que só vale a pena fazer as coisas assim. Por nenhuma fortuna do mundo eu assinaria um livro como os do Lobato, embora não deixe de os achar interessantes.

Enfim, isso é um longo assunto, sobre o qual um dia discorreremos devagar. (MEIRELES, Cecília, 9 de novembro de 1932, *apud* LAMEGO, 1996, p. 229)

Cecília reconheceu toda a “beleza” das edições da obra de Lobato, no entanto, uma coisa lhe saltou aos olhos: a ausência de cuidado com o educar. Talvez, a educadora soubesse do interesse mercadológico de Monteiro Lobato e da pouca preocupação com a questão literária nos livros para os pequenos. Trata-se de um autor cuja literatura agrada mais aos adultos. Em carta escrita ao amigo Rangel, Lobato diz:

Chegou-me afinal o livro infantil – mas não é livro infantil. Não é literatura para crianças. É literatura geral.

Para ser infantil tem o livro de ser escrito como o *Capinha Vermelha*, de Perrault. Estilo ultradireto, sem nem um grânulo de “literatura”. Assim: Era uma vez um rei que tinha duas filhas, uma muito feia e má, chamada Teodora, outra bonitinha e boa, chamada Inês. Um dia o rei etc.

**A coisa tem de ser narrativa a galope**, sem nenhum enfeite literário. O enfeite literário agrada aos oficiais do mesmo ofício, aos que compreendem a *Beleza literária*, para nós é maçada e incompreensibilidade para o cérebro não envenenado das crianças.

As tuas histórias do tempo do onça são escritas para os sabedores de língua, para os espíritos inteiramente cultivados; não para as crianças. [...]

**Não imaginas a minha luta para extirpar a literatura dos meus livros infantis.** A cada revisão nova nas novas edições, **mato, como quem mata pulgas, todas as “literaturas”** que ainda as estragam. Assim fiz no Hércules, e na segunda edição deixá-lo-ei ainda menos literário do que está. Depois da primeira edição é que faço a caçada das pulgas – e quantas encontro, meu Deus! (LOBATO, Monteiro, 19 de dezembro de 1945, *apud* ZIBERMAN, Regina, LAJOLO, Marisa, 1988, p. 298) (Sem grifo no original)

Construir uma narrativa a galope! Matar a “literatura” como quem mata pulgas! No escopo do limite de seu tempo, talvez as palavras de Monteiro Lobato não causem estranhamento. No entanto, embarcado por determinadas concepções, procura calar a “literatura” de seus livros voltados para o público pequeno. Nada de histórias envolventes, nada de invenções engenhosas e brilhantes. Lobato quer apagar os vestígios literários como quem “mata pulgas”, ou seja, exterminando-os. Provavelmente, a percepção desse viés não literário não passou despercebido à Cecília Meireles, fato que talvez justifique sua colocação na carta a Fernando de Azevedo: “Por nenhuma fortuna do mundo eu assinaria um livro como os do Lobato”<sup>30</sup>.

Dessa forma, como uma poeta, uma educadora comprometida com seus ideais educacionais, poderia aprovar os livros de Monteiro Lobato? Será que as inquietações e críticas da boneca Emília, para Cecília, favoreciam a sensibilidade e a compreensão do mundo das crianças? Talvez resulte dessas percepções o estranhamento com as personagens de Lobato, uma vez que para a educadora escrever para criança requer arte e um delicado cuidado. Isto por vê-la como ser produtor de cultura e que, como tal, precisa ser ouvida. Cabe ressaltar que Cecília também ocupou o espaço mercadológico dos livros infantis. Apesar disso, pude perceber pela análise das crônicas que a jornalista-educadora defendia ser necessária muita atenção ao escrever para as crianças por serem estas cidadãs em formação. Cecília Meireles utilizou-se da Página de Educação para tecer comentários criticando e/ou elogiando livros de literatura de autores brasileiros e estrangeiros.

A jornalista defendia veementemente que escrever para criança requer sensibilidade e muita seriedade e, portanto, não pode ser realizado como “uma narrativa a galope”. Articula numa de suas crônicas que:

Muita gente pensa que escrever para a infância é das coisas mais fáceis. Que esses leitores são pouco exigentes; que não é preciso ter

---

<sup>30</sup> Os estudos de Marisa Lajolo (1994) sustentam a vertente aqui levantada de que Monteiro Lobato já insistia, em correspondências a Godofredo Rangel, que a Literatura Infantil poderia ser considerada um estilo economicamente lucrativo. Se tal literatura fosse associada ao gênero paradidático, à tradução e à adaptação poderia ser ainda mais lucrativo. Associava essa possibilidade de renda também ao trabalho jornalístico. Num trecho na carta diz: “sabe que estou em véspera de ressuscitar literariamente? A famosa comichão vem vindo – e terei de coçar-me em livro ou jornal. Só me volto para as letras quando o bolso esvazia e agora, em vez de pegar milhões de dólares, perdi alguns milhares na bolsa. Resultado: literatura around the córner. E se não me sai logo uma tacada em que tenho grandes esperanças, boto livro, Rangel, boto jornalismo, boto literatura infantil mas se sai a bolada antes, então adeus Minerva! Sabe que concentrei um Robinson? Octales encomendou-me e fi-lo em cinco dias – um recorde: 183 páginas em cinco dias, inclusive um domingo cheio de visitas e partidas de xadrez.” (LOBATO, Monteiro, 26 de junho de 1930 *apud* LAJOLO, Marisa, 1994, p. 96)

“estilo” (todo mundo tem o direito de pensar coisas absurdas) para escrever qualquer página que os satisfaça. E – o que é a maior enormidade – que a qualquer assuntozinho à toa se presta para um livro desses, destinado a quem não tem muitas preocupações fora do círculo da família e da escola.

Há também os partidários das narrativas fantásticas, para quem as crianças são uma espécie de gente desvairada, que se alimenta de proezas incríveis, de aparições, de golpes de audácia e de crueldade.

Ambos esses extremos são ridículos. Simplicidade não quer dizer banalidade. Pode-se fazer um livro extremamente simples – porque há que atender os recursos limitados do vocabulário, de primeira idade – mas repleta, ao mesmo tempo, desse aroma de poesia que deveria ser alimento contínuo da infância. E também se pode fazer um livro maravilhoso – mas sem monstruosidade, condições que muita gente supõe afins.

Como exemplo deste último caso, poderíamos citar o nunca assaz louvado livro de Selma Lagerloff, *A viagem de Nils Holgersson* – uma das obras mais belas, mais ricas, mais completas e espirituais que o mundo possui para leitores em transição da infância para a adolescência. Ali, o maravilhoso comedido é, apenas, um símbolo ou uma advertência. E que símbolo! E que advertência!

Mas é muito mais fácil criar coisas absurdas, impossíveis e sem significação. É só dar livre curso à fantasia, - nem sempre interessante nem sugestiva. Não é preciso sutilizar, estilizar, e coordenar depois os motivos obtidos numa diretriz que satisfaça ao pensamento e ao coração... (MEIRELES, Cecília, *Literatura Infantil*. 28 de junho de 1930).

Para a educadora, o livro infantil deveria ter um aspecto gráfico educativo, sendo capaz de instigar a sensibilidade do leitor. Ela afirmava haver muito que dizer sobre este assunto. E que pensar. Percebo que Cecília não desejava que se pensasse um pouco sobre essa questão, mas muito. A seu ver, tratava-se de uma postura circunspecta a de produzir literatura para crianças. A função de analisar livros infantis era comum a Cecília, conforme afirmei anteriormente. Algumas dessas análises compuseram o repertório das crônicas jornalísticas. Autores, como o argentino Constâncio C. Vigil, tiveram sua obra literária apreciada pela poeta-educadora. Nas suas palavras:

Poucos autores terão, como Constâncio C. Vigil, o poder de publicar tantos livros para a infância conservando em todos o mesmo ritmo espiritual, a mesma atmosfera de pureza e bondade, e a mesma ansiedade de transmitir aos pequeninos as melhores conquistas da sua inteligência, do seu caráter e do seu coração.

Eu não conheço este escritor senão através de sucintas informações. É homem de muito dinheiro, que vive em Buenos Aires entregue a preocupações espiritualistas, e escrevendo ou sobre assuntos de filosofia (*El Erial, Los que pasan, Las verdades ocultas, Cuentos*), ou para as crianças – às quais já deu cerca de duas dezenas de lindíssimos livros.

Quase duas dezenas. Dezessete ou dezoito. Em cuidadosas edições copiosamente ilustradas, com sugestivas cartonagens que

lembram luxuosos livros de histórias de certas edições inglesas, fazendo sentir no mínimo detalhe que Constâncio C. Vigil se preocupa, na verdade, pela formação da infância, com um critério que surpreende ainda mais aos que analisam os seus livros porque se reconhece que surpreende ainda mais aos que analisam os seus livros porque se reconhece que, se o autor, às vezes, - muito raramente, aliás, - vacila, no ponto de vista pedagógico, - afinal acaba acertando sempre, pela imensidade de amor com que impregnou sua alma para se aproximar do domínio infantil.

Ele mesmo reconhece a dificuldade com que tem de lutar quem se resolve a escrever para as crianças.

É um autor *consciente*. E num dos seus prefácios escreve: “...no hay tarea más delicada, difícil, compleja y de mayor responsabilidad moral que la de escribir libros de esta índole”<sup>31</sup>.

E, como uma advertência oportuna, este homem que escreveu por um ideal, por uma razão de sentimento, por atividade do espírito, confessa com simplicidade: “Por mi parte, he necesitado vivir más de medio siglo abstrayéndome em las más serias meditaciones, para afrontar la empresa de escribir para los niños.”<sup>32</sup>

Hoje eu não quero revelar algumas das mais lindas páginas deste autor meditativo que reparte sua vida entre a jardinagem e as letras, como um poeta da antiguidade.

Quero, porém, revelar o segredo desta criatura sensível que deixa a sua personalidade vibrando sempre nas passagens mais despreziosas de cada história para crianças e que o Conselho Nacional de educação, da sua terra, demonstrando uma fina e elevada compreensão, fez um autor familiar aos pequeninos estudantes, aprovando cinco dos seus livros, como texto de leitura, respectivamente para cada classe da escola primária.

Li todos esses livros, um por um, com a mais viva alegria, essa clara alegria saudável de quem encontra com uma coisa inesperadamente bela, e tem vontade de a bendizer.

Na dd (a) (s) 03/07/2007 11:09:15 (p) 2886344 (n) 52820004 (o) 15.07.07 512810 (8806) 19 2

uma forma tão bela que transfigura todos os sofrimentos.  
(MEIRELES, Cecília, *Constâncio C. Vigil*. 21 de abril de 1931)  
(Grifo no original)

Ao receber outro livro, *Romance del camino de mi infancia*,<sup>34</sup> do poeta argentino Luiz Cané, a quem Cecília não conhecia quando o exemplar foi enviado para a *Página de Educação*, descreveu o volume como algo encantador envolto numa atmosfera de delicadeza e sensibilidade tão importantes a uma obra voltada para a criança. Afirmou que os versos lembravam os antigos romances e que o espírito poético impregnava a obra. No comentário faz questão de registrar que não desejava fazer uma apreciação literária, mas sim ressaltar a influência que movimentos ocorridos na infância trazem para a vida adulta. Trata-se de coisas que, muitas vezes, não são percebidas pelos adultos que se fecham em seus mundos, mas que os poetas conseguem exprimir com sinceridade e clareza. O *Romance del camino de mi infancia* assim penetrou na alma poética de Cecília quando por entre suas páginas estavam registrados os seguintes versos:

“Dicha de cerrar los ojos,  
y recordar el camino  
legano – como em um sueño –  
que recorri siendo niño.

Mi infancia no fue dichosa  
pero tuvo aquel camino:  
corto para mis carreras  
largo para mi silbido  
húmedo y gris em invierno,  
azul y ardiente em estío.

Ibane por el cantando,  
como al andar canta el río  
açã trepábame a um árbol  
para reparar um nido  
yallá curtaba una rama  
que assegurándola al cinto,  
seria el arma hazanosa  
para vencer los peligros  
creados por mis temores  
e u mi corazón de niño.

Lo bueno que hay em mi vida  
lo tengo de aquel camino:  
sueño de largas andanzas  
por rumbos desconocidos  
mi estímulo a los que parten

---

<sup>34</sup> Romance do caminho de minha infância

mi esperanza em lo imprecisto,  
mi resignacion callada  
para acatar el destino.

Por eso, cuando la vida  
me pone torvo y sombrío  
cierro los ojos cansados  
y recuerdo aquel camino,  
em el recorro mi infância;  
oigo mi próprio silbido  
que despierta muchas cosas  
dormidas em el olvido  
y haciendo saltar del alma  
la herrumbre del pessimismo  
vuelvo a comprender la vida  
com mi corazón de niño.”<sup>35</sup>

Todos nós temos esse caminho de consolação, aberto generosamente no mundo afastado da infância. É o caminho por onde não passarão nunca os invasores do sonho, os que diariamente convivem conosco distribuindo largamente os venenos das suas decepções. Caminho que salva os destinos fiéis a sua realização integral. Caminho em que os cansaços repousam e as sedes se refrigeram, e os súbitos desânimos tornam a ganhar poderes de vitória.

“Mi infância no fué dichosa  
pero tuvo aquel camino...”

Entre as fatalidades mais diversas, ele pode ter sido, na verdade um caminho na terra, por onde se passa correndo e assoviando, ou um caminho no espírito: alguém ou alguma coisa que nos deu a revelação que pousou no fundo dos sonhos e ficou brilhando para sempre, como a luz de um horóscopo.

Os trabalhos da vida vão cortando esperanças, e apagando esplendores: mas o caminho lá está, o caminho trazido de longe, e nele tudo se transfigura e ressuscita mais admirável. E a excursão interior faz o milagre de sustentar uma criatura perpetuamente nova, entre as velhices que se vão precipitando.

“... y haciendo saltar del alma  
la herrumbre del pesimismo  
vuelvo a comprender la vida  
com mi corazón de niño.”

---

<sup>35</sup>“Ventura de fechar os olhos,/E recordar o caminho/Chegando – como em um sonho- /que percorri sendo menino.//Minha infância não foi venturosa/Mas por aquele caminho:/Curto para minha carreira/Longo para desagradados/Úmido e indiferente no inverno/Azul e ardente no verão.//Chame por ele cantando,/Como ao andar canta o rio/Agarrando-se a um arbusto/Para reparar seu ninho/O pássaro cortava uma rama/Que ao prender-se ao tronco,/Seria uma arma poderosa/Para vencer os perigos/Criados pelos temores/De meu coração de menino//Tão bom o que há em minha vida/Eu tenho aquele caminho/Sonho de longas caminhadas/Por rumos desconhecidos/Estimulo aos que partem/Minha esperança no imprevisto/Minha resignação calada /Para acatar o destino.//Por isso, quando a vida/Me deixa irado e sombrío/Fecho os olhos cansados/E recordo aquele caminho/Em que percorro minha infância/Ouçó meus próprios desagradados/Que despertam muitas coisas/Adormecidas na memória/E fazendo saltar da alma/O gosto do pessimismo/Volto a compreender a vida/Com meu coração de menino.”

Doçura e milagre que só não terão os homens sem infância que sucumbem a cada instante, e cada vez mais profundamente, sem essa recuperação de alegria confiante que é o segredo de todas as crianças sem escravidões.

Primeiro dever da educação: garantir uma infância autêntica a todas as criaturas humanas. (MEIRELES, Cecília, *Romance del camino de mi infancia*. 18 de outubro de 1932) (Sem grifo no original)

A promoção do hábito de leitura foi um tema caro a muitos educadores latino-americanos das primeiras décadas do século XX. Produziram textos sobre a qualidade dos livros disponíveis para a infância, assim como estratégias para conquistar o interesse dos potenciais leitores, como o fez a poeta, jornalista e educadora Cecília Meireles. Houve, também, segundo o recorte de Gabriela Soares (2002), a presença de outros educadores latino-americanos como os argentinos German Berdiales e Fryda Schultz Montavani, bem como a chilena Gabriela Mistral,<sup>36</sup> sendo o pensamento desta última abarcado em comentários na *Página de Educação* por Cecília. Sua admiração por Gabriela Mistral transparece num de seus comentários, quando diz que existem poetas para quem a vida representa uma gênese misteriosa. “É assim Gabriela Mistral, a grande poetisa chilena cuja obra, de uma vasta inspiração, carrega em si toda a inquietação dos sentimentos e pensamentos universais” (MEIRELES, Cecília, *As cantigas de embalar de Gabriela Mistral*. 3 de setembro de 1932). Mais de um ano

---

<sup>36</sup> Gabriela Mistral (1889/1957) - Nasceu, em 07 de abril de 1889, na cidade de Vicuña, no Chile, Lucila de María del Perpetuo Socorro Godoy, conhecida pelo nome artístico de Gabriela Mistral, adotado em homenagem ao poeta italiano Gabriele D'Annunzio e Mistral e como forma de admiração pelo poeta provençal Frederic Mistral. Filha de Gregório, que era professor e poeta, e de Petronila, já ao nascer o pai dedicou-lhe uma poesia: "Oh, doce Lucila, que em dias amargos piedosos os céus te fizeram nascer...", de quem provavelmente herdou o gosto pelas letras, pois em apenas um mês aprendeu a ler. Educada em sua cidade natal, começou a trabalhar como professora primária e desde 1904 já escrevia para jornais locais. Em 1905, seus textos foram considerados liberados demais para a época por um padre. Gabriela mudou-se para o campo e trabalhou como professora rural. Em 1908 surgiu seu primeiro poema assinado como Gabriela Mistral. A partir daí foi um sucesso seguido de outro. Tida como um exemplo de honestidade moral e intelectual e movida por um profundo sentimento religioso, a tragédia do suicídio do noivo, em 1907, marcou toda a sua poesia com um forte sentimento de carinho maternal, principalmente nos seus poemas em relação às crianças. Na sua obra aparecem como temas recorrentes: o amor pelos humildes com um vivo interesse pela humanidade. No ano de 1914, ganhou seu primeiro concurso literário importante *Jogos Florais de Santiago*, surpreendendo a todos, pois ninguém esperava que uma humilde professora do colégio dos Andes ganhasse o primeiro lugar com os *Sonetos da Morte*, que ela escreveu inspirada no noivo. Entre obras poéticas e temas diversos, escreveu sobre a educação das crianças. No ano de 1945 ganhou o prêmio Nobel de Literatura. O Prêmio Nobel transformou-a em figura de destaque na literatura internacional e a levou a viajar por todo o mundo e representar seu país em comissões culturais das Nações Unidas, até falecer em 1957, vitimada por um câncer no fígado, na cidade de Hempstead, estado de Nova Iorque, nos Estados Unidos. Entre suas mais significativas obras podemos destacar: *Sonetos de la Muerte*, 1914; *Desolación*, 1922; *Lecturas para Mujeres*, 1923; *Ternura*, 1924; *Nubes Blancas y Breve Descripción de Chile*, 1934; *Tala*, 1938; *Antología*, 1941; *Lagar*, 1954; *Recados Contando a Chile*, 1957; e a obra póstuma *Poema de Chile*, 1967. Alguns de seus poemas mais conhecidos são: *Piececitos de Niño*, *Balada*, *Todas íbamos a ser Reinas*, *La Oración de la Maestra*, *El Ángel Guardián*, *Decálogo del Artista* e *La Flor del Aire. Comer, Comer Yo e tú*. Ver também Soares (2002)

antes da publicação desta crônica, a jornalista já havia feito referência à sensibilidade da poeta chilena no que tange a sua função de educadora comprometida com questões literárias ao narrar que:

Gabriela Mistral, numa página brilhante, como todas as que escreve, disse também: “Cremos que para as próximas gerações americanas a guerra aparecerá como uma ilustração de velhas literaturas e uma lei de tempos anulados, para elas, pela sensatez piedosa dos nossos legisladores e mestres”.

Bem se vê que isso são palavras de uma notável educadora. Nelas palpita a preocupação da humanidade futura e da situação que a humanidade de hoje lhe determinará como uma conseqüência de si mesma. (MEIRELES, Cecília, *O dia Pan-Americano*. 15 de abril de 1931)

Comprometida com os problemas da infância em diferentes campos, Mistral atuou, em 1922, na reestruturação do projeto educacional do México<sup>37</sup>, bem como no processo de implementação de bibliotecas populares desse país. Atuação esta que talvez a tenha aproximado da poeta, jornalista e educadora Cecília Meireles, que se empenhou para a consolidação de projetos educacionais no Brasil na década de 1930, bem como para a implantação de uma biblioteca infantil, conforme apontado no decorrer dessa pesquisa.

Para Cecília: “Sempre que uma atividade intelectual se manifesta por intermédio da palavra, cai, desde logo, no domínio da Literatura.” (MEIRELES, Cecília, 1984, p.19). Tal perspectiva de compreensão da Literatura aponta para a oralidade. Segundo os estudos da autora, essa possibilidade antecede ao processo de apreensão do alfabeto e pode ser compreendido como um rico legado literário. “Os iletrados possuem a sua Literatura. Os povos primitivos, ou quaisquer agrupamentos humanos alheios ainda às disciplinas de ler e escrever, nem por isso deixam de compor seus cânticos, suas lendas, suas histórias” (MEIRELES, Cecília, 1984, p. 19)<sup>38</sup>.

<sup>37</sup> Cecília comentou a respeito da preocupação do México com uma educação aberta à diversidade. Ao discutir a aplicação de um questionário mexicano, Cecília defende uma concepção ampla de educação – um ideário que comporta as diferenças que consolidam uma sociedade - no caso, a mexicana. O objetivo desse levantamento de informações foi investigar a percentagem de crianças e determinar-lhes as aptidões vocacionais, para assim poder dar uma orientação adequada à instrução pública, em cada classe de escolas. Nas suas palavras: “A ansiedade de incorporar o indígena à civilização, de o tornar elemento consciente na construção da Pátria; a compreensão do problema de educar, não como simples forma de alfabetização nem como presunçosa aspiração de formar doutores, mas na acepção séria e profunda de fazer de cada mexicano uma criatura independente pela sua capacidade integral de agir, de pensar e de ser responsável – tudo isso tem feito do México um padrão americano de verdadeira atualidade na geral inquietude humana.” (MEIRELES, Cecília, *México e Brasil*. 3 de setembro de 1931)

<sup>38</sup> O livro *Problemas da Literatura Infantil* foi editado pela primeira vez no início da década de 1950. As idéias nele contidas foram resultado de três conferências proferidas por Cecília Meireles.

Os problemas inerentes à elaboração de livros para as crianças fizeram parte das preocupações dessa educadora comprometida com a infância. Tratava-se de estudos complexos e, obviamente, centrados no ponto de vista de quem os analisa. Nesse caso a força elocutória de Cecília se efetivou pela ênfase dada às concepções de educação e infância que defendia.

Antes de detalhar como essas concepções se delinearão nessa dissertação, cabe puxar um fio para a questão de como Cecília compreendia a Literatura Infantil. A imagem que a educadora lançou sobre a Literatura oral se expandiu também para a escrita; mas, no que se refere à que é voltada para a infância, aponta algumas especificidades: “Evidentemente, tudo é uma Literatura só. A dificuldade está em delimitar o que se considera como especialmente do âmbito infantil” (MEIRELES, Cecília, 1984, p. 20). O ponto central dessa questão se apóia exatamente na própria criança. Cecília diz que elas é que deveriam delimitar as leituras significativas com base em dois pontos: utilidade e prazer. Com base nessa premissa argumentativa, não haveria uma Literatura Infantil anterior, mas, sim, posterior, ou seja, a que se definiria através do contato da criança com o livro. Com essa colocação, a educadora aponta claramente a importância não só de se ouvir a criança como a de respeitar sua singularidade no espaço literário. O fato de que existem livros infantis que foram resultados de um simples juntar de palavras dificultam, na opinião de Cecília, que tal ponto de vista sobre a literatura infantil se consolide. Para Cecília:

Mais do que uma “literatura infantil” existem “livros para crianças”. Classificá-los dentro da Literatura Geral é tarefa extremamente árdua, pois muitos deles não possuem, na verdade, atributos literários, a não ser os de simplesmente estarem escritos. Mas o equívoco provém de que se a arte literária é feita de palavras, não basta juntar as palavras para se realizar obra literária. (MEIRELES, Cecília, 1984, p.20-21).

Essa colocação da educadora, no que se refere à Literatura Infantil, me permitiu falar da abertura de seu pensamento e do cuidado com a escolha de livros para crianças. A educadora buscou em seu discurso falar da possibilidade de um livro infantil unir vida e arte. Para tal, faz-se necessário uma sensibilidade poética muito presente na face educadora-jornalista de Cecília ao dizer que escrever

para crianças tem de ser uma ciência e uma arte, ao mesmo tempo. **Mas, desgraçadamente, entre nós, vem sendo, desde muito uma indústria. Para o comprovar, é bastante percorrer com olhos de educador esses horríveis livros cartonados que por aí existem, muitos dos quais, embora eliminados na última seleção feita pela administração, ou adotados com restrições, continuam,**

**inexplicavelmente, a atormentar com o seu peso inútil a pasta dos alunos nas nossas escolas.**

Escrever para crianças tem de ser uma ciência, porque é necessário conhecer as íntimas condições dessas pequenas 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.

Tem de ser 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. [...]

O artista é uma criatura que se distingue das outras pela sua intuição, pela sua sensibilidade e pelo seu poder de criar de acordo com a vibração especial que lhe transmite cada ambiente. Por isso mesmo, há neles como uma faculdade combinatória, que os faz pressentir acontecimentos e épocas. Eles são, também, capazes de escrever para crianças, embora ignorando as verdades que sobre ela vem fixando a ciência: orientados, apenas, pela delicadeza do seu tato espiritual, e pelo desejo superior de um convívio íntimo com a alma infantil. Modernamente, aliás, se está verificando a enorme similitude psicológica da criança como artista, quer nas vivências subjetivas, quer nas realizações objetivas. (MEIRELES, Cecília, *Literatura*. 9 de novembro de 1930) (Sem grifo no original)

Na *Página de Educação* Cecília acedeu muitas vezes espaço para discutir as especificidades que envolvem o processo de elaboração de um livro infantil. Numa reportagem, sem identificação de autoria, cujo objetivo foi comentar sobre a coleção de poemas para as crianças produzida por Humberto Diaz Casanueva, trata, num trecho, sobre o tema dizendo que a *Literatura Infantil*

existente resente-se de duas taras principais: o esforço moralizador e a puerilidade desse esforço. Nossos livros de leitura, compostos sem nenhum critério artístico, não tem correspondido nem favorecido aos interesses literários da infância. É por isso que tem grande importância o movimento que se nota no sentido de proporcionar às crianças a literatura geral, a começar das tradições primitivas e populares. É fato já estabelecido que entre a infância dos povos e a infância dos homens há numerosos pontos de contato com relação à atividade do espírito.

As obras de folclore, brotadas da imaginação popular, possuem um caráter espontâneo e simples que, embora se eleve aos domínios altíssimos das artes, não obstante, convêm às crianças. Talvez a melhor mestra da literatura seja a avozinha que, com palavras nostálgicas ao lado do braseiro, povoa a nossa fantasia de heróis e gnomos, de fadas e princesas. Dessa maneira familiar o crescimento anímico do menino encontra o primeiro alimento para o seu desdobramento normal e progressivo. [...]

A poesia das crianças

[...] A arte das crianças se parece em certo modo com a arte dos primitivos, por sua expressão de pureza e espontaneidade. [...]

O menino-poeta escreve desinteressando-se da realidade física, só o impulsiona o maravilhoso golpe de sua imaginação criadora, que comove sua realidade interna, e que nesta idade não se encontra constrangida pelo conhecimento, o juízo, a reflexão ou a lógica. Não possui técnica, nem estilo, aprendidos na vida conceitual, mas um alimento vital reúne e controla suas palavras, para que cumpram sua função de harmonia artística.

[...] Que a correção de suas composições [...] suspenda a sua dissecação. Nada importa a sintaxe deslocada na composição de uma criança, quando esta quis revelar fundamentalmente sua personalidade. **Sempre a espontaneidade foi o gérmen de toda atividade artística.** (S/ assinatura, *O problema da educação estética*. 27 de janeiro de 1931) (Sem grifo no original)

Inspirada por essas idéias, Cecília buscou, ao elaborar seus livros, unir ciência e arte. Para a escritora era necessário conhecer o mundo infantil, cuja visão difere da dos adultos por terem uma forma própria de sentir e pensar. Com o resultado do inquérito, comentado nas cartas a Fernando de Azevedo, chega a mudar as diretrizes iniciais de um livro de literatura que lhe havia sido encomendado:

E quanto ao livro, tenho a comunicar-lhe o seguinte. Já estavam 6 contos escritos quando a Revolução se encarregou de me perturbar a tranqüilidade necessária para qualquer intenção artística. Os 6 que tenho parecem-me belos mas longos. Como o inquérito realizado sobre a leitura infantil demonstrava um interesse maior em crianças de 12 a 14 anos, procurei fazer o livro para esses leitores e, assim, tive de escolher o tema e a linguagem que já são bastante poéticos: numa transição da infância para a adolescência. No entanto, pelo meu feitio imaginativo e o meu estilo, sinto que este livro subiu muito do nível comum (não digo como valor, mas como dificuldade, a meu ver).

Pensei, então, em fazer passar estes contos por uma classe de quarto ou quinto ano que, desconhecendo a autora, finalidade, etc, opinasse com toda isenção sobre o assunto.

Numa rápida conversa que tive ontem, por telefone, com o Dr. Anísio, falei-lhe nisso, e ele se prontificou a me deixar fazer a experiência. Creio que será interessante fazê-la e, assim, terei mais certeza ao escrever os contos que me faltam. [...]. **Parecia-me que o livro poderia ser composto de coisas leves e graves, engraçadas e belas, anedóticas e lendárias.** (MEIRELES, Cecília, 9 de novembro de 1932, *apud* LAMEGO, 1996, p. 228) (Sem grifo no original)

A imagem dessas preocupações cecilianas, resultado, talvez, da sensibilidade inerente de sua verve poética, apontava, no discurso jornalístico, uma necessidade emblemática de se ter não só livros especiais para esses pequeninos seres, mas, também, um espaço específico. Extraí de uma de suas crônicas a alegria que sentiu ao saber que

Fernando de Azevedo iria dirigir, em São Paulo, a Biblioteca Pedagógica Brasileira<sup>39</sup>. Percebo, o que é mais interessante, em germe, as idéias que se consubstanciaram com a criação do “Pavilhão Mourisco”, três anos mais tarde.

Editada pela “Companhia Editora Nacional”, e sob a direção do Dr. Fernando de Azevedo, aparecerá dentro em breve, em São Paulo, a “Biblioteca Pedagógica Brasileira”. Essa biblioteca será constituída, inicialmente, por cinco séries: a primeira, de obras (ilégível); a segunda, de obras propriamente didáticas, para os cursos primário, secundário e superior; a terceira, de atualidades pedagógicas, quer escritas em português, quer traduzidas; a quarta, de pequenos volumes de vulgarização e iniciação científica; a quinta, de estudos brasileiros: figuras e problemas nacionais, reedições de obras raras, traduções de obras estrangeiras sobre o Brasil. [...]

Assim, pois, temos o Dr. Fernando de Azevedo novamente dirigindo no Brasil uma iniciativa de valor incalculável, como um complemento daquela grande obra que principiou entre nós e cujo desenvolvimento embora paralisado de 24 de outubro pra cá, ainda há de prosseguir em dias próximos, quando o Brasil entrar num período de seriedade definitiva.

**Com a criação desta Biblioteca e a responsabilidade de quem a dirige, entraremos decerto agora num período de produções pedagógicas que, até aqui, pela falta de critério, que sempre houve em tal assunto estavam entregues ao acaso de autores e editores preocupados quase exclusivamente com o êxito eventual da obra.**

**A literatura infantil que em tantos países tem merecido dos maiores nomes um interesse particular e atencioso sempre esteve, entre nós, salvo algum caso excepcional, nas mãos ineptas de amadores que tentavam o livro para as escolas exatamente como quem compra um bilhete numa esquina...**

Em vão todos os grandes autores confessam com uma profunda sinceridade, no prefácio de seus livros infantis, que nunca estiveram empenhados em tão difícil mister... Há uma audácia infinita nos aventureiros, que não lhes permite crer na sinceridade dos experimentos... [...]

Aqui no Brasil não tem sido assim difícil escrever para as criancinhas. Pensa-se que elas não sabem criticar.

[...]E é porque sempre foi assim grande a confusão e cego o interesse ao redor do livro infantil que chegamos ao prodígio de possuir, e bem recentemente publicado, um livro destinado às escolas com um prefácio para os meninos brasileiros no qual, entre mil outras coisas absurdas, há uma citação de São João Evangelista muito tranqüilamente transcrita... em latim.

E isso para falar apenas de um dos inúmeros casos... (MEIRELES, Cecília, *Biblioteca Pedagógica Brasileira*. 01 de agosto de 1931) (Sem grifo no original)

---

<sup>39</sup> Esse assunto voltou a ocupar o espaço da *Página de Educação* em 21 de agosto desse mesmo mês, com a reportagem, sem assinatura, intitulada *Bibliotecas escolares – Uma iniciativa interessantíssima de São Paulo e o comunicado da comissão central*.

Pode-se dizer que a suscetibilidade a essas minúcias que um livro infantil, no caso, infanto-juvenil, precisa ter determina as relações que a escritora estabelecia com a literatura. Cecília via a importância da ciência auxiliando-a a compreender as especificidades para além de pressupostos teóricos deterministas. Para a escritora, escrever para crianças requeria uma intuição perpassada pela razão. “O autor deve conhecer os interesses das crianças para que se possa escolher, distribuir, graduar e apresentar os assuntos.” (CORRÊA, 2001, p. 124). A educadora Cecília Meireles dizia que no caso dos adolescentes era necessária a existência de “leituras variadas, agradáveis, iluminadas, é certo, por esse clarão de sonho indispensável a essa época da vida que se nutre principalmente de sugestões e aspirações.” (MEIRELES, Cecília, *O que lêem os adolescentes*. 9 de agosto de 1930). Isto por defender a idéia de que “A mocidade também está situada ao lado da infância”. (MEIRELES, Cecília, *O que lêem os adolescentes*. 9 de agosto de 1930). Essa preocupação esteve presente num outro comentário de Cecília, no ano seguinte através de uma minuciosa narração a respeito de livros perniciosos. Tal narração possibilita ao leitor compreender porque a jornalista estava atenta a qualidade literária dos textos que circulavam na sociedade, bem como a questões mercadológicas. Essa apreensão pode ser percebida quando disse no texto que “Num país que lê pouco, a estatística das publicações dessa espécie devia constituir uma preocupação para os que se interessam pela formação do povo e da pátria.” (MEIRELES, Cecília, *Leituras perniciosas*. 7 de abril de 1931).

Cecília, em diversos momentos de sua trajetória, se preocupou em articular questões literárias às educacionais desde os mais minuciosos cuidados no que se referia a sensibilidade artística dessas importantes obras literárias até a necessidade de se atingir um maior número de leitores. Os pressupostos educativos que abarcavam sua visão de Literatura Infantil se estendiam às destinadas aos adolescentes e reafirmava, sempre que possível, o quanto seria importante que as editoras refletissem sobre

**esses romances absurdos, de extravagância e imoralidade – romances que abalam a sensibilidade do leitor e o fazem percorrer os mais lamentáveis caminhos da imaginação, andam nas mãos de toda a gente e são devorados febrilmente, muitas vezes como a única leitura de toda uma existência, além das clássicas tragédias com que os jornais comumente lhes resolvem fazer concorrência.**

Num país que lê pouco, a estatística das publicações dessa espécie devia constituir uma preocupação para os que se interessam pela formação do povo e da pátria.

Eu não chego ao puritanismo de querer que os livros para a mocidade passem a ser um compêndio de moral, rígido e seco. Seria contraproducente mesmo, como é fácil verificar.

Mas há mil assuntos para mil romances, para mil novelas – assuntos capazes de interessar o leitor de vinte anos, impressionável e excitante ainda na sua formação levando-o a sensações nobres e elevadas.

Quem estará disposto a iniciar uma campanha contra os livros perniciosos, contra a exploração comercial acobertada e em folhetins baratos? Quem terá coragem e responsabilidade para tanto? Quem será capaz de salvar a nossa mocidade de uma fonte inextinguível de corrupção? (MEIRELES, Cecília, *Leituras perniciosas*. 7 de abril de 1931) (Sem grifo no original)<sup>40</sup>

Sua preocupação como amante da literatura e dos livros a levou em uma de suas ações como educadora a explorar os dados obtidos no inquérito que descreveu na carta à Azevedo como base para a fundação da primeira biblioteca pública infantil - a Biblioteca do Pavilhão Mourisco<sup>41</sup> – inaugurada em 1934. Consciente da responsabilidade de organizar uma biblioteca, Cecília dedicou muito de seu tempo a essa função. Sua maior preocupação estava na possibilidade de reconhecer no livro uma rica fonte de educação. Ao desfolhar a face educadora de “uma difícil unidade, de muitos instantes mínimos”, vejo um “eu” envolvido com critérios e métodos que revelam a singularidade de um tempo. Cecília disse que refletir sobre

organizar criteriosamente uma biblioteca infantil é ter de lutar, desde logo, com uma dificuldade que inutiliza esse bom propósito: a falta de livros para crianças, entre nós.

Que haja livros publicados com o fim de servir à infância (ou de explorar a venda às escolas) todos nós o sabemos. Mas, que esses

<sup>40</sup> Cecília se referiu nessa crônica a um folheto de propaganda que havia encontrado em seu jardim. Descreveu em minúcias os detalhes que abarcavam tal suporte literário, dizendo que se tratava de um romance anunciado como ultra sensacional, emocionante, maravilhoso, e de enorme sucesso na França. Narrou que a sedução das palavras, da ilustração, bem como a estratégia de oferecer prêmios utilizada pela editora possuíam um caráter apelativo centrado em aspectos mercadológicos. Tal folheto fazia a propaganda de um romance que explorava aspectos como sexualidade e infidelidade através de uma moça muito sedutora cuja imagem estava acompanhada de palavras envolventes e excitantes.

<sup>41</sup> O comprometimento criterioso ao pensar numa literatura posterior resultou num interesse significativo por parte das crianças que freqüentavam esse espaço cultural. Com apenas dez dias de funcionamento, a biblioteca já absorvia setenta e três inscrições com mais de trinta consultas diárias. Ao completar um trimestre de funcionamento, a Biblioteca abrigava duzentos leitores e, no final do ano de 1937, já alcançava o número de mil e quinhentos leitores assíduos. O processo de inscrição do leitor já demonstrava a aproximação com o espaço. A criança preenchia uma ficha, recebia uma numeração e passava a conviver espontaneamente, selecionando os materiais que despertassem o interesse. “Até hoje, todas as crianças se têm apresentado sozinhas, e a disciplina é admirável, mantida exclusivamente pelo interesse da criança. [...] Nossa curiosidade é despertada para o movimento de crianças que, em perfeita ordem, entram, dirigem-se às prateleiras, escolhem o livro que lhes agrada e procuram lugar para a leitura. A naturalidade de todos os seus gestos, e a expressão de interesse que as caracteriza, levam-nos a perguntar sobre o funcionamento geral do Centro.” (*Uma visita ao Centro de cultura Infantil*. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 28 de agosto de 1934 *apud* PIMENTA, Jussara, 2001, p. 104)

livros atinjam o fim a que se destinam é coisa muito diferente e contestável. (MEIRELES, Cecília, *Literatura Infantil*. 28 de junho de 1930).

O cuidado presente na seleção dos livros infantis e na constituição do espaço para que a Literatura Infantil pudesse se consolidar a *posteriori* apontava para uma concepção de infância envolta na pureza e na riqueza que esta fase da vida abriga. O significado do termo originário do latim *puritate* pode ser entendido como qualidade de puro; inocência; ingenuidade; estado de pureza e genuinidade. No entanto, a pureza a que Cecília Meireles se referia, de acordo com o exercício hermenêutico realizado através das análises de suas crônicas, pode ser lida não como a criança idealizada como ser ingênuo, mas como um ser que se difere do adulto, aquele que já se enquadrou num mundo social e que pode perder a capacidade de ressignificá-lo. Para a educadora, a criança pode ser vista como alguém que deve ser respeitado como um outro em sua alteridade, no que é capaz de produzir como cultura. É a existência de um ser no mundo.

Desfolhar a poesia presente nas farpas, que Cecília desferiu nas crônicas, me permite consubstanciar a face da educadora preocupada com a pureza da infância.<sup>42</sup> As questões levantadas em suas crônicas possibilitam mais do que uma simples preocupação com a organização de uma biblioteca e se centra, a meu ver, na consolidação de uma concepção de criança como um ser singular. A estrutura composicional do tema literatura, presente em seus comentários jornalísticos, revela “unidades mínimas de discursos” capazes de estabelecer uma rede de referências (RICOEUR, 1989). Pensar na criteriosidade de uma biblioteca aponta para questões políticas, econômicas e sociais presentes nas colocações de Cecília. Por que as editoras se preocupam apenas em vender os livros na escola? A quem interessa a não preocupação com a qualidade dos livros infantis? Cecília estruturou sua crítica negando duas formas de estruturação de livros e sustentando-se na terceira, ao afirmar que seria possível unir simplicidade e poesia, dizendo, ainda, que se fazia necessário que outras pessoas pensassem e discutissem sobre o tema – qualidade dos livros infanto-juvenis - devido a importância que apresentavam na formação. Pode-se dizer que a estratégia utilizada por Cecília inseria o leitor na discussão.

---

<sup>42</sup> A concepção de infância defendida por Cecília Meireles no espaço jornalístico abordado nesta pesquisa foi explicitado com mais clareza no capítulo 3.

Para a poeta, os livros abrigam uma enorme fonte de aprendizagem e, portanto, a qualidade deles era fator de extrema importância. Sobre isso Soares (2002), em sua tese, diz que:

Cecília Meireles valorizava a excelência literária alcançada por grandes mestres e os conteúdos humanos representados em obras-primas, pois iam ao encontro de demandas universais dos espíritos infantis e concorriam para prepará-los para atuar, com força interior, num mundo de mudança. As leituras cultivadas na infância não tinham, pois, de ser nacionais e, tampouco, modernas. (p. 221)

No ano de 1923, Cecília editou o seu primeiro livro para crianças: *Criança Meu Amor*.<sup>43</sup> Este livro foi adotado no ano seguinte pela Diretoria de Instrução Pública e aprovado pelo Conselho Superior de Ensino dos Estados de Minas Gerais e Pernambuco. Ilustrado por Correia Dias, marido de Cecília Meireles, o livro trazia ainda uma visão bastante tradicional da educação. Algumas das idéias contidas nele apontam para uma criança que deveria ouvir o que os adultos diziam e respeitá-los passivamente. Entretanto, as idéias de educadores como Decroly, Kilpatrick, Claparède e John Dewey começavam a ser trazidas por intelectuais brasileiros que estiveram no exterior. Entre eles, Anísio Teixeira, que estivera nos Estados Unidos, em 1927, e depois, como aluno do *Teachers College*, em 1928. O deslocamento para uma visão da criança como ser de linguagem foi um movimento ocorrido, já em germe, ainda na década de 1920, quando Cecília foi influenciada pela intensa rede de referências da Escola Nova.

Cecília Meireles se envolveu com estas novas idéias de forma decisiva e participativa. Em sua tese *O Espírito Victorioso*, com a qual concorreu à cadeira de Literatura Vernácula da Escola Normal do Distrito Federal em 1929, referiu-se à escola moderna com ênfase de uma entusiasta:

Todos os dias é tempo de se fazer o elogio da nova educação, ainda que sintamos passada a sua fase consagradora, transformada no culto cada vez mais constante daqueles que realmente a tenham compreendido. Todos os dias brota espontaneamente do nosso entusiasmo esse elogio, pois à medida que caminhamos por estes novos campos é que sentimos como aqui se expande sinceramente a vida e cada elemento individual pode modelar com liberdade a sua forma de modo que, no milagre das realizações posteriores, esteja cada valor em seu lugar próprio e nenhum poder fique sem aproveitamento. (MEIRELES, Cecília, 1929, p. 7)<sup>44</sup>

---

<sup>43</sup> Ver anexo 1

<sup>44</sup> Tese apresentada ao concurso da cadeira de Literatura da Escola Normal do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, em 1929. Lôbo (1996) analisa detalhadamente essa obra cecilianiana e destaca que o capítulo central da tese possibilita ao leitor um mergulho no campo literário ao passar pelas “viagens de Herculano, Bocage, Medeiros de Albuquerque, Camões, Laurindo Rebelo, Alvares de Azevedo, Silva Alvarenga, Thomás Antônio Gonzaga, Gregório de Mattos, Cláudio Manuel da Costa, Machado de Assis, Olavo

Para a jovem professora o mais curioso é a generalização que essas idéias novas tomaram, sua propagação ou “o aparecimento simultâneo sobre diversos pontos da terra, fazendo crer numa nivelção geral de desenvolvimento, entre povos das mais diversas origens e tradições” (MEIRELES, Cecília, 1929, p. 8). Em seu estudo, a Escola Moderna poderia atribuir à criança suas primitivas qualidades de livre-arbítrio, de inteligência, “de estímulo à observação, de coragem para experimentar e agir, libertando-a de quaisquer preconceitos formados, poupando-a de preconceitos novos e desenvolvendo-lhe a formação de vontade equilibrada”. (LÔBO, 2002, p. 239)

Na tese de Cecília há também um enfoque na formação do professor, que é vista como um importante viés para a renovação educacional. Pode-se constatar que à época já se faziam muitas ingerências para que o professor pudesse ter sua atuação ressignificada. Ao pensar nessa possibilidade, foram promovidas campanhas, cursos e apelos jornalísticos para que esses profissionais pudessem compreender as propostas educacionais que compunham o movimento da Escola Nova.

A faceta jornalística se consolidou no início dos anos de 1930, conforme foi abordado na introdução desta pesquisa e reiterada em alguns trechos deste capítulo. Mais especificamente, entre junho de 1930 e janeiro de 1933, Cecília dirigiu a Página da Educação no *Diário de Notícias* do Rio de Janeiro. Este espaço jornalístico representou uma verdadeira trincheira na qual a jornalista dialogava com os educadores sobre as questões fundamentais da educação brasileira e de onde combatia pela educação, contra o obscurantismo dos opositores dessas novas idéias<sup>45</sup>. Todas as questões não passavam despercebidas para os seus comentários, muitas vezes espinhosos, audaciosos e lúcidos. Apesar de dificuldades financeiras, Cecília Meireles continuou lutando pela renovação educacional vigente. Em seus artigos sobre política, educação e cultura defendeu uma educação moderna. Cecília rompeu tabus de uma sociedade, deixando sua marca na História Brasileira como defensora da idéia universal de democracia, numa década em que o mundo vivia o período de transição entre as duas Grandes Guerras.

---

Bilac, Guerra Junqueira, entre outros, para decifrar os elementos da marcha da vida humana, mas, é na voz de Cruz e Souza que Cecília encontra aqueles que irão compor o Espírito Victorioso”. (p. 532)

<sup>45</sup> O espaço tomado por Cecília Meireles no Movimento pela Escola Nova, principalmente durante os três anos que se seguiram à Revolução de 1930, foi de muito destaque e estrategicamente pensado, na medida em que lhe permitiu uma visada panorâmica, muitas vezes contraditória, que se desdobrou nos ambientes intelectuais e políticos da época.

Sua atuação como jornalista imbricada com questões de cunho educacional foi para além do espaço que ocupou na *Página de Educação* do *Diário de Notícias*. Em novembro de 1933, escreveu uma carta ao amigo Fernando de Azevedo comunicando que havia sido convidada a atuar num suplemento do jornal *A Nação*. Espaço este no qual iria registrar “impressões rápidas sobre acontecimentos semanais – menos política – disseram-me. Essa coluna, diria, pode ser uma forma de continuar a brincar com a vida, que é todo o meu programa atual.” (MEIRELES, Cecília, *Carta a Fernando de Azevedo*. Rio de Janeiro, 15 de novembro de 1933). No ano de 1940 retornou ao matutino carioca, mas dessa vez como repórter. Nesse trabalho teve a oportunidade de ir a Ouro Preto para acompanhar os desdobramentos das comemorações relativas à Semana Santa. Suas impressões tiveram desdobramentos literários com a publicação do livro *Romanceiro da Inconfidência*, que revelou, quinze anos depois dessa atuação como repórter, um pouco mais sobre sua face historiadora<sup>46</sup>. Ainda na década de 1940, foi redatora no jornal *A Manhã* desde a sua fundação em janeiro de 1942 até agosto de 1943. Na coluna intitulada *Professores e Estudantes* escreveu 259 artigos relacionados a temas como educação e folclore, tendo como elemento fulcral o resgate do folclore brasileiro através da publicação de cantigas de roda e de ninar, de jogos infantis de diferentes regiões brasileiras e de expressões folclóricas de diversas culturas, principalmente da América Latina<sup>47</sup>. De 1953 a 1959, Cecília colaborou novamente com o *Diário de Notícias* dessa vez escrevendo para o suplemento literário. Trabalhou também para os jornais *Correio Paulistano* e *Folha Carioca*.

Sua visão sobre a educação possibilita uma compreensão acerca do que disse em seu poema *Retrato* sobre a eterna procura por nós mesmos: “Novos e antigos todos os dias, transparentes e opacos, segundo o giro da luz, nós mesmos nos procuramos”. Talvez possa interpretar o que Cecília está dizendo como a possibilidade de renovação do educador que, ao procurar-se nas próprias ações, pode vir a olhar seus alunos como seres que interpelam e cujos

interesses se renovam constantemente, que a própria arte de educar consiste precisamente nisso, em colher os que afluem a alma tão rica da criança e sustentá-lo, desenvolvendo-os, embelezando-os, sem perturbar ou constranger a sua duração, além dos limites que a própria criança lhe conceda. (MEIRELES, Cecília, *As férias de junho*. 18 de junho de 1930)

<sup>46</sup> A atuação de Cecília como historiadora será um pouco mais detalhada no decorrer deste capítulo.

<sup>47</sup> Das 259 crônicas produzidas para o jornal *A Manhã*, 95 foram publicadas por Leodegário de A. Filho em 2001 e estão organizadas no volume 5.

Cecília era uma intelectual-poeta que acreditava que os artífices, os sábios e as crianças representam a essência da humanidade por terem uma visão das coisas do mundo muito diversa do resto da humanidade. Afirmava que os profissionais da educação deveriam buscar compreender as especificidades dessas criaturas. Especificidades essas que as faziam tornar-se criaturas tão sensíveis. Disse, numa de suas crônicas, que o desafio da educação se pautava não na formação de “homens-profissionais, homens-cidadãos, mas, ao contrário, profissionais e cidadãos que seriam preliminarmente homens. Há uma coisa ainda mais triste que um homem dominado por outro homem é o homem dominado por uma função”. (MEIRELES, Cecília, *A finalidade educacional*. 23 de dezembro de 1930). Na reportagem que Cecília escreveu, já no primeiro mês à frente da Página, refere-se ao pensamento oriental para arrazoar a respeito do sentimento que abriga a educação e a poesia: “Na educação, diz Confúcio, o sentimento e a emoção nascem do estudo e da poesia; os juízos se formam pelo estudo do bom gosto e das boas maneiras, a educação do caráter se completa pelo estudo da música.” (MEIRELES, Cecília, *Kou – Hung – Hing e o espírito do povo Ching*. 20 de junho de 1930). A poeta-educadora era capaz de comover-se com a vida prática e proporcionar um retrato de idéias. Nas suas palavras, o educador deve possuir a sensibilidade e a delicadeza de um poeta. Sentimentos capazes de o definirem na dialética de multiplicidade e singularidade:

O educador, ser de inquietudes, que a todo instante sonda suas possibilidades de ação, comove-se com a incerteza da definição humana: que somos, afinal, \_ criaturas de um modo concreto, de ambições suscetíveis de se conterem num limitado plano? Criaturas de exorbitância, transpondo sempre fronteiras para territórios cada vez mais incríveis? Ou criaturas de ansiedade, de concentração e de distância, de tímidas tentativas humildes e arrebatadores anelos para alturas inexprimíveis? Criaturas que se contêm na aceitação do possível precário, compensando-se com a sua própria transfiguração num permanente e sobre-humano impossível?

Isso é trabalho da psicologia, que a intuição dos homens atentos vai adivinhando pouco a pouco, e dentre as sombras confusas do que somos, de onde emergimos a cada instante, curiosos de ver a nossa própria fisionomia, e de dentro das quais de novo nos escondemos, com os ritmos de mistério que realizam a própria obra da criação (MEIRELES, Cecília, *Vida prática*. 6 de julho de 1932).

O que seria “trabalho para a psicologia”: o ser ou o saber como ser? Esse saber ser requer um olhar para além do cotidiano. “Certamente, a Psicologia já faz despontar

nos que a estudam um carinho profundo pelo 'objeto humano'. Abre-se um mundo novo e complexo aos olhos de quem pode ver na criança o mecanismo admirável que a ciência descobriu que é." (MEIRELES, Cecília, 1929, p. 21). A poeta-educadora destacou a importância de um educador acredi

a si mesmo, atônito e deslumbrado, se não é possível apressar o processo evolutivo por meio de uma violência qualquer, regeneradora, ainda que terrivelmente.

Ora, esse processo é a Revolução. Banidas todas as idéias que, freqüentemente, maculam as revoluções, tornando-as suspeitas aos olhares idealistas dos educadores, não há dúvida que, ante uma grande possibilidade de melhorar a vida por uma violenta alteração da ordem das coisas, todos os educadores devem sentir-se e querer ser revolucionários.

A Revolução que neste momento acaba de transformar o Brasil numa formidável esperança para o mundo traz, no programa dos grandes nomes que a encaram, todas as características de um movimento significativamente educativo.

Nela encontramos todas as qualidades de coragem superior, iniciativa, justiça, pureza, desinteresse e fraternidade que são os pontos essenciais de qualquer plano de educação. (MEIRELES, Cecília, *Educação e Revolução*. 31 de outubro de 1930)

As alterações de múltiplas ordens que da década de 1930 emergiram com a Revolução, exigiam que se considerassem diversos fatores como essenciais para o processo de modernização do país. A mudança que os novos tempos prometiam solicitava um modelo de comportamento social, individual e intelectual que a escola deveria estar apta a proporcionar. Dessa forma, dificilmente os intelectuais atuantes no campo educacional deixariam de se envolver com questões de âmbito político. Em vários momentos de sua trajetória, Cecília muitas vezes afirmou na imprensa sua pouca simpatia a esse segmento social. Pareceu-me que o seu abarcamento a esse campo, verificado principalmente no que tange ao debate sobre o decreto do ensino religioso e sobre as atitudes do então presidente Getúlio Vargas logo após a vitória da Revolução de 1930, pode ter ocorrido em virtude de uma crença pessoal de que aquele momento representava uma possibilidade singular para se constituir novos parâmetros para o sistema de ensino brasileiro.

Seu combate à questão da laicidade do ensino fez da *Página de Educação* um campo de debates intensos. Disse num de seus comentários que a infância que representa o

começo da vida, tem de ser o começo da vida que a Revolução sonhou para o Brasil. Mas se essa mesma Revolução se esquece dessa infância que vai ser feito desse Brasil? Se essa Revolução, como mais importante dádiva às crianças que realizariam os seus desígnios oferece, em onze meses de existência, um decreto de ensino religioso que é um agravo à liberdade de ser brasileiro e de ser humano, - que transformação se pode esperar no sombrio amanhã para onde nos dirigimos? (MEIRELES, Cecília, *Matéria educacional*. 26 de setembro de 1931)

Com esses ideais claros, criticava intensamente a postura de Francisco Campos afirmando estar ele ignorando os princípios de liberdade que consolidaram a defesa pelo princípio laico da escola<sup>49</sup>. Tal determinação do governo representou, na opinião de Cecília, um foco para o preconceito uma vez que colocava em evidência um determinado credo, desrespeitando, dessa forma, a diversidade de pensamento que abarca o seio da escola. A jornalista disse que o Sr. Getúlio Vargas, assinando o decreto anti-pedagógico e anti-social que institui o ensino religioso nas escolas estava cometendo

um grave erro. [...] Este decreto vai ser a porta aberta para uma série de tristes ocorrências. Por ele podemos chegar até as guerras religiosas.

É justamente em atenção aos sentimentos de fraternidade universal que a escola deve ser laica. Laica não quer dizer contrária a nenhuma religião, significa somente neutra, isenta de preocupações dessa natureza.

A educação moderna fundamenta-se na evolução biológica do indivíduo. É um princípio mundialmente aceito em Pedagogia, que o ensino devia seguir passo a passo o desenvolvimento de cada uma das faculdades, - e um erro gravíssimo a perturbação desse desenvolvimento regular, pela intromissão de dados em desacordo com as suas várias etapas. Só por aí se vê que o estudo de uma religião qualquer não é adequado a crianças nem a mocinhos de liceu, - desde que se pretenda fazer, na verdade, alguma coisa séria, eficiente, de significação profunda e dignificadora.

Além disso, como a criança não joga com idéias, mas com atos, dentro do atual conceito pedagógico – apoiado em todo o enorme trabalho de verificação experimental que se vem realizando nos centros mais cultos do mundo, - a sua formação moral não pode depender de 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. Ela será, fatalmente, o produto desse ambiente. E como é comum os livros de religião dizerem uma coisa e os adeptos dessa mesma religião fazerem outra absolutamente oposta, a criança chega, fatalmente, à descrença, ao ceticismo, ou ao cinismo, conforme o jogo dos fatores, na elaboração desse produto... Logo, o ensino religioso é também contraproducente. Nem há maior inimigo de uma religião que um espírito verdadeiramente puro que dela saiu forçado pela verificação da hipocrisia dos que a pregam.

Mas ainda há mais. Como as crianças desconhecem o problema de que tratam, em toda a sua extensão, como não podem refletir sobre ele, não sabem o que significa, e recebem os mais variados e nocivos estímulos do mundo dos adultos, acontece inevitavelmente que as crianças que estudam uma religião dirão, às de outras, sem saber o que dizem, e o mal que estão causando, por culpa deste decreto:

- \_Que vergonha! O seu pai é protestante...
- \_Vergonha para você, que é filho de católico!
- \_ Chi! Aquele é espírita!

<sup>49</sup> O princípio da laicidade foi intensamente discutido na *Página de Educação* tendo sido inclusive tema de uma palestra proferida por Cecília Meireles e transcrita na íntegra no campo destinado às reportagens (final de fevereiro e início de março de 1932). Ver anexo 12

- \_ Aquele ali é positivista!
- \_ Que é positivista?
- \_ Não sei, não... É maçom...
- \_ Maçom?
- \_ É... tem parte com o diabo...
- \_ Credo!
- Por ali a fora...

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 queria comprometer tão seriamente com o futuro e com a melhor parte da consciência nacional, que é justamente aquela capaz de acatar todas as crenças e atenção à paz universal, e em não pregar nenhuma nas escolas para não atentar contra a liberdade de pensamento junto às criaturas indefesas que são os alunos, ainda incapazes de reagir contra as forças que os oprimem. Assim também evitaria influir perniciosamente sobre a própria formação biológica das crianças 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 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 nacional do mundo.(MEIRELES, Cecília, *Como se originam as guerras religiosas*. 2 de maio de 1931)

Se, nesse momento, Cecília vivia uma época de efervescência política, as pistas presentes nos textos colocados no espaço jornalístico permitem afirmar que, a Cecília poeta-sonhadora estava também envolvida numa séria aventura política. Acreditava, dentre outras coisas, que a imprensa poderia exercer um papel decisivo na implementação dos ideais educacionais: “Ora, um jornal deve ser, antes de tudo, um meio de estabelecer comunicação entre os pensamentos dos homens. Assim, pois, passamos a relatar as notícias que, no espaço de um dia, nos foram enviadas pelas mais diversas pessoas.” (MEIRELES, Cecília, *Como dizíamos ontem*. 14 de fevereiro de 1930). Cecília afirmou que a luta por uma educação que abarcasse um ensino sensibilizado pela arte seria possível através de um movimento revolucionário que trouxesse essencialmente uma

ideologia educacional, ainda que latente. A Revolução de outubro trouxe-a no próprio programa que divulgou, e que só pode ter realidade mediante uma transformação operada nos momentos do presente, por seleção violenta, e, nos do futuro, por uma orientação já anteriormente esboçada na reforma de ensino do distrito Federal.

[...] o projeto apresentado pelo sr. Annibal Bomfim para uma campanha de educação artística nacionalizadora, nos moldes da que se vem fazendo na grande terra de Vasconcellos.[...]

É alguma coisa desse gênero que pretende o projeto apresentado pelo Sr. Annibal Bomfim: animar o gosto pelas coisas brasileiras, no terreno artístico, e expandi-lo através da nossa educação popular,

formando, assim, habitantes novos para uma terra que a Revolução veio fazer nova também.[...]

Mas há uma coisa importante a considerar nesse movimento, digno dos maiores aplausos: é preciso não perder de vista que o trabalho que se vai efetuar tem de ser mais de educação que de ensino. O ensino requer apenas uma técnica. Isso não resolveria, de modo algum, o nosso problema. É de educação artística, não de ensino artístico, que carecemos. **A educação exige todo um processo interior, psicológico, profundo.** (MEIRELES, Cecília, *Educação artística e nacionalizadora*. 13 de novembro de 1930) (Sem grifo no original)

A jornalista se preocupava com a relevância de que na formação dos profissionais estivesse presente uma conscientização dos movimentos políticos que ocorriam no país. Acastelava a idéia da relação imbricada entre esses fatores ao afirmar, poucas semanas após a Revolução de outubro de 1930, que representava exclusivamente

um pórtico para uma idade nova. Os que puderam erigir – com a força do seu ideal, feito tanto da forma abstrata dos pensamentos, como da pobre forma concreta dos corpos despedaçados – não o fizeram para si mesmos. Eles sabem que não há proporção entre o tamanho de uma revolução e o de uma vida.[...]

Como poderá o professor, que prepara os homens vindouros, estar condignamente na sua situação, se lhe passarem despercebidos os detalhes de cada acontecimento desta Revolução, que é igualmente, uma revelação? (MEIRELES, Cecília, *Sinal dos tempos*. 14 de novembro de 1930)

No mês de dezembro desse mesmo ano, Cecília deixou transparecer a preocupação em acompanhar bem de perto os caminhos que poderiam significar a manutenção dos ideais revolucionários acoplados aos educacionais. Fato este que significava um importante caminho para a constituição de uma “coisa admirável: lutar por fazer permanente os ideais de justiça, de pureza, de integridade, de trabalho, que são os escudos desta luta do BEM contra o MAL. A orientação moderna das escolas é justamente essa mesma.”(MEIRELES, Cecília, *Um dos resultados da revolução*. 03 de dezembro de 1930). A jornalista e educadora dizia que a educação representava um anseio da coletividade, hermético ainda no subconsciente do povo, mas impecavelmente claro para os olhos dos que permitem o pulsar de inquietações. Trata-se de “uma aspiração tão geral, tão profunda, tão intensa e extensa que a própria revolução não passou de um apelo para a transformação integral de que o Brasil carece: e só a educação, todos sabem, produz transformações integrais.” (MEIRELES, Cecília, *As iniciativas educacionais de Após-Revolução*. 19 de dezembro de 1930)

Quase dois anos após o momento inicial da Revolução, mesmo tendo à sua frente o espaço do *Diário de Notícias*, Cecília se deparou com inúmeros entraves para a consolidação da reforma educacional. Disse que quando

a imprensa chamar a si, com sinceridade verdadeira, uma parte da função educativa que lhe compete, o Brasil começará a realizar com facilidade a formação que até agora lhe vem sendo tão custosa pelas múltiplas desorientações que reinam em quase todos os órgãos de sua atividade. (MEIRELES, Cecília, *A função educativa da imprensa*. 20 de março de 1932)

Sua militância jornalística na defesa dos princípios do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* foi incansável. Numa de suas crônicas alerta para a importância do manifesto, não só pelo teor deste, como também pela seriedade e compromisso dos atores envolvidos: “O manifesto que o Dr. Fernando de Azevedo acaba de redigir, [...] seria por si só mais um passo à frente na situação em que nos achamos. Mais para frente e para dentro da luz.” (MEIRELES, Cecília, *O valor dos manifestos*. 19 de março de 1932)

Se o Manifesto, por ela assinado, foi o documento símbolo de uma geração de brasileiros que aplicou o melhor de suas inteligências e forças na luta pela democratização da educação, Cecília representava essa geração de maneira singular. Trata-se da face jornalística comprometida com a educação e que, no decorrer da trajetória de intelectual, não deixou de revelar especificidades singulares<sup>50</sup>.

No final da década de 1940, mais uma de suas faces se explicita ao escrever um livro em homenagem ao centenário de Rui Barbosa. Nessa arquitetura literária Cecília deixa transbordar uma percepção muito comum aos historiadores. A forma como mergulhou nas fontes e descreveu detalhes do que intitulou: *Rui: pequena história de uma grande vida* revelou um melindre que salta aos olhos. Atenta aos tempos e espaços, às idas e vindas, às tristezas e esperanças, às dificuldades, às idéias que não passaram, dentre outras especificidades da vida e da obra do poeta, do jornalista, do político, consciente de que se tratava da sua interpretação diante das fontes, narrou num dos trechos: “Os homens passam depressa. Mas as idéias ficam. Sim, as idéias. Por elas, vencerá saudade, doença, exílio, - todas as lembranças amargas. Mais do que sua vida, -

---

<sup>50</sup> Tanto Cecília como outros signatários atuaram ativamente no processo de divulgação das idéias contidas no Manifesto, de acordo com os estudos de Xavier (2002) “O campo de identificação no qual os pioneiros se movimentavam, não era dado apenas pelo projeto educacional que o Manifesto apresentava de forma sistematizada ou das concepções teóricas ali afirmadas. Podemos perceber a configuração desse campo de identificação também pela atuação concreta dos signatários, ou seja, de sua atuação profissional e de seus esforços em prol da organização do campo educacional, de sua interferência direta na administração da instrução pública segundo as reformas por eles implementadas.” (p. 24)

provisória, valem as idéias, - eternas.” (MEIRELES, Cecília, 1949, p. 73). Um misto de poesia e história perpassaram essa obra que pode ser definida como mais do que uma biografia. Essa mesma sensibilidade da historiadora pode ser percebida quando o leitor mergulha nas páginas literárias do livro *Romanceiro da Inconfidência*, publicado em 1953<sup>51</sup> e, também, na edição de seu estudo *Expressão Feminina da Poesia na América*<sup>52</sup>. Esse segundo texto pode ser concebido como uma profunda pesquisa sobre a atuação e influência de grandes nomes da literatura poética da Cultura Hispano-Americana. A paixão pela poesia, bem como a admiração por poetisas latino-americanas transparece nas páginas, cuja potência das palavras escolhidas pela poeta-historiadora permite um transitar de enunciações de contextos outros. Numa das crônicas escritas na década de 1930 já apontava em germe essa visão ao dizer que<sup>53</sup>

a história, todos sabem como é feita... Dificilmente se pode descrever uma coisa que se presencia: fatores de tantas naturezas intervêm para que variem as interpretações! O testemunho histórico, ainda o dos autores acolhidos como insuspeitos, é sempre imperfeito, improvável. Admitindo que se obtivessem testemunhos insofismáveis, como apresentar suficientemente coisas de difícil compreensão, dada a transformação de ambiente, a ética dos tempos, o conceito de quem julga? (MEIRELES, Cecília, *Solenidades cívicas*. 29 de junho de 1930)

O que procurei interpretar nos textos jornalísticos de cunho educacional, que Cecília escreveu no período ora recortado, foi a proposição de mundo própria a estes textos. Ao conceber as idéias nele contidas como possibilidade mediadora do processo de interpretação/compreensão consubstanciei um processo de compreensão a partir das referências que tenho do espaço no qual me insiro. Possibilidades estas que não se encontraram atrás do texto como uma intenção oculta, mas diante dele. A compreensão, dessa forma, tornou-se o contrário de uma constituição na qual eu teria a chave. O processo de distanciamento/aproximação exigiu uma tácita crítica interna. Noutras palavras, tanto a apropriação como a desapropriação foram fatores intrínsecos para o processo de fundamentação desta pesquisa. Pude sentir que a tarefa da hermenêutica na perspectiva ricoeuriana exigiu a constituição de um caminho da

<sup>51</sup> Sobre uma análise da obra *Romanceiro da Inconfidência* ver Iolanda Santos (1995).

<sup>52</sup> Essa publicação, de 1959, foi resultado de Conferência proferida por Cecília. Nesse mesmo livro também estão divulgadas as Conferências ministradas por Manuel Bandeira e Augusto Vargas.

<sup>53</sup> A face historiadora de Cecília pôde ser percebida, também, através da leitura de duas reportagens por ela assinada para a *Página da Educação* nesse mesmo ano. Na reportagem intitulada *A situação do Ensino na segunda metade do século passado*, de 18 de outubro de 1930, traçou uma trajetória histórica do ensino. Em 15 de novembro de 1930, analisou dois documentos históricos da Proclamação da República e chamou o texto jornalístico de *O 15 de novembro de 1889*.

compreensão/interpretação não apenas nos sentidos já dados, mas igualmente pelos processos de criação de sentido ou, em suas palavras, pela ampliação de mundo.

No exercício hermenêutico deste primeiro capítulo do trabalho, deparei-me com imagens que se constituíram pelo imbricamento das múltiplas facetas de Cecília Meireles. A quebra da linearidade se consolidou pelo embaralhar dessas verves que apontaram para um movimento de devir, um vir-a-ser constante. A arte ceciliana, tão latente nas poesias, permitiu a construção de uma cultura pedagógica que sensibilizasse o outro. A jornalista deixou a possibilidade de apropriação de seus textos atribuindo-lhes novos significados<sup>54</sup>.

No fim da vida, Cecília intuiu que o registro lacunar da memória e seu jogo de espelhos seria uma das vias possíveis para o encontro com a própria identidade. Em versos escritos três anos antes de sua morte, disse: “São os espelhos que me revelam: sem eles eu talvez não soubesse de mim” (MEIRELES, Cecília, 1994, p. 1189).<sup>55</sup>

A poeta, als

prender a beleza de uma educadora sonhadora, que, através de suas crônicas e de suas poesias, possibilitou o transbordar do mel e do fel de saber-se finita no corpo e infinita pelas palavras.

Um pouco mais desse aprisionamento fluido foi organizado no capítulo seguinte, cujas palavras foram tecidas objetivando mapear as estratégias e as táticas utilizadas por Cecília Meireles à frente do *Diário de Notícias*. Neste item do trabalho procurei recortar o momento em que Cecília atuou à frente de uma imprensa engajada com os ideais da Escola Nova, situando historicamente o contexto político-social no qual essa atuação se consolidou.

## 2 A imprensa e a obra educacional ceciliana: para além de fazer sonhar com suas Poesias

Que faremos destes jornais, com telegramas, notícias,  
anúncios, fotografias, opiniões...?

Caem as folhas secas sobre os longos relatos de guerra:  
e o sol empalidece suas letras infinitas.

Que faremos destes jornais, longe do mundo e dos homens?  
este recado de loucura perde o sentido entre a terra e o céu.

De dia, lemos na flor que nasce e na abelha que voa;  
de noite, nas grandes estrelas, e no aroma do campo serenado.  
(MEIRELES, Cecília, *Jornal longe*. 1994, p. 274-275)

O olhar hermenêutico que se operou permanentemente no processo de elaboração de parte da trajetória ceciliana, apontando para um constante devir, foi aqui estruturado a partir de tramas de sentido. Os argumentos foram construídos na tentativa de compreender e interpretar a Cecília educadora que se utilizou de um espaço jornalístico privilegiado para defender uma ideologia clara e precisa.<sup>57</sup>

Acredito que as idéias pulsantes num texto escrito nunca se calam, uma vez que o novo sempre pede passagem, mesmo represado entre as comportas de parcializadas compreensões, num movimento no qual residem e co-habitam pacificamente múltiplos sentidos, antes de um deles ser pinçado, eleito e convocado a comparecer ao palco interpretativo deste capítulo, guiado pelas tramas pessoais que estruturaram as interpretações. Tais interpretações são, às vezes, temáticas e empíricas, de menores surpresas e estranhamentos, devido a sua clara compreensão; outras vezes, subjetivas, amparadas em fundamentações constituídas de um porvir que poderá encontrar no outro a ressonância de uma compreensão.

---

<sup>57</sup> A concepção de ideologia com a qual busquei avaliar as análises do jornal *Diário de Notícias*, bem como a dos artífices envolvidos, se sustentou na vertente ricoeuriana. Trata-se do entendimento do ser ideológico como aquele que defende ideais por estar no mundo e que, portanto, não há como ser isento de uma concepção de mundo. Dessa forma, concebi a visão ideológica desse espaço jornalístico como possibilidade de conhecer o pensamento de Cecília. Na função gerativa da ideologia, Ricoeur (1988b) começa a mostrar a partir de onde ele pensa o fenômeno ideológico, ao dizer que: “A ideologia é função da distância que separa memória social de um acontecimento que, no entanto, trata-se de repetir. Seu papel não é somente o de difundir a convicção para além do círculo dos pais fundadores, para convertê-la no credo de todo um grupo, mas o de perpetuar sua energia inicial para além do período de efervescência.” (p. 68). Na função justificadora da ideologia, o filósofo hermeneuta permitiu-me pensar na motivação que conduziu o olhar ceciliano. O motivo que consubstanciou as ações da jornalista pode ser considerado ao mesmo tempo o que justifica e compromete sua argumentação ideológica através dos acordos tácitos estabelecidos com seus pares.

A essência deste capítulo sustenta-se na forma como a intelectual concebia a função que ocupou frente ao campo jornalístico: “Que faremos destes jornais longe do mundo e dos homens?” (MEIRELES, Cecília, *Jornal longe*. 1994, p. 274-275). Urge pensar nessa questão-chave para constituir a dinâmica que se operacionalizou nas páginas por ela dirigidas.

Rer a obra da poeta-educadora - sobretudo sua produção jornalística – buscando ~~smj~~<sup>pa</sup>

Associação Brasileira de Educação (ABE) com suas Conferências e seus divergentes projetos educacionais, bem como momentos inquietantes que envolveram o processo de elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, documento este que registrou a atuação de intelectuais comprometidos com uma reforma social, que vislumbrava o desenvolvimento do país através da Educação.

A partir da ação do olhar ceciliano constituído no espaço jornalístico e para além deste, procurei, num segundo momento, organizar a gama temática produzida e/ou dirigida por Cecília, optando por estabelecer o *corpus discursivo* a partir do que apreendi: a existência de veios fortes em dois grandes eixos - a Educação e a Infância.

No terceiro item o olhar se voltou para a escola, no qual destaco a importância que Cecília Meireles atribuiu à *Página de Educação* quando atuou na perspectiva que ela mesma definiu como uma “fecunda sementeira de idéias”. Imbuída do ideário da Escola Nova, Cecília fez da *Página* um espaço divulgador das novas concepções pedagógicas. Ao pensar numa Reforma Educacional, a jornalista dialogou com educadores especialistas do Instituto Jean Jacques Rousseau, que vieram para o Brasil com o objetivo de atuar na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte.

Na discussão como ação, o compromisso jornalístico ceciliano constituiu-se numa dimensão importante para a divulgação do projeto educacional da Escola Nova. Este compromisso tornou-se uma responsabilidade de peso para Cecília, uma vez que foi chamada para dirigir a *Página de Educação* do *Diário de Notícias*. Nessa nova frente suas preocupações permitiram a concretização de um papel fundamental da imprensa naquele momento, que era a possibilidade de difundir e ao mesmo tempo legitimar esse ideário. Nesse sentido, para penetrar nos nuances de consolidação deste compromisso, tornou-se necessário olhar para a singularidade daquele contexto histórico.

## **2. 1 “Transportam meus ombros secular compromisso...”<sup>59</sup>: O *Diário de Notícias* e os movimentos educacionais de 1920 e 1930**

A imprensa teve grande participação na constituição histórica da memória social e política do Brasil. Nesse caso, pode-se dizer que para compreender o fenômeno jornalístico é necessário abarcar primeiramente a coexistência da história com os sentidos que se inscrevem no discurso. Para Maria Helena Capelato (1994), a imprensa

---

<sup>59</sup> MEIRELES, Cecília. *Compromisso*. Poemas I, s/d, p. 231-232.

pode ser vista como um espaço de disputas político-ideológicas e, dessa forma, cabe ao “historiador reconstituir os lances e peripécias dessa batalha cotidiana na qual se envolvem múltiplos personagens”. (p. 13)

No Brasil, é a partir de 1920 que a imprensa se constituiu como território de produção da nacionalidade, assumindo, nesta década, um papel de destaque no que tange a questões políticas e ideológicas. As conseqüências desse direcionamento implicaram numa significativa ampliação do número de jornais, principalmente no Distrito Federal, e observa-se, dessa forma, um crescimento no peso político da imprensa. (VIEIRA, 2007)

O jornal tornou-se um importante espaço educativo pelo seu papel não só de informar como também de “direcionar” seus leitores. Para Cecília, “um jornal deve(ria) ser, antes de tudo, um meio de estabelecer comunicação entre os pensamentos dos homens.” (MEIRELES, Cecília, *Como dizíamos ontem*. 14 de dezembro de 1930). De acordo com o seu pensamento:

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.[...]

Hoje, as horas sôfregas absorvem-nos inexoravelmente e temos de ir para a frente, na vertigem dinâmica do século, ainda quando cheios de saudade da contemplação e da meditação sacrificadas.

Porque é também uma característica da época essa obrigação de nos privarmos de muita coisa pela ansiedade de oferecer ao mundo nosso voluntário esforço para sua transformação e evolução. [...]

Temos necessidade de estar ao corrente de tantas coisas que o noticiário sucinto do jornal é a súpula 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.

Bem sabemos que muitos sorrisos céticos se esboçarão com essa idéia de querer ver jornais verídicos. Os educadores, porém, têm permissão de tudo esperar, porque eles são os acalentadores do sonho de um mundo transformado pela pureza, pela justiça, pela dignidade. [...].A Nova Educação conhece a responsabilidade da imprensa. [...]. (MEIRELES, Cecília, *A responsabilidade da imprensa*. 23 de setembro de 1930).

Nota-se, na perspectiva de Cecília, uma noção clara do papel da imprensa naquela época, no que se referia à possibilidade de orientação da opinião pública e à de difusão de idéias e conhecimentos que sustentassem a transformação daquela sociedade. Discute que esse veículo midiático seria responsável pela veracidade das informações

por ele difundidas, atribuindo à imprensa, dessa forma, um caráter de neutralidade ética.<sup>60</sup> Consciente da ação educativa do veículo midiático no qual estava inserida, Cecília aponta para a necessidade de a imprensa chamar para si uma parte da face educativa que lhe competia para que, dessa forma, pudesse exercer sincrônica e diacronicamente seu papel.

Esse direcionamento político-ideológico esteve presente de forma significativa e estratégica em alguns estados brasileiros. Dentre esses espaços geográficos, Carlos Eduardo Vieira (2007) destaca além da atuação de Cecília no Rio de Janeiro a de outros intelectuais posicionados em locais estratégicos, bem como fomenta a discussão de que São Paulo representou um

exemplo preciso dessa adesão da imprensa à *causa educacional* nos anos vinte. Os célebres inquéritos educacionais promovidos pelo jornal paulista produziram forte impacto no contexto político brasileiro, de tal maneira que lançaram Fernando de Azevedo para a vida pública. Outro exemplo incontestado da relação entre imprensa, intelectuais e a educação foi o célebre Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, que contou com vários jornalistas entre seus signatários. Além de Azevedo, seu redator, poderíamos destacar: Cecília Meireles, do *Diário de Notícias*, no Rio de Janeiro; Júlio de Mesquita Filho, do *Estado de São Paulo*; e Raul Gomes, do *Diário da Tarde*, no Paraná. Estes, na expressão de Azevedo, formaram o grupo de vinte e seis (26) expoentes da intelectualidade brasileira que assinaram o manifesto dos pioneiros da educação nova. (p.15)

No final da década de 1920 e início da de 1930 a educação teve um espaço privilegiado na imprensa escrita brasileira. Dentre as notícias, destaco a ampla divulgação dos ideais da Escola Nova: “Os jornais publicavam diariamente notícias e artigos a respeito da renovação educacional. Alguns deles mantinham uma coluna permanente sobre educação e freqüentemente os editoriais eram dedicados aos problemas do ensino renovado.” (BARBOSA, Ana Mae, 2001, p. 72).

---

<sup>60</sup>O papel educativo da imprensa foi abordado diversas vezes na *Página de Educação* e num amplo enfoque. Até mesmo através da atuação de uma imprensa não sensacionalista e/ou criteriosa quanto a questões que envolvem o plágio, por exemplo. Quanto a este segundo item destaco a fala de Cecília sobre a atuação da imprensa paranaense. “O Paraná envia-nos uma notícia que não deixa de ser curiosa e oportuna. Fundou-se, naquele Estado, uma sociedade destinada a combater os plágios. E, segundo a informação telegráfica, [...] a sua ação já começou a se manifestar, em relação ao desenho de certo anúncio de um xarope, copiado de uma revista francesa. **A iniciativa tem um caráter francamente educativo**, pela defesa que vem fazer da sinceridade e da boa fé, e o respeito que acabará por impor aquilo que, por ser propriedade intelectual ou artística, ainda não consegue merecer o acatamento que se exige pela prosperidade material, quase sempre menos importante. **É de esperar que esses efeitos educativos se produzam, aliás, com toda a intensidade, prevenindo os males futuros**, e que os plagiários, atacados por essa claridade forte da verdade, diminuam subitamente, envergonhados de se verem descobertos sem aguardarem a merecida punição.” (MEIRELES, Cecília, *Combatendo o plágio*. 27 de outubro de 1932) (Sem grifo no original)

Nessa direção, pode-se dizer que o jornal foi um importante recurso para veicular aspectos educacionais, sendo um espaço divulgador do ideário da Escola Nova nos diversos contextos. Essa veiculação não foi consensual, uma vez que nas décadas de vinte e trinta transitavam pelo jornalismo alguns poucos jornais que apoiavam e também os que não apoiavam os ideais da Escola Nova. A dissensão entre os meios jornalísticos pode ser vista como uma abastada fonte de percepções contextuais: ora a matéria noticiada tem um cargo mais propriamente apologético em relação à ideologia que se quer disseminar; ora, labora como uma compensação, ou seja, argumenta, discorda, critica ou até desvirtua tais informações. Como suporte de sentido, a imprensa se constitui, segundo Antônio Nóvoa (2002), como o lugar que permite “um melhor conhecimento das realidades educativas, uma vez que aqui se manifestam, de um e de outro modo, o conjunto de problemas desta área. É difícil imaginar um meio mais útil para compreender as relações entre [...] tradição e inovação.” (p. 31)

Como exemplo de uma imprensa engajada aos ideais educacionais da época, destaca-se o matutino carioca *Diário de Notícias*, fundado em junho de 1930 por Orlando Ribeiro Dantas.<sup>61</sup> Sua criação possibilitou a consolidação do papel educativo da imprensa através da estruturação da *Primeira Página de Educação*. Foi um dos

---

<sup>61</sup>Jornal fundado em 12 de junho de 1930 por Orlando Ribeiro Dantas, que saiu de circulação em fins de 1974. Desde a primeira edição, publicada a 12 de junho de 1930, que a posição do *Diário de Notícias* foi definida claramente. Tinha como fator *sine qua non* lutar contra a estrutura oligárquica da República Velha, posicionando-se como porta-voz de um espírito revolucionário que propendia a modificação da sociedade. Na percepção de seus estruturadores, entretanto, espírito revolucionário não tinha conotação de modificação profunda da sociedade, mas significava a reforma, a substituição e o aperfeiçoamento, observados como uma forma de superar os métodos políticos antiliberais em vigor. Dessa forma, em sua declaração de princípios, mesmo que sem se comprometer com os partidos existentes, o jornal sustentou as teses da Aliança Liberal, movimento oposicionista que apoiara a candidatura derrotada de Getúlio Vargas à Presidência da República e cujas principais reivindicações eram a anistia, o voto secreto e a reestruturação da justiça. A continuação dos fatos que antecederam a Revolução de 1930 foi acompanhada dia a dia pelo *Diário de Notícias*, através da coluna *Movimento Revolucionário*, que pretendia esclarecer a opinião pública quanto aos desencontros do governo. Em fevereiro de 1953 o *Diário de Notícias* inaugurou uma nova fase que, segundo o depoimento de muitos jornalistas, marcou o começo do seu longo declínio. Nesse momento morreu seu proprietário e fundador Orlando Dantas, sendo seu lugar ocupado por sua mulher, Ondina Portela Ribeiro Dantas, e seu filho, João Ribeiro Dantas. Essa mudança não significou em princípio uma alteração da linha do jornal, que manteve sua característica básica, atuando como um órgão de oposição a Getúlio. A expectativa do jornal em relação aos governos militares instalados a partir de 1964 acabou por não se concretizar, levando o *Diário de Notícias* a aproximar-se da oposição. A partir de então, sua história confundiu-se com a trajetória da decadência absoluta de uma empresa. Inúmeros foram os boatos sobre a sua venda a diversos grupos econômicos, sem que nenhuma transação fosse efetivada. Em julho de 1974 o jornal passou às mãos de Olímpio de Campos, que tentou a recuperação do *Diário de Notícias*, rearticulando uma linha de apoio ao movimento político-militar de 1964. Suas intenções, entretanto, não obtiveram êxito e o *Diário de Notícias* foi fechado ainda no mesmo ano. (Ver ABREU, Alzira Alves de *et al*, 2001)

Inicialmente circulavam 12000 exemplares divididos em duas edições diárias, uma às 4 horas da manhã e outra às 11 horas. Em poucos meses, já em outubro de 1930, a edição subiu para 168 mil exemplares diários. (SEGISMUNDO, Fernando, 1995).

jornais da época a dar ênfase às questões educacionais, mesmo com o interesse que esses temas despertavam não só na classe média emergente<sup>62</sup>, mas também na classe política.

Neste contexto, o diálogo nele e por ele travado com o Estado e com seus pares, expressão política máxima da nação, pode ser especialmente útil para explicitar os parâmetros desta produção. Marcado pela tensão, uma vez que, ao afirmar a sua condição de porta-voz da "opinião pública", o *Diário de Notícias* se colocou face ao Estado, juntamente com o Congresso, como um verdadeiro poder, com a função legítima de não apenas interferir, mas, sobretudo, controlar sua atuação. Este diálogo assumiu intensidade mais dramática nos momentos de rearticulação das forças políticas.<sup>63</sup>

Na opinião de Cecília, exatamente pelas inúmeras possibilidades de interferência dos diferentes atores sociais, seria necessário um olhar criterioso no que seria divulgado e, para tal, o profissional responsável pela edição das reportagens de cunho educacional deveria estar a par dos movimentos ocorridos neste âmbito e que, quando isso não era possível, tornava-se de extrema relevância o cuidado com as notícias divulgadas. Sobre essa questão a jornalista disse que consistiria numa

oportunidade extraordinária que todos os jornais brasileiros pudessem dispor de um redator senão especializado, pelo menos familiarizado com os assuntos educacionais – que nada têm a ver, está claro, com as simples informações escolares, mas que até mesmo nesse caso, de aparência tão simples, exigem critérios próprios de julgamento, coerência, atenção às diretrizes do problema, honestidade, inteligência, visão.

Quando, porém, por circunstâncias estranháveis, não se podem, ainda distribuir os serviços, na vida, segundo as aptidões de cada um, parece elementar que, **reconhecendo a imprensa – pois é de esperar que o reconheça – a responsabilidade que lhe cabe sempre na defesa dos interesses coletivos, procurasse estar sempre vigilante (sobre o) que mais importa à formação do próprio povo a que serve, e que mais energicamente define esse povo, em relação aos outros, no convívio internacional.** (MEIRELES, Cecília, *O papel educativo da imprensa*. 20 março de 1932) (Sem grifo no original)

<sup>62</sup> Classe que pretendia, através do ensino, ampliar seu espaço público de ação, até então dominado por uma elite aristocrática.

<sup>63</sup> A imprensa vista como um outro poder não é uma discussão consensual. Defende-se a idéia de um lugar de poder capaz de influenciar a sociedade através do alcance que pode vir a desenvolver no processo de formação da opinião pública, uma vez que ocupou lugar privilegiado no processo de modernização do país, tanto pela tecnologia que abrigava, como pela possibilidade de rompimento com os limites geográficos.

Apesar dessa preocupação latente, Cecília já havia percebido que o movimento ocorrido em muitos jornais era bem diferente, mas não deixava passar ileso na *Página* o que percebia a respeito da divulgação de notícias que poderiam trazer prejuízo às causas educacionais. Cecília levava o leitor a refletir sobre essas questões quando questionava a impossibilidade dos redatores conduzirem assuntos tão importantes e caros à nação com certa leviandade, provocando confusão ao divulgar notícias de forma superficial. Para a escritora, se há os que

erram de propósito ou sem saber porque, e não procuram nem as razões do erro, nem as possibilidades de correção, que se pode esperar, quando se sabe que é a um povo de milhões de habitantes que se está entregando o peso de contradições insolúveis, sem que ele tenha sequer a possibilidade de as vencer sozinho, uma vez que elas lhe chegam em lugar da desejada contribuição de um esclarecimento de uma certeza?

A confusão é sempre um mal. A confusão involuntária, porém, precisa ser esclarecida. Por si mesma. Pela reflexão. Por um ato de respeito para com a própria vida.

Quanto à confusão voluntária, essa dificilmente tem remédio. Agem por detrás dela forças obscuras e obstinadas que são, na verdade: a resistência que a vida parece colocar de propósito em todos os grandes caminhos, para aqueles que o atravessam provarem que são capazes, pela possibilidade de as suportarem, e irem além. (MEIRELES, Cecília, *O papel educativo da imprensa*. 20 março de 1932) (Sem grifo no original)

A crônica de Cecília permite ao leitor perceber o quanto se tornava difícil defender o projeto educacional da Escola Nova. A jornalista estava consciente dessa dificuldade e buscava refletir sobre a quem, de fato, poderia interessar a ruptura com tais ideais e com quais intenções o faziam. Para a jornalista, a idéia que ia se consolidando naquele contexto podia ser vista como um “bloco de pedra que se desloca: e pode acontecer que seja alguém atingido e magoado. Como o gosto de sofrer não é comum, como o estoicismo é virtude que o tempo levou, surge o protesto surdo, o ranger de dentes na sombra, a vociferação e o rancor.” (MEIRELES, Cecília, *Sensacionalismo e educação*. 18 de agosto de 1932). E para que essa idéia se consubstanciasse fazia-se mister olhar para além dos interesses imediatos e procurar enxergar a essência do que de fato incomodava no momento, ou seja, era preciso refletir, na opinião de Cecília, sobre o porquê da existência de uma imprensa voltada para a não legitimação do projeto de educação que veiculava naquele período. Em certa medida, essas dissensões estavam ligadas aos conflitos que emergiram dos diferentes projetos educacionais daquela época, principalmente no que tange à defesa do publicismo e da laicidade no ensino. Tais conflitos se evidenciaram entre grupos

divergentes – Católicos e Renovadores - no interior da Associação Brasileira de Educação.

Ao reportar o olhar para a multiplicidade de movimentos educacionais que ocorreram na primeira metade do século XX, percebo a riqueza que tal momento abriga. Esta complexidade revela, a meu ver, uma preocupação para além dos aspectos físicos da escola. As discussões se voltam para a instituição de um ensino público, obrigatório e laico. De acordo com Miriam Chaves (2000):

Essa pluralidade de correntes, que buscava uma alternativa para a educação do Brasil, além de retratar a complexidade do panorama nacional da época, indica, ainda que as mais variadas propostas educacionais conviveram entre si, fazendo com que os educadores constituíssem o seu pensamento e a sua ação tanto por idéias e atitudes semelhantes quanto por atuações bastante diferenciadas que expressavam divergências, lutas e interesses de classe.

Nesse sentido, com a preocupação de forjar no país uma consciência nacional, um grupo de educadores, na direção de vários cargos públicos, acredita que a escola precisaria estar ligada aos interesses sociais, tendo ela que deixar de ser uns simples aglomerados de prédios isolados para se tornar um sistema de ensino público, obrigatório e laico, que se estruturaria a partir de um novo método mais condizente com as demandas da modernidade. (p.3).

De acordo com Pécaut (1990), os intelectuais que atuaram na década de vinte e na seguinte partiram para a ação. Isto porque, ao mesmo tempo em que as atuações funcionaram como um instigante laboratório para os intelectuais, que transitavam pelas principais decisões da década, também permitiram um repensar das diretrizes educacionais anteriores. Dentre esses empreendimentos, cabe destacar a ação da Associação Brasileira de Educação que promoveu as Conferências Nacionais de Educação.

Quando ocorreu a quarta conferência, no Rio de Janeiro, o tema proposto para discussão era o das grandes diretrizes da educação popular. Preocupada em informar seus leitores a respeito dessa Conferência, que ocorreu no mês de dezembro de 1931, a *Página* ampliou o espaço de discussão publicando a reportagem intitulada *Quarta Conferência Nacional de Educação*, editada no dia 5 do corrente mês.<sup>64</sup> Tratava-se de um apelo da Liga da Defesa Nacional aos associados e ao público, que chamou atenção para a oportunidade de discussão oferecida pela *Quarta Conferência* em defesa de um projeto nacional de educação. Essa *Conferência* destinou-se

ao debate amplo de algumas teses de ordem educacional, a cuja importância e oportunidade se deve dispensar o maior interesse. Um

---

<sup>64</sup> Trechos ampliados da reportagem ver anexo 4.

dos temas a ser discutido é o que visa delinear, para a futura Constituição da República, o âmbito de atribuições que à União se devem conferir em matéria de ensino primário, até agora entregue à exclusiva alçada dos Estados. Outra ordem de considerações pleiteia a Conferência no tocante à instrução profissional, em cuja eficácia vê os elementos criadores da riqueza futura da nação. Teses outras referentes ao ensino normal e à organização de estatísticas escolares completam a série das seis questões, de que tratará a Conferência. (S/assinatura, *Quarta Conferência Nacional de Educação*. 5 de dezembro de 1931)

Coube ao próprio Ministério da Educação promover a reunião. Na sua abertura, falaram Getúlio Vargas e Francisco Campos, que solicitaram aos conferencistas o fornecimento ao Governo Provisório, da “fórmula feliz”, para o estabelecimento do “conceito de educação da nova política educacional” (CARVALHO, 1998, p. 380). Cecília descreve um pouco da atmosfera que se instalou no interior da Quarta Conferência:

Na penúltima sessão da 4ª Conferência Nacional de educação, o Dr. Frota Pessoa, diretor administrativo da Instrução pública, encaminhou à mesa uma interessante indicação para um próximo congresso, de mais eficiência que este último, capaz de trazer, à inquietação geral que o Brasil sustenta, neste instante, pelas coisas de educação, a resposta adequada e o mais urgente possível. [...]

O que vimos neste último, deve servir, pelo menos, para lição.

Apesar de se ter afirmado tratar-se de uma reunião de técnicos – cada um dos presentes andou sempre muito desconfiado tanto da sua própria especialização como da alheia. Nem era para menos, uma vez que as divergências foram sempre muitíssimo mais numerosas que as concordâncias, e todos pensavam tão distintamente como se, em vez de se acharem no foco do mesmo interesse, partissem todos dos mais diversos pontos pelos mais diversos caminhos e para os mais diversos fins.

Houve tantas questões elementares discutidas nesta conferência, que se podia ter a impressão também de que, em vez da quarta, era ensaio para a primeira. [...]

Mas, como a heterogeneidade só servirá para atrapalhar, as futuras conferências devem ser implacáveis nos seus convites. Não tragam mais para o congresso o desequilíbrio natural decorrente da incompreensão completa dos temas... (MEIRELES, Cecília, *Congressos de Educação*. 24 de dezembro de 1931).

Em consonância com as colocações apontadas por Cecília a respeito do movimento ocorrido nessa *Conferência*, Nóbrega da Cunha discutiu que parte dos temas que deveriam ser abordados na *Quarta Conferência* se dispersaram. A divulgação dos trabalhos ocorridos neste evento “foi intensamente prejudicada, de um lado pela massa e pela complexidade das matérias discutidas em plenário, e, de outro, pela variedade dos assuntos tratados, extraprograma, em reuniões, palestras, visitas e exposições.”

(CUNHA, 2003, p. 27). A crítica à dispersão dos temas discutidos apontou para uma possível utilização deste evento como espaço de visibilidade política, que teria desvirtuado as propostas iniciais do programa prejudicando, assim, seus resultados.

As colocações que Nóbrega da Cunha fez sobre os discursos das autoridades do Governo Provisório evidenciaram uma articulação política no sentido de garantir a quebra de hegemonia do grupo dos Católicos. E indicou também a não subordinação dos intelectuais ao governo, com base no argumento de que o evento não estava preparado para a tarefa solicitada, já que o temário restringia-se à educação popular, e dela não poderiam se desviar. Aqueles intelectuais comprometeram-se, todavia, a estruturar um manifesto que atendesse aos aspectos educacionais pretendidos pelo governo da conferência.

Nóbrega da Cunha recebeu de Fernando Magalhães, líder católico, presidente da Assembléia da *Quarta Conferência*, a função de estabelecer a pauta da próxima Reunião para estabelecer diretrizes educacionais. Função esta compartilhada com Fernando de Azevedo que, em parceria com seus colaboradores, redigiu o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova.<sup>65</sup> O projeto de modernização da sociedade pela via da educação se consolidou através desse documento, que representou um marco da história da educação brasileira. O *Comentário* de Cecília narra um momento decisivo que antecedeu a consolidação desse projeto. Comentário que trago ao leitor por revelar movimentos singulares vivenciados nos instantes que antecederam ao lançamento do documento. Nas palavras de Cecília:

O instante definitivo é este. Este que agora vivemos – Este que a Revolução criou, e que é ainda a razão do seu prestígio, quaisquer que tenha prestígio, quaisquer que tenham sido as suas vacilações de início, as incertezas atuais e as insondáveis disposições do seu futuro.

Daqui para trás é um tempo. Daqui para frente é outro. Difícil, é certo. Com as mais inesperadas provas, com as tentativas mais arroladas e as inúmeras possibilidades que aguardam, em suas invisíveis posições, o desfecho dos grandes atos desencadeados- mas um tempo em que só pode crer, para além de todas as sombras- e ao qual se pode entregar o sentido das mais altas esperanças confiando que ele não se há de perder por muito que o atinjam. Há soluções criativas, flutuando na variação dos seus interesses.

A Revolução que pretendeu dar ao Brasil uma consciência mais clara de si mesmo e o poder de, à luz dessa consciência nova, exigir seu destino dentro da definição de seu ideal, - se não apresentou desde logo o plano sobre o qual se poderia cumprir essa inquietude, conseguiu, no entanto, por uma série de circunstâncias importantíssimas, oferecer um campo de oportunidades efetivas à

---

<sup>65</sup> Refiro-me aqui aos 26 Signatários do Manifesto dos Pioneiros, já citados anteriormente neste trabalho.

única obra que pode assegurar o destino de uma Revolução desejosa de triunfar além do alcance das armas.

Essa obra é a da educação nacional.

Só ela guarda em si um futuro sem dúvidas. Só ela orientada com seriedade, com elevação e intransigência, deixando à margem, implacavelmente, o cabotinismo doutoral e o empirismo chauvinista, conseguirá sustentar, acima de qualquer desastre, a formação de um Brasil que já tem poderes para afirmar o que deseja ser, e defender o que quer. [...]

Quando se realizou a IV Conferência de Educação, houve, naquele recinto, uma grande curiosidade pelo rumo que tomariam os seus trabalhos. Nada mais natural num congresso técnico dessa natureza, em pleno ambiente revolucionário, com palavras inaugurais dos responsáveis políticos pela nova era do Brasil.

Infelizmente, a conferência não deu a essa curiosidade a satisfação que ela esperava. Nada ficou firmado que inspirasse confiança aos que mais resoluta e honestamente se têm vindo esforçando pela obra que, mal compreendida ou ignorada, antes – ficou, depois da Revolução, pela sua própria força, independente do propósito dos revolucionários, como a única solução para os problemas aparecidos na plenitude da sua gravidade. [...]. (MEIRELES, Cecília, *Um instante definitivo*. 18 de março de 1932)

Cecília Meireles escreveu essa crônica, algumas horas antes da publicação oficial do *Manifesto*, não só para reiterar a relevância dos discursos proferidos na *Quarta Conferência* e que deram origem ao documento, como também para enfocar entraves ocorridos nesse evento e que estavam sendo publicados por Nóbrega da Cunha, em 1932, sob o título *A Revolução e a Educação*.<sup>66</sup> Segundo Cecília, o livro resume as ações de uma corrente ideológica que se manifestou naquela Conferência. Na qualidade de jornalista, Nóbrega, que assumiu a função de intérprete dos movimentos ocorridos nesse evento, revelou uma compreensão clara e resoluta do problema educacional brasileiro, que vinha sendo abordado de forma leviana e superficial pela imprensa. Da atitude dos Pioneiros resultou a elaboração do Manifesto, que estabelecia o compromisso de um grupo de brasileiros disposto a se dedicar ao trabalho educacional que o contexto histórico impunha. Se o livro de Nóbrega, por um lado, esclarecia o manifesto, por outro, situava-o de tal modo que a compreensão do movimento ocorrido durante e posteriormente à *Quarta Conferência* representava uma relevante possibilidade que a Revolução já teve de configurar suas aspirações renovadoras numa realização altamente sonhada e tentada, livre de partidarismos e instituída no terreno da “neutralidade” em que se desenvolveram os pensamentos e as práticas de uma autêntica

---

<sup>66</sup>Essa reportagem veiculou na *Página de Educação*, em 18 de março de 1932, e foi escrita pelas mãos do próprio Carlos Alberto Nóbrega da Cunha. Sob o título *A Revolução e a Educação: o dever dos governos, dos políticos e dos militares em relação ao mais importante problema nacional*, o jornalista estruturou considerações a respeito da importância da obra educacional a ser realizada pelo Brasil. Ver anexo5.

preocupação educacional. Em função de todo o movimento ocorrido Cecília dizia que o país estava diante de um momento

definitivo para o destino da nossa gente e de nossa terra – se um grupo que apenas a ambas deseja servir puder desde já, fazer eficientes e vivas as energias que o seu próprio futuro reclama do presente para que não venha a ser como este presente que não teve outro passado. (MEIRELES, Cecília, *Um instante definitivo*. 18 de março de 1932)

Essa publicação de Nóbrega da Cunha foi divulgada em primeira mão no *Diário de Notícias*, no mesmo dia em que Cecília Meireles escreveu a crônica *Um instante definitivo*, e teve nas palavras da carta escrita por Fernando de Azevedo<sup>67</sup> o comentário de que tal manifesto anunciado no discurso de Nóbrega da Cunha serviria para

estabelecer uma coesão ainda maior entre os elementos filiados à nova corrente educacional, e para dar novo prestígio e impulso novo ao mais belo e fecundo movimento de idéias, que já se operou no Brasil, nos domínios da educação. Ele refletirá o pensamento de todos nós e, ainda que redigido por uma só mão, é e deverá ser obra de todos que tiveram a iniciativa e a responsabilidade desse movimento ou nos honraram com a sua adesão e colaboração efetiva na grande campanha que se desenvolveu, daí por diante, sem pausa e sem desfalecimentos.

Não quero concluir sem o felicitar novamente pelo seu discurso e pela sua petição que me transmitiu por telefone e acabo de ler no *Diário de Notícias*. A habilidade e a destreza com que aproveitou os dois discursos inaugurais, do Chefe do Governo Provisório e do Ministro da Educação, não me surpreenderam mais do que a sua palavra persuasiva, de uma dialética irretorquível, que se desenvolvia tranquilamente, sem pressa de chegar ao desfecho... O rigor lógico com que articulou as diversas peças desses discursos, a firmeza dos termos em que colocou a questão e a argumentação, clara e contundente como uma lâmina – e tudo isto sem aparato e sem ênfase –, dão ao discurso e ao requerimento uma força, autoridade e eficácia que não admira terem deixado inteiramente desarmada a maioria assembléia que V. acabou forçando a reconhecer-se incapaz de traçar uma nova política

---

<sup>67</sup> Essa carta, de 24 de dezembro de 1931, foi publicada no prefácio do livro de Nóbrega da Cunha, *A Revolução e a Educação*. Esse livro foi reeditado em 2003, pela editora Autores Associados e teve a Apresentação escrita por Marlos Bessa Mendes da Rocha. Esse historiador defende a possibilidade de compreender a crítica do jornalista e educador, Nóbrega da Cunha, a partir de uma visão de “modernidade educacional que não vem pronta, como modelo a seguir. Ela não abre mão dos princípios de uma moderna educação, mas quer construí-la em interação com o que se integra no processo educativo.” (ROCHA, 2003, p. 11). Apesar da ruptura com os ideais de Nóbrega e de seus companheiros renovadores no que tange a questão educacional, esse jornalista continuou a auxiliar nas políticas educacionais que se consolidaram na segunda metade da década trinta do século XX. Rocha (idem) discute a hipótese de que o fato dos pioneiros terem sido derrotados, em muitos dos princípios que lhes foram caros, foi uma derrota apenas imediata aos acontecimentos de meados de 1930. Ao se referir à manutenção dos ideais renovadores por momentos outros da história da educação diz que “A modernidade de sua concepção educacional, entretanto, baterá à porta da educação brasileira, a contragosto de seus detratores, tanto no contexto político do pós-estado Novo, o da redemocratização de 1946, como até mesmo no decorrer da implantação da educação estadonovista, sempre que esta se defronta com as dificuldades da imposição em matéria educacional.” (p. 25)

educacional. (AZEVEDO, Fernando de, 24 de dezembro de 1931 *apud* CUNHA, Nóbrega da, 2003, p. 10)

A atitude de Nóbrega da Cunha proporcionou o rompimento dos frágeis laços que ligavam os Renovadores aos Católicos, por ter estimulado veementemente um embate político e ideológico difícil de ser equacionado. Para Libânea Xavier (2002):

Como todo e qualquer manifesto, seu objetivo intrínseco era gerar repercussão, causar impacto. Ao lançar idéias novas e clarear posições políticas o Manifesto estimulou o debate educacional fundamentando certas correntes de opinião e procurando neutralizar o debate educacional com base na defesa da escola pública, obrigatória, gratuita e leiga, e da co-educação (p. 30).

Essa obra concebe uma síntese dos projetos dos intelectuais, que representou certos avanços nas políticas educacionais. A sustentação do Manifesto dos Pioneiros se operacionalizou pelo envolvimento dos signatários e, sobretudo, pela voz ressonante de Fernando de Azevedo, que consolidou e difundiu este documento através de sua capacidade de articulação política.<sup>68</sup>

O Manifesto circulou em âmbito nacional com o objetivo de oferecer diretrizes para uma política de educação. O documento, que trazia o subtítulo *A Reconstrução Educacional no Brasil: ao povo e ao governo*, foi publicado pela Companhia Editora Nacional. Inicia-se com um texto introdutório de 22 páginas. As primeiras linhas de seu apêndice já mostram a que veio o documento ao dizer que: “Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional.” (AZEVEDO Fernando, 1958 *apud* XAVIER, 2002, p. 85).<sup>69</sup>

A elaboração e a publicação do Manifesto colocaram em evidência duas questões que se entrelaçaram e que predominaram na cena política nos anos seguintes: a construção do Brasil moderno e a relação entre os intelectuais e o Estado, visando o desenvolvimento do país pela via educação.<sup>70</sup>

Para os intelectuais da Educação Nova havia um grande conflito, ao se pensar na modernidade, que se expressava na oposição entre a Escola Tradicional e a Escola Nova. A primeira representava o passado que ainda resistia ao movimento constituído

<sup>68</sup> Sobre os lugares estratégicos dos Pioneiros, ver: Carvalho (1998) e Rocha (2004, p. 121-131).

<sup>69</sup> No final traz um apêndice no qual pode-se ler os dados pessoais dos 26 signatários, além de apreciações jornalísticas e oficiais sobre o documento.

<sup>70</sup> A obra educacional não é, de acordo com as colocações de Cecília Meireles, função apenas da família e da escola. Em sua opinião, os estudiosos das questões sociais têm uma grande parcela de responsabilidade.

no presente. Já a segunda significava a possibilidade de construção desse Brasil Moderno. O texto do *Manifesto* encerra, de um lado, análise do passado educacional do Brasil e, de outro, projeto de consolidação de modernização, a partir da construção de um homem novo, tarefa primordial de um novo modelo institucional.

Dentre os signatários que atuaram em lugares estratégicos, seja na estrutura burocrática do Estado, seja numa imprensa engajada com os ideais educacionais, destacou-se Cecília Meireles, que acreditava na educação. Retomo aqui suas palavras, ditas num tempo posterior ao de sua atuação jornalística, por reiterar um indício da fibra política dessa intelectual comprometida com a educação: “Acreditei tanto numa possibilidade generosa e sincera de educar para a vida [...], que me dediquei completamente a propagar o que pensavam e desejavam [...] os que, por essa ocasião se ocupavam do assunto. Apesar de muitas decepções continuo a acreditar nisso”. (VIANNA, S.B., s/d *apud* PIMENTA, Jussara, 2001, p. 47)

Cecília tinha consciência que o grupo dos Pioneiros encontrava-se muito preparado tanto pelo talento e prestígio como pela técnica e inteligência que possuíam. Tratava-se de personagens-artífices por possuírem uma sensibilidade refletida por pensamentos e ações singulares. Mesmo sendo uma das signatárias desse manifesto, dizia sentir-se totalmente à vontade em fazer tal comentário, porque, a seu ver, logo o leitor saberia que ela estava se referindo aos seus pares. Da parte dela só havia, sem discussão, “a consciência da responsabilidade, o desejo da ação e uma confiança perfeita no poder da vontade desinteressada”. (MEIRELES, Cecília, *O valor dos manifestos*. 19 de março de 1932). Preocupada com o fato da urgência e emergência da divulgação dos ideais de uma educação mais justa e igualitária abarcada por esse manifesto, registrou em carta a Fernando de Azevedo anseios e dúvidas a esse respeito ao dizer que andava meio triste por saber da força que o documento abrigava, mas que tinha desconfiança se se tratava de algo que realmente todos os envolvidos almejavam. Inquietava-se por saber que para que os ideais que o grupo pleiteava de fato se consubstanciasse, tornava-se necessário

um fogo contínuo. Desse fogo humilde mas sustentado com que se espantam as feras e com que se mantém 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 e 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 um sonho grande, e sem a disposição heróica de o servir. Não sei como se possa ser criatura humana sem uma inspiração 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 perder. Faz-me mal ver a vida sem brilho, sem esperanças, sem glórias e sem desastres... Pensar que houve uma revolução e continuamos assim... (MEIRELES, Cecília, *Carta a Fernando de Azevedo*. Rio de Janeiro, 23 de maio de 1932)

Na crônica a seguir, a jornalista e educadora fez um comentário acerca dos objetivos desse Manifesto e sobre as condições de sua formulação. No texto Cecília reiterou suas preocupações com a urgência de um plano de ação educacional fundamentado nos ideais da Escola Nova, bem como revelou inquietudes idiossincráticas do momento:

**O Manifesto da Nova Educação foi lançado numa época de manifestos, - o que equivale dizer uma época de grandes inquietudes.**

**Na incerta oscilação do meio, hesitante em se definir pelos inúmeros caminhos que costumam surgir diante das solicitações de um ideal que acorda, o manifesto trazia consigo esta qualidade especial de propor uma solução de origens profundas, que não removia as dificuldades superficialmente, mas descia às suas raízes, e procurava prevê-la, por antecipação, dando aos homens uma esperança mais sólida que a oriunda de aproveitamentos momentâneos ou de reformas puramente exteriores e, por isso, condenadas à próxima ruína. [...]**

O Manifesto foi o acordo dos que têm trabalhado nestes últimos tempos, com unidade de intenções, nesse campo muito desconhecido ainda, e muito caluniado, de onde, não obstante, haverá de surgir uma verdade tranqüilizadora.

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

Basta lançar os olhos em redor: os nomes mais proeminentes, na presente ação educacional, são nomes pertencentes ao grupo do manifesto. O trabalho copioso que se está realizando, por exemplo, sobre o assunto, no Distrito Federal, não sendo, propriamente, uma decorrência do manifesto, é, no entanto, a verdadeira contribuição prática de alguns dos seus signatários. São fatos, portanto, que se estão produzindo: não mera conjeturas, como gostariam, talvez, que fossem os que, com o seu pequenino veneno de injúria e de calúnia, apenas conseguem evidenciar melhor a nobreza desse trabalho, e aumentar, nos que a ele se dedicam, a certeza do seu poder e a alegria do seu fervor.

**O Manifesto da Nova Educação vai aparecer, dentro de breves dias, numa edição limitada, que o deverá fixar melhor na atenção dos que na verdade se preocupam com a situação do**

**Brasil. Para essa edição, Fernando de Azevedo escreveu um prólogo que é uma nova luz, mais forte e mais clara, sobre a questão.** Resta que os educadores se animem a uma atitude decidida, num convívio eficiente, e que as energias sinceras convirjam para esse campo de atividade proveitosa que é o campo da educação. (MEIRELES, Cecília, *Manifesto da Nova Educação*. 10 de julho de 1932) (Sem grifo no original)

Já bem próximo ao período no qual a jornalista encerraria sua atuação no diário matutino, a Quinta Conferência ocupou o espaço da *Página de Educação* tanto nos seus comentários como em reportagens.<sup>71</sup>

O lado poético de Cecília veio à tona uma vez mais quando a jornalista relatou o movimento ocorrido na sessão noturna de 28 de dezembro de 1932, durante a Conferência de abertura proferida pelo sociólogo Fernando de Azevedo. A jornalista lamentou a presença de um número pouco significativo de pessoas no que ela denominou como uma tarefa de reflexão, de cultura, de entusiasmo e de franqueza. Terminou o comentário dizendo que a palestra mereceria ser reproduzida ou editada, para que pudessem escutar e nela se guiarem os responsáveis pela obra impreterível da educação nacional, cuja abrangência já vinha a muito se desenvolvendo de maneira extraordinária, “à força deste obstinado semear nas areias e construir nas dunas, a que ontem se referia o dr. Frota Pessoa em seu discurso, e que tem de ser a realidade alta e luminosa do futuro, apesar destes seus ares de hoje, ainda tão perfumados de mitológicas expressões”. (MEIRELES, Cecília, *Uma conferência*. 30 de dezembro de 1932)

A *Quinta Conferência Nacional de Educação* teve seus trabalhos concluídos, e a jornalista buscou sintetizar o que apreendeu do movimento ocorrido no interior da ABE, sinalizando que se estruturou, em germe, uma meticulosa e relevante estratégia educacional que deixou para uma quantidade significativa dos

congressistas três impressões principais: uma, acerca do valor dos congressos na aproximação fraternal dos homens; outra, sobre a contribuição que já se vai conseguindo dos congressos de educação, para o estudo e a solução dos problemas que lhes são inerentes; por fim – a que se traduz como um horror definitivo pelo discurso inútil, com o qual a fantasia e o gesto de algumas vocações oratórias divertem ou enfastiam a assistência, com as suas proposições

---

<sup>71</sup> A *Quinta Conferência Nacional de Educação* foi tema dos comentários dos dias 30 e 31 de dezembro de 1932, com discussões a respeito da conferência ministrada por Fernando de Azevedo - vista por Cecília como um ponto alto do evento, bem como sobre outras questões surpreendentes como a presença do médico mineiro Washington Pires, que havia assumido o Ministério da Educação em 16 de setembro de 1932, e a renúncia do presidente efetivo da Conferência.

inesperadas e surpreendentes (MEIRELES, Cecília, *Proposta*. 3 de janeiro de 1933).<sup>72</sup>

Cecília destacou o quanto se tornava importante que essa conferência mantivesse o perfil das anteriores unindo os diversos “Brasis”. Tal visão reiterou, a meu ver, uma preocupação aparentemente paradoxal de que o movimento para a **escola única** se abrisse para as especificidades que abrigam os diferentes espaços geográficos. A diversidade sempre esteve posta, e a visão que Cecília defendia à época foi que poderia ser exatamente nela que existiria uma riqueza consolidada pela diferença. Consciente de que a escola dual – escola para ricos e escola para pobres - reproduzia o desigual, Cecília defendia a escola única – que abarcasse as diferenças - através de uma concepção de nacionalidade entendida como um princípio universal, que só poderia ser vivenciado através de uma integração da diversidade cultural do povo brasileiro. “Ora, que diferença pode haver entre irmãos senão as que provêm de formas diversas de educação?” (MEIRELES, Cecília, *A 5ª Conferência Nacional de Educação*. 24 de dezembro de 1932).<sup>73</sup> Estaria Cecília dizendo que a educação marca a diferença? Com uma sutileza mordaz e sutil a jornalista discute que “nem é outra a diferença dos homens em geral. E qualquer diferença que exista não é presentida apenas entre os brasileiros dos vários estados, mas entre os próprios habitantes de uma capital.” (MEIRELES, Cecília, *A 5ª Conferência Nacional de Educação*. 24 de dezembro de 1932). Nesta mesma reportagem, Cecília apresentou uma concepção de escola única que abarcasse as diferenças culturais do país, mas sem abandonar uma visão de conjunto que sustentaria uma consciência nacional. Nas suas palavras:

O Brasil necessita, realmente, para sua formação geral, de uma educação que o harmonize consigo mesmo, diversificando-se nas várias zonas a que atenda, mas sem perder o sentido da sua unidade: dando ao homem dos vários pontos do nosso território, com a feição particular de cultura que se faça necessária à visão de conjunto que tão facilmente se perde e que é tão imprescindível para a consciência de uma nacionalidade (MEIRELES, Cecília, *A 5ª Conferência Nacional de Educação*. 24 de dezembro de 1932).

Cecília percebe as limitações do processo de constituição de uma escola única por ter consciência das dificuldades intrínsecas da realidade brasileira, mas defende que,

---

<sup>72</sup> Nesse mesmo dia a *Página* abarcou as reportagens intituladas *Quinta Conferência Nacional de Educação – A sessão de encerramento, ontem, em Niterói e Homenagem a um educador: O discurso do dr. Frota Pessoa sobre “As diretrizes da educação popular no Brasil”* – a respeito da participação do educador nesse evento educacional. Em 6 de janeiro de 1933, Cecília dedicou seu comentário ao discurso proferido por Anísio Teixeira nessa *Conferência*.

<sup>73</sup> Reportagem na íntegra ver anexo 6.

mesmo com esses entraves, não se deve deixar de ser pensada e buscada com profunda seriedade, uma vez que “daí depende o próprio destino da terra e do homem, e perto dela não podemos ser como qualquer passante descuidado cuja culpa continuaria magoando os que ficarem prejudicados com a sua inútil passagem.” (MEIRELES, Cecília, *A 5ª Conferência Nacional de Educação*. 24 de dezembro de 1932).

Durante o tempo em que Cecília divulgou os ideais da Escola Nova através das crônicas de educação do *Diário de Notícias*, ela construiu uma memória registrada através da linguagem escrita. Considerando os limites de produção desta pesquisa, posso afirmar que um de seus objetivos foi o de sensibilizar pais, professores, opinião pública, dirigentes, entre outros, acerca de um importante momento para a educação: o de buscar constituir uma escola pública, obrigatória, laica e de qualidade. Estes ideais tiveram nos debates educacionais promovidos pela Associação Brasileira de Educação, bem como pela imprensa que desempenhava seu papel educativo, um campo de possibilidades múltiplas. Essa atuação de Cecília foi reconhecida por outros intelectuais atuantes daquele contexto, fato que pôde ser verificado quando registrou, num de seus comentários, sua satisfação pelo reconhecimento de Lourenço Filho ao trabalho realizado na *Página*. Tal crônica foi tecida quando Lourenço encaminhou à jornalista o segundo volume do livro *Escola Nova* e, nessa oportunidade, registrou o apreço ao trabalho que vinha sendo realizado naquele espaço jornalístico.<sup>74</sup> Cecília disse que se sentia confortada ao ler

a transcrição nele feita de trabalhos publicados nesta página. Conforta-nos porque é uma alegria trabalhar sentindo que está sendo útil: e a divulgação de um trabalho é sempre uma prova da sua utilidade. Quando essa prova nos vem de surpresa, de um órgão educacional que, positivamente, tem uma invejável orientação, e que devia estimular todos os centros vivos do país, numa grande obra paralela, esse conforto ainda se torna mais honroso e mais fecundo de estímulos e intenções. (MEIRELES, Cecília, *Educação e saúde*. 28 de abril de 1931)

Cecília se despediu do trabalho que desenvolveu no espaço jornalístico com a sensibilidade e a fibra de uma poeta que se entregou por amor à causa que defendeu e,

---

<sup>74</sup> Livro de Lourenço Filho, que foi entregue a Cecília pelo órgão da diretoria geral do ensino de São Paulo. No comentário jornalístico sobre esse livro, a jornalista destacou uma passagem do texto que se refere às mudanças pleiteadas pelo ideário educacional da época, quando Lourenço Filho disse que: “A escola nova terá pátios extensos, ao invés de salas escuras e frias. A educação nova prefere uma excursão ao campo a um ditado ou à aprendizagem de um verbo. O ensino se desenvolverá utilizando os jogos como meio preferido. É preciso ensinar brincando. Não mais gravidade nem tristeza. Alegria a jorros nas escolas – eis o que precisamos.” (MEIRELES, Cecília, *Educação e saúde*. 28 de abril de 1931)

principalmente, acreditando que não estava de fato se despedindo.<sup>75</sup> No dia anterior afirmou que poesia e educação estão entrelaçadas, isto porque ambas podem ser consideradas como atos de amor. Tal concepção apontou para uma sutileza que, muitas vezes, passa despercebida, quando não permite encontrar-se a intensidade de um poeta no “educador verdadeiro, e um educador imprevisto em cada poeta que o seja, realmente, mais que na forma exterior na sua profunda expressão. [...] A poesia disciplina o sonho, como a educação disciplina a vida”. (MEIRELES, Cecília, *Poesia e educação*. 11 de janeiro de 1933)

Imbuída desse espírito poético teceu as palavras que registraram a memória e a história de um tempo de crenças na causa educacional. Um tempo de conquistas minuciosamente planejadas. Um tempo de sonhos obstinados. Um tempo de fatos precisos. Um tempo incontestado de aspirações. Um tempo de inquietudes. Um tempo no qual essa “despedida” representou o fervor, a exatidão e a força de palavras que marcaram uma geração. Palavras estas que trago transcritas e envoltas na atmosfera do suporte que a abarcou: a última *Página* dirigida por Cecília. Nas palavras da jornalista:

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; e 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 noção da esperança que, através de mortes e ressurreições, caminha para o destino que a vida sugere ou impõe.**

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

Não é aqui, positivamente. Aqui é, como já dissemos, a esperança da continuação, tanto na voz que se suceder à que falava como ouvinte que lhe traga a colaboração da sua inteligência compreensiva, atenta, ágil e corajosa; a inteligência de que o Brasil precisa para se conhecer e se definir; a inteligência de que os homens

<sup>75</sup> Em decorrência dos limites desta pesquisa, não foi possível um estudo aprofundado dos motivos que levaram Cecília Meireles a se afastar da direção da *Página de Educação*.

necessitam para fazerem a sua grandeza nos campos mais adversos, sob os céus mais perigosos; a inteligência que desejaríamos exatamente tanto possuir como inspirar, porque essa é, na verdade, uma forma às vezes dolorosa mas sempre definitiva de salvação. (MEIRELES, Cecília, *Despedida*. 12 de janeiro de 1933)<sup>76</sup>

Essa foi uma questão desafiadora: ir adiante do que Cecília escreveu na *Página de Educação*. Do passado emergindo o presente. Do sonho idealizado como silenciosa inspiração se originando ações outras. Paulo Freire (1996) afirma que não é no silêncio silenciado que os homens se estruturam, mas na palavra e na ação. Muitas l osso @ Td ( )Tj 5.52Td

a manifestar claramente que a *Página de Educação*, apesar das inúmeras mudanças, continuaria a se sustentar pelas idéias ressonantes sedimentadas por Cecília.<sup>77</sup>

Essa sedimentação de idéias foi possibilitada por uma atuação incontestada da jornalista pelos três anos em que contribuiu com a obra educacional. Foi através dessa produção significativa e de fôlego que legitimei as argumentações oriundas da análise das crônicas veiculadas na *Página de Educação*, estruturando o *corpus discursivo* desta pesquisa, que será descrito a seguir.

## 2.2 “Minhas mãos ainda estão molhadas do azul das ondas entreabertas...”<sup>78</sup>: a obra jornalística de Cecília Meireles

A minha atividade na imprensa é muito antiga e em vários setores. Reputo a mais importante a que exerci entre os anos de 1930 e 34, no *Diário de Notícias* e depois em *A Nação*, porque **aí tive ocasião de servir às idéias de melhoramento do homem brasileiro pela compreensão mais séria da educação, atendendo a todos os problemas que o afligem, com as soluções que um plano geral de educação, devidamente orientado comporta.** Naquele tempo, chegou-se a pensar com entusiasmo nessas coisas. Acreditei tanto numa possibilidade generosa e sincera de educar para a vida, para o trabalho, para uma felicidade humana maior que me dediquei completamente a propagar o que pensavam e desejavam (e até certo ponto tentavam fazer) os que, por essa ocasião se ocupavam do assunto. Apesar de muitas desilusões continuo a acreditar nisso. (VIANNA, S.B., s/d *apud* PIMENTA, Jussara, 2001, p. 47) (Sem grifo no original)

Percebo que o tom de tristeza e melancolia com o qual Cecília narrou sua passagem pelo jornalismo, não apagou a sua crença. O distanciamento de Cecília de um sonho intenso penetrou como matéria corante naquele que por ora desaparece e a embeve de suave ardor: seu ideal educacional de um tempo outro. A jornalista se colocou, com clareza e determinação, em relação a uma ruptura que foi imposta por circunstâncias que lhe escaparam.

E é exatamente essa visão mais consistente da realidade que tornou os ideais defendidos pela jornalista na década de 1930 indícios singulares. Para a exploração de

<sup>77</sup> Minhas análises se estenderam até março de 1933, e pude constatar a permanência de contribuições de signatários do Manifesto como Attilio Vivacqua – cujo texto citado na nota foi publicado em 22 de janeiro de 1933, sob o título *A concepção educacional de Alberto Torres*; Fernando de Azevedo, com a reportagem intitulada *Mentalidade que amadureceu* publicada em 19 de janeiro de 1933; Pierre Michailowsky sob o título *Pela nova Educação Física escolar* entre outros. A *Página* teve sua formatação modificada algumas vezes e no local da coluna *Comentários*, na qual passaram a circular os textos que citei, e foi substituída pela coluna chamada *Excertos*. Ver anexo 10.

<sup>78</sup> MEIRELES, Cecília, *Canção*. Poemas I, s/d, p. 11-12.

suas idéias utilizei seus comentários pessoais, organizados através de crônicas, bem como reportagens editadas na *Página*.<sup>79</sup>

Se considerar que a vida útil de um jornal é de 24 horas, a crônica, com sua aparência leve, possui a vantagem de ser lida em curto espaço de tempo. A possibilidade do uso de uma linguagem simples e direta não apagou a sutileza mordaz com a qual a jornalista defendeu suas idéias, uma vez que posso afirmar que com seu estilo irônico e combativo despertou a curiosidade de boa parte da população para as causas educacionais.<sup>80</sup> Mignot (2001) destaca que, “Ao dirigir a *Página de Educação*, Cecília 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.” (p. 151)

As crônicas jornalísticas publicadas entre 1930 e 1933 no jornal *Diário de Notícias* tiveram como objetivo abrir espaço para uma discussão acerca dos movimentos educacionais que o Brasil vivia. Neste jornal a autora manteve uma página diária sobre assuntos da educação, com entrevistas, notícias e a participação sistemática de colaboradores, entre os quais destaco Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Attilio Vivacqua. A *Página de Educação* continha ainda uma coluna diária, chamada *Comentário*, escrita por Cecília Meireles, espaço no qual afirmava convicções e aafiava sua requintada ironia, conforme foi relatado na introdução deste trabalho. Escreveu, nesse período, 827 crônicas e uma série de reportagens.<sup>81</sup>

A coluna *Comentários* situava-se à esquerda da *Página de Educação*, oscilando geralmente entre as páginas 5 e 7 e não era editada na segunda-feira. Poucas foram as edições regulares que não contaram com a presença das crônicas cecilianas. Percebi um período de ausência somente em maio de 1932. Para além do espaço dessa coluna havia a presença de reportagens - algumas sem assinatura, outras assinadas por diferentes autores, inclusive a própria Cecília. Os diferentes textos que circulavam nesse espaço

---

<sup>79</sup> A crônica, gênero literário que tem suas origens no jornalismo, segundo Sá (1985), se estabelece com base na circunstancialidade, e seus temas geralmente são captados através da observação direta de nuances da realidade. Devido a origem jornalística, apresenta especificidades lingüísticas que possibilitam uma linguagem menos formal. Essas características da crônica não apontam para uma mera descrição do autor, mas sim possibilita um diálogo entre cronista e leitor. Dessa forma, o “circunstancial” se torna um elemento condutor de reflexões.

<sup>80</sup> O grande número de correspondências que veicularam na *Página de Educação* possibilita afirmar uma substancial aceitação por parte dos leitores.

<sup>81</sup> A primeira edição da *Página* destinada à Educação retirada dos arquivos da Biblioteca Nacional, deteriorada parcialmente pela ação do tempo, revela um compromisso centrado nas discussões dessas duas áreas. Compromisso este que pode ser observado já pelo título da primeira de uma longa série de crônicas: *A imaginação deslumbrada da criança*. Ver anexo 2.

jornalístico abrigavam entrevistas, registros de palestras, acontecimentos culturais, comentários literários, correspondências enviadas à *Página*, nomeações, requerimentos, classificados entre outros.<sup>82</sup>

O estilo combativo, comprometido e corajoso das crônicas cecilianas remete a um momento de lutas a favor de uma educação pública de qualidade e que atendesse a uma maioria da população. Em cartas a Fernando de Azevedo, explicitou seu ingresso no jornalismo como decorrente de uma clara comiseração de sua ineficiência em qualquer escola, pelo conhecimento direto da atmosfera que a cercaria. Movidada por uma esperança obstinada de que conseguiria atingir um número maior de pessoas, dizia-se embebida no gosto por essa aventura. Emoção esta que era sustentada, em parte, pela possibilidade de atingir o pensamento daqueles que dirigiam o país.

Atenta à necessidade de atuar nesse espaço jornalístico com a intencionalidade não só de informar, mas também formar opiniões capazes de influenciar seus leitores, Cecília divulgou as intenções da *Página de Educação* do matutino carioca que se sustentou precisamente para fornecer

ao magistério todas as informações e conhecimentos que representem a visão atua

tão sonhada liberdade através da implementação dos princípios da laicidade e da co-educação. Liberdade esta que poderia ser alcançada, na opinião de Cecília e de seus pares, pelo viés da educação. Revelou-se aí uma visão salvacionista da educação. A escola, nesta perspectiva, apontava para o desenvolvimento de uma sociedade a partir da formação de indivíduos comprometidos com os direitos inalienáveis de uma sociedade democrática.

Através da imprensa o comprometimento com as reformas na escola, no ensino e no magistério associou-se com o discurso da modernidade brasileira que objetivava aproximar o país das concepções de vida européia e americana consideradas como padrões de civilização. A *Página de Educação* consolidou-se, dessa forma, em um lugar de possibilidades reflexivas sobre a formação dos profissionais da educação através da divulgação de conferências proferidas por intelectuais brasileiros e estrangeiros envolvidos com os ideais da Escola Nova.

constituiu-se uma apreensão outra que, ao criar sentidos, permitiu jogos de intriga com a/na/pela ação dos enunciados.<sup>83</sup>

Em linhas gerais, pode-se dizer que no primeiro ano, em 1930, Cecília Meireles teve como objetivo marcar as posições ideológicas com as quais conduziria o trabalho. Os ideais da Escola Nova foram ressaltados em quase todos os assuntos. No segundo ano, com a vitória da Revolução de 1930, em outubro deste ano, as discussões ganharam uma vertente altamente política. Essas discussões alcançaram seu ápice com o lançamento do *Manifesto dos Pioneiros*, em 1932.<sup>84</sup> O combate às idéias do então Ministro, Francisco Campos, principalmente no que diz respeito à obrigatoriedade do ensino religioso, permearam vários de seus comentários. No entanto, de acordo com o *corpus*, a educação e a infância foram centrais em suas discussões, perpassando os diversos temas por ela abordados na *Página*.

No empenho de conter essa disseminação dos textos jornalísticos, estruturei tais táticas e estratégias, publicadas na *Página de Educação do Diário de Notícias* (1930/1933), nessas duas linhas de discussões. Tais eixos, apesar de sutilmente imbricados, foram aqui desdobrados em vinte e sete temas, dos quais somente dois – *Morte, Feminismo e Educação* - não abarcaram a discussão da educação e da infância, conforme explicitado no Quadro 1, a seguir.<sup>85</sup>

---

<sup>83</sup>Segundo Paul Ricoeur (1989), a intriga é vista como “o conjunto das combinações pelas quais há acontecimentos que são transformados em história ou – correlativamente – uma história é tirada de acontecimentos. A intriga é o mediador entre o acontecimento e a história.”(p. 26)

<sup>84</sup> Seria de responsabilidade da “Escola Nova e das reformas de Fernando de Azevedo e de Anísio Teixeira modernizar a relação do indivíduo com a sociedade, a partir da escola, e conseqüentemente transferir o papel da educação da família para a escola.” (LAMEGO, 1996, p. 33)

<sup>85</sup> Neste quadro estão descritos os temas das crônicas e das reportagens que foram mapeados nesta pesquisa. A sistematização das fontes que ora busco neste capítulo teve como objetivo analisar os eixos trabalhados por Cecília na *Página de Educação*, oferecendo um panorama amplo de sua produção sem a pretensão, neste momento, de aprofundar na leitura dos diferentes temas abordados pela jornalista. Essas análises foram aprofundadas no capítulo seguinte.

Quadro 1

| <b>TEMAS EDUCACIONAIS VEICULADOS NA PÁGINA DE EDUCAÇÃO<br/>(1930 A 1933)</b> |                         |                    |                       |
|--|-------------------------|--------------------|-----------------------|
| <b>EIXOS</b>   | <b>TEMAS</b>            | <b>PUBLICAÇÕES</b> | <b>PERCENTUAL (%)</b> |
| <b>EDUCACÃO</b>  | Escola Nova-ideais      | 202                | 20,70                 |
|  | Reforma Educacional     | 144                | 14,75                 |
|  | Formação de Professores | 107                | 10,96                 |
|  | Político                | 41                 | 4,20                  |
|  | Escola Tradicional      | 20                 | 2,05                  |
|  | Função do Educador      | 14                 | 1,43                  |
|  | Métodos                 | 10                 | 1,02                  |
|  | Jornalismo              | 10                 | 1,02                  |
|  | Política e Educação     | 7                  | 0,72                  |
|  | Higiene                 | 5                  | 0,51                  |
|  | Página de Educação      | 4                  | 0,41                  |
|  | Civismo e educação      | 4                  | 0,41                  |
|  | Ética                   | 4                  | 0,41                  |
|  | Escola para todos       | 2                  | 0,20                  |
|  | Arquitetura             | 2                  | 0,20                  |
| <b>INFÂNCIA</b>  | Infância                | 82                 | 8,40                  |
|  | Relação adulto/criança  | 62                 | 6,35                  |
|  | Literatura              | 55                 | 5,64                  |
|  | Filosófico              | 54                 | 5,53                  |
|  | Diversidade             | 52                 | 5,33                  |
|  | Arte                    | 34                 | 3,48                  |
|  | Ensino Religioso        | 33                 | 3,38                  |
|  | Adolescência            | 11                 | 1,13                  |
|  | Social                  | 7                  | 0,72                  |
|  | Liberdade               | 4                  | 0,41                  |
| <b>OUTROS</b>  | Morte                   | 5                  | 0,51                  |
|  | Feminismo e educação    | 1                  | 0,10                  |

A preocupação inicial da pesquisa foi identificar a presença do debate do ideário da Escola Nova no *Diário de Notícias*, considerando a frequência dos temas, o espaço destinado aos mesmos na *Página*, as questões abarcadas e os significados produzidos em momentos outros. Nesse ínterim, as crônicas e as reportagens apresentaram um centro e bordas pelas quais se ligaram a outros complexos. Assim, o estudo dos complexos temáticos constituiu uma série de elos que compuseram a textura de referências cecilianas. No centro de uma maioria significativa de crônicas estava a criança, concebida como parte do processo, por estar inserida no fulcro dos debates da

Escola Nova. Para se entender os sentidos dos textos de Cecília buscou-se perceber a atuação de uma intelectual sensível às especificidades que envolveriam o desafio de consolidar um lugar para a infância nos debates educacionais de 1930.

Sobre o eixo Educação, a *Página* apresentou como desdobramentos principais a difusão de concepções que abarcaram as aspirações da Escola Nova: o publicismo, a laicidade – que gerou intensos debates no campo político –, os métodos e os vieses psicológicos e filosóficos.

Os princípios do publicismo e da laicidade, bem como da co-educação e da gratuidade, aspectos inerentes ao projeto da escola única, foram desdobramentos significativos nos debates jornalísticos de Cecília. Esses desdobramentos estiveram em consonância com os acontecimentos políticos da época, entre os quais se destacaram o movimento revolucionário de 1930 e a estruturação de reformas educacionais em diferentes estados ocorridas no decorrer dos anos de 1920. Essas iniciativas educacionais possibilitaram a atuação de intelectuais em diferentes frentes de luta, sejam elas pelas atividades governamentais, pela imprensa engajada com ideais educacionais, pelas escolas voltadas para a formação de professores e inúmeras outras.<sup>86</sup>

Pretendia-se com o movimento da escola única criar uma igualdade de oportunidades. A partir daí, floresceriam as diferenças naturais segundo as características de cada um. O ensino deveria ser leigo, ou seja, sem a influência e a orientação religiosa que tinha marcado os processos educacionais até então. Cecília defendeu a proposição de que seria impossível “conciliar a escola nova, científica, com bases experimentais, - com as histórias religiosas, sem dúvida muito bonitas, mas anti-pedagógicas e, portanto, impróprias para a escola.” (MEIRELES, Cecília, *Pobre escola!* 9 de maio de 1931). A função da educação seria, portanto, a de formar um cidadão livre e consciente que pudesse incorporar-se ao grande Estado Nacional em que o Brasil estava se transformando.

---

<sup>86</sup> Várias reformas educacionais foram realizadas nesse período. Dentre elas, destaco a que Anísio Teixeira estruturou na Bahia, de 1924 a 1928, quando ainda não defendia o ideário da Escola Nova; a que foi realizada no período de 1925 a 1928 por José Augusto Bezerra de Menezes, no Rio Grande do Norte; a que foi organizada nos anos de 1927 e 1928 no Paraná, por Lisímaco da Costa; a que ocorreu nesse mesmo período sendo de responsabilidade de Francisco Campos, que marca o estado de Minas Gerais com seu projeto de reforma; a que foi realizada no Rio de Janeiro, então capital da República, liderada por Fernando de Azevedo nos anos de 1927-1930. Sendo essas duas últimas claramente pautadas nos princípios acima referidos. Ver a respeito em Nagle (2001).

Ainda como desdobramentos intrínsecos aos princípios da Escola Nova, que sustentaram as discussões sobre a Educação, foram os vieses filosóficos e psicológicos os protagonistas das crônicas cecilianas. As discussões apresentaram, na maioria dos comentários, uma preocupação com o olhar que o adulto da escola deveria destinar à criança, no sentido de romper com a perspectiva homogeneizadora do ensino presente na escola. Seus debates foram além da crítica à escola tradicional e abarcaram também aspectos legitimados naquele momento pela abordagem cientificista. Tais desdobramentos tiveram como base uma extensa rede de referências formada por pensadores do oriente e do ocidente como Tagore, Rousseau, Nietzsche, Dewey, Decroly, Montessori, Froebel, Pestalozzi, entre inúmeros outros amplamente reconhecidos por suas contribuições ao pensamento educacional da época.

Para além dos temas gerais de Educação ligados ao contexto histórico, o eixo infância, direta e indiretamente, obteve um espaço de destaque na *Página*.<sup>87</sup> Tal eixo perpassou ora por fios densos e definidos claramente, ora por sutis colocações nos demais temas do *corpus discursivo*.

Os comentários sobre essa linha de análise abrigaram o tema infância propriamente dito sob o viés da pureza – tanto na perspectiva rousseauiana, como por afastamentos desta. Esse movimento deu-se sob a vertente da arte e da criação, seja pela leitura – através dos comentários específicos sobre o espaço das bibliotecas, bem como a respeito da importância de um olhar criterioso à escolha dos livros para crianças, quer seja por produções artísticas em si que perpassavam o desenho, a pintura, o teatro, a música, a dança entre outros. Produções que objetivavam mediar o processo de constituição do sujeito na e pela linguagem. Nesses desdobramentos foi discutida também a probabilidade de se conceber a criança como um enigma, um ser de singularidades que se constitui através das relações alteritárias que estabelece. Nas palavras de Cecília: “Uma criança [...] a gente nem sempre entende, e sempre se sente excedida junto dela. Ela vai além de nós. Penetra-se numa zona misteriosa em que só se pode avançar tateando” (MEIRELES, Cecília, *A criança vista pelos grandes espíritos*. 12 de março de 1931).

Nessa perspectiva, o foco da preocupação ceciliana se fixou num ponto de extrema relevância: a relação entre a criança e os adultos da família e da escola. Tal assunto foi abarcado pela *Página* através de questões relacionadas à formação de

---

<sup>87</sup> Os temas abarcados pelo segundo eixo aqui apresentado foram analisados no capítulo 3.

profissionais da educação, sem deixar escapar a importância da atuação da família. Isso porque “Os adultos não sabem o que fazem, com essa instigação: todo o seu tempo é pouco para sofrer. E os pequeninos também não o sabem ainda. Mas terão o resto da vida para o saberem. E de que maneira, meu Deus!” (MEIRELES, Cecília, *Crianças mendigas*. 26 de março de 1931)

Os aspectos sobre a remodelação da escola aparecem claramente nessas discussões. Em muitos de seus comentários Cecília registrou que a Escola Nova deveria ter pátios grandes ao invés de salas úmidas e com pouca claridade, que o trabalho ao ar livre seria priorizado e que a aprendizagem se desenvolveria “utilizando os jogos como meio preferido. É preciso ensinar brincando. Não mais gravidade nem tristeza. Alegria a jorros nas escolas – eis o que precisamos” (MEIRELES, Cecília, *Educação e saúde*. 28 de abril de 1931). Tornava-se de suma relevância que os envolvidos no processo educacional pudessem refletir sobre a desconstru

complexificou e se entrelaçou a bordas outras? Sob que condições a jornalista e educadora encenava táticas e ações de seus *documentos ego*?

Muitas foram as tentativas de Cecília pela busca em definir caminhos que fizessem escorrer uma crista contínua e aflorante no que se referia a um lugar para a criança nos debates educacionais de seu tempo. No entanto, os entraves políticos foram constantes e, ao se desgrenharem para as margens, perturbaram o impulso uniforme da estruturação desse percurso. Lufadas contínuas de vento desviaram a intelectual de um espaço privilegiado. Mas o sentido de suas palavras até hoje germinam, põe-se a crescer e a tomar forma pelos múltiplos olhares que constantemente o percorrem. O encontro com os tempos opostos não amorteceu a luta, pelo contrário, permitiu um invadir de campos, como ocorre em certas imagens diante das quais basta fecharmos os olhos para, ao reabri-los, perceber que a perspectiva já se modificou.

A jornalista experimentou no debate jornalístico de 1930 um intenso sentido de mudança, que foi atravancado. A tendência de uma educação homogeneizante que impulsionava essa luta em direção contrária ganhou espaço: de fato, Cecília se afastou. O vento estaria mudando? Apenas aparentemente. Pode-se dizer que a arena fecunda de idéias que essa jornalista organizou, com tanta minúcia, por algum tempo, foi interrompida. Apenas por um curto espaço de tempo, uma vez que, ao procurar aproximar diversos aspectos de parte de sua obra jornalística, percebe-se que sua luta continuou em espaços outros e até mesmo no âmbito jornalístico tempos depois.

A filosofia proposta pela Escola Nova pressupunha, além de uma série de valores intrínsecos à humanidade, uma imagem particular da criança. E, em Cecília, estas questões se relacionavam com a sensibilidade dos educadores que podiam se aproximar da alma infantil, vendo a criança como um ser eivado de conflitos - um ser que se constitui nas relações que estabelece com o outro -, conforme foi discutido nesta pesquisa através da análise da concepção de infância defendida por Cecília Meireles nas crônicas jornalísticas. Ao penetrar nos pensamentos da rede de referências que consolidou algumas das estratégias argumentativas da jornalista, muitas das idéias ali contidas talvez possam renascer como uma fênix, permitindo, dessa forma, o transbordar de finas pinturas que acabaram por tornar-se algumas vezes embaçadas: a da busca pela formação do profissional da educação comprometido com o processo de inserção da criança diversa na escola.

### 2.3 “Fecunda sementeira de idéias”<sup>88</sup>: o fogo inexorável de uma fênix na rede de referências cecilianas<sup>89</sup>

**A educação acabara por ensinar aos homens a lição fabulosa da Fênix. Somos, afinal, criaturas de renascimentos inúmeros; nossa vida pode ressurgir tantas vezes quanto haja sucumbido, e sempre com um novo esplendor. A arte de habitar entre os homens é uma arte amarga mas sublime de estar a cada instante suportando jogos de decadência que a cada instante se rejeitam, em assomos de coragem e de poder que definem as conquistas de libertação.[...]**

Ela deve ensinar o homem a recuperar-se, depois de todos os combates que fatalmente terá de empreender. Como um repouso inteligente que reanima os que trabalharam demais, a educação será uma constante renovação depois de se ter vivido: **um renascimento de cada morte que nos leva. Porque, evidentemente, morremos a cada passo, das mais diversas mortes, das mais injustas e das mais cruéis.[...]**

**Mas do fogo inexorável pode erguer-se o homem redimido que continua a ser ele mesmo, purificado e íntegro, depois que as chamas o envolveram, sem o conseguirem destruir.**

Poder-se-ia crer num inferno assim. E numa Fênix assim. Por uma educação assim. (MEIRELES, Cecília, *Fênix*. 25 de outubro de 1932) (Sem grifo no original)

“A educação acabara por ensinar aos homens a lição fabulosa da Fênix” (MEIRELES, Cecília, *Fênix*. 25 de outubro de 1932): a de morrer, renascer e de novamente morrer e renascer num movimento infinitesimal de busca por um não desaparecimento. Ao recuperar fios na arte da trama cecilianas, ou melhor, da re-trama, talvez se possa compreender a mensagem escrita pela jornalista como uma obra aberta, cujo fogo inexorável se centrava num pensamento intenso: o de utilizar táticas e estratégias capazes de conscientizar o profissional da educação da importância de sua atuação no ideário da Escola Nova. Re-trama, pela delicadeza que esse tecido exigiu devido à leveza de seus fios. Assim, compondo essa peça artesanal, memórias e histórias (re)nasceram a cada fio. Assim como Cecília, não acredito numa vida/memória que não possa ser (re)constituída. Então, juntando fios, recompondo reminiscências e lançando-

<sup>88</sup> Cecília via as palestras sobre as bases do ideário educacional proposto à época como uma possibilidade singular de informar e formar professores. Definia-as como *Fecunda sementeira de idéias* – título dado pela jornalista à reportagem sobre *Os resultados das conferências de informação pedagógica*, publicada em 3 de julho de 1930.

<sup>89</sup> Estiveram presentes em seus *Comentários* intelectuais de diversas nacionalidades, como: John Dewey, Kilpatric, Edouard Claparède, Pierre Bovet, Adolphe Ferrière, Flaubert, Durkheim, Montaigne, Rousseau; Ovide Decroly, Maria Montessori, Pestalozzi, Fröebel, Freinet, Herbart, George Kerschensteiner; Jean Piaget, Eduardo Spranger, Oswald Spengler, Artus Perrelet, Ellen Key, Gabriela Mistral, Constâncio C. Vigil, Pierre Benoit, Mahatma Gandhi, Rabrindanath Tagore entre outros. Mme Artus Perrelet e Claparède estabeleceram uma relação mais próxima com a cronista. “Claparède esteve no Rio de Janeiro em 1930, sob os auspícios da ABE e foi entrevistado pela cronista. Perrelet foi contratada pelo governo mineiro para ministrar conferências e cursos. Esteve no Rio em 1931 e naquela ocasião também foi entrevistada por Cecília. Helena Antipoff e outros nomes do cenário internacional acabaram por contribuir com o projeto da *Página de Educação* do matutino carioca.

as a um passado rememorado, fui alinhavando na base do artesanato a “fecunda sementeira de idéias” oriunda de Conferências proferidas por educadores articulados à rede de referências instituída na *Página de Educação*.

O meu empenho, então, foi o de desenvolver um exercício hermenêutico sobre as discussões cecilianas quando a poeta, preocupada com a criança, esteve atuando como jornalista, educadora e signatária do Manifesto dos Pioneiros de 1932. Tal apontamento exigiu um maior aprofundamento da análise realizada nesse item do capítulo: Como se deu o deslocamento do liame entre a visão defendida pela categorização de diferenças e o processo de inserção da criança diversa daquele tempo? De que forma Cecília apontou que a criança escapava a moldes padronizados instituídos pela verve cientificista? Teria a educadora uma outra estratégia de entendimento?<sup>90</sup>

Cecília se preocupou com o fato de que seria necessário que o educador encontrasse naquele tempo e naquele espaço caminhos para se (re)estruturar continuamente. Caminhos que me levaram a tecer a peça artesanal, tentando, por vezes, remontar as estratégias que seguiram fios dispersos na produção diária da vida, na “produção do material, do espiritual e das relações sociais”. (LEFEBVRE, 1991, p. 37)

O fio que conduziu o alinhavo deste item da pesquisa, em busca desse fogo inexorável, foi tecido basicamente em função do movimento implementado pelas Conferências veiculadas na *Página de Educação*. A poeta, jornalista e educadora tinha consciência de que seria de suma importância que se criassem frentes de atuação para que os professores pudessem ser informados sobre especificidades do pensamento da Escola Nova e que, com isso, ampliassem sua formação. Uma dessas frentes se sustentou a partir da divulgação de conferências proferidas por educadores imbuídos do espírito da Escola Nova.<sup>91</sup> Alguns dos educadores citados na *Página* atuavam na Escola

---

<sup>90</sup> Os testes psicológicos, que preponderaram entre os anos de 1910 e 1930, podem ser definidos como um instrumento utilizado para medir as habilidades de um indivíduo, classificando-o de forma padronizada. O molde utilizado para medir/enquadrar esses desenvolvimentos foi a utilização de escalas de desenvolvimento – demonstração da adequação da representação –, isto é, da lógica entre a ordenação dos procedimentos empíricos e teóricos. Em 1905, Binet e Simon desenvolveram um teste padronizado com 30 itens – organizados em ordem crescente de dificuldade – com o objetivo de avaliar as mais variadas funções como julgamento, compreensão e raciocínio, para detectar graus de inteligência ou retardo mental de adultos e crianças que freqüentavam as escolas parisienses. O Brasil viveu um período de efervescência quanto a aplicação desses testes de inteligência, sendo uma das primeiras iniciativas a adaptação da escala Binet-Simon por Isafas Alves, na Bahia, em 1924. Maiores detalhamentos sobre o tema ver Alchieri e Cruz (2003).

<sup>91</sup> Cecília acreditava que os trabalhos realizados pelos educadores em diferentes instâncias deveriam ser divulgados ao maior número possível de professores. Preocupada com a pouca freqüência aos momentos que considerava como “fecunda sementeira de idéias”, Cecília levantou hipóteses sobre as possíveis ausências das normalistas, dizendo que por desinteresse não poderia ser, uma vez que se noticiam ações do professorado que apontam para o fato de que estão conscientes do movimento de mudança; também

de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte (1929/1946).<sup>92</sup> A iniciativa de criação dessa instituição voltada para a formação do profissional da educação foi de responsabilidade do governo mineiro – quando foi apregoada a Lei Orgânica do Ensino Normal -, que trouxe para o Brasil uma equipe de educadores atuantes no processo de implementação da Escola Nova em outros países. Alguns desses profissionais trabalharam no Instituto Jean Jacques Rousseau e se dedicavam a aspectos específicos da educação. Esse Instituto fora criado na década de 1910 pelos educadores Claparède e Bovet com a intenção de pesquisar a aplicabilidade de novos conceitos da psicologia para o campo da educação. (BARBOSA, Ana Mae, 2002)

A equipe de professores da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte foi formada pela educadora francesa Mme. Artus Perrelet, que foi um destaque significativo na página dirigida por Cecília Meireles, por sua sensibilidade às diferenças que constitui o ser<sup>93</sup>; a russa Helena Antipoff, que desenvolveu projetos de pesquisa com as alunas dessa instituição sobre os testes de inteligência e contribuiu com as discussões da *Página*, divulgando resultados de suas pesquisas; pelo médico francês Theodore Simon, discípulo de Binet, que se preocupava com o estudo da ludicidade na

---

defendia a idéia de que a falta de tempo não seria desculpa para a presença pouco expressiva, sendo que se tratava de conferências proferidas num curto espaço de tempo. Envolvida por essas conjecturas, acaba se perguntando por que, então, as professoras não estavam presentes nas conferências. Responde dizendo que se esses momentos fossem enfadonhos ou não tratassem de questões cotidianas ela poderia até compreender. Como, a seu ver, não era questão de desinteresse, nem de tempo, nem de praticidade “seria interessante averiguar os motivos dessa ausência de disposição do nosso magistério para assistir a conferências, o que escandaliza sobretudo os estrangeiros, que nos visitam.” (MEIRELES, Cecília, *Conferências pedagógicas*. 14 de agosto de 1930). Para a jornalista talvez teria sido conveniente a aplicação de um inquérito, objetivando coletar sugestões de temas, ou seja, algo deveria ser feito para que tal quadro se modificasse. Mais uma vez a estratégia é a de mexer não só com quem deveria estar presente às palestras – no caso os profissionais da educação – como também com os responsáveis pela organização dos eventos.

<sup>92</sup> A criação da Escola de Aperfeiçoamento, dedicada à graduação de normalistas que viriam a assumir a efetiva transformação do Ensino Fundamental na rede de escolas primárias - que estava sendo ampliada a largos passos -, ocorreu em decorrência da Reforma do Ensino Primário e Normal (1927/1928) instituída no governo de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, quando Presidente do Estado de Minas Gerais, ocorrida entre os anos de 1926 e 1930 (Ver CANDIÁ, 2007). Essa Reforma foi considerada pela historiografia (NAGLE, 2001) como uma das expressões de renovação educacional de 1920. Ideário este que foi consolidado pela Reforma do Distrito Federal, idealizada por Fernando de Azevedo, em 1928.

<sup>93</sup> Mme Artus Perrelet ministrou um curso sobre jogos e desenho por dois anos para as normalistas mineiras do interior. Para as que moravam na capital e já atuavam nas escolas de primeiras séries ofereceu um de dois meses, o mesmo que foi aplicado nas escolas do Rio de Janeiro e divulgado de forma minuciosa por Cecília Meireles através de reportagens por ela assinadas. A primeira de uma série de vinte e sete lições do curso foi publicada em 25 de fevereiro de 1931, sob o título *A criação dos jogos educativos brasileiros e o seu valor no futuro da nossa educação: Uma pedagoga*. O centro de seus apontamentos se fundamenta na questão da arte – atividades que possibilitem a constituição de uma criança criadora. A *Página de Educação* deu destaque a esse curso ministrado por mme. Artus Perrelet em várias edições, no campo destinado às reportagens. Tais indicações encontram-se detalhadas no quadro indicativo do corpus discursivo desta pesquisa sob o título *Desenho, modelagem, jogos educativos*.

educação; a escultora belga Jeanne Louise Milde; Leon Walter, educador francês que trabalhara com Claparède e outros nomes de destaque que muitas vezes contribuíram de forma relevante com a proposta educacional dessa instituição. (PEREIRA, Lígia; FARIA, Maria Auxiliadora, 1998)<sup>94</sup>

Mme Artus Perrelet conquistou Cecília Meireles pela suavidade e segurança com as quais conduzia seu olhar para a criança e a infância. A concepção de educação que Cecília defende no espaço jornalístico encontra ressonância com a defendida por Perrelet. Antes mesmo de acompanhar mais de perto sua atuação, já destinava espaço para suas idéias na *Página de Educação*. Na reportagem sem assinatura, percebe-se, através da síntese dos principais temas tratados por Perrelet na conferência, que essa educadora se preocupava com a singularidade da criança a partir de um olhar para a timidez. Ao defender suas proposições, reitera discussões de Edouard Claparède, apresentadas numa outra conferência.

Diante da numerosa assistência, realizou-se ontem a anunciada conferência de mme Artus Perrelet, sobre os jogos educativos e meios de orientá-los. Mme. Perrelet, professora do instituto Jean Jacques Rousseau e contratada pelo governo mineiro, para um curso de especialização pedagógica no estado de Minas, tem a recomendá-la, além de uma grande e sólida cultura, a sua experiência de 42 anos de magistério.[...]

Mme Perrelet é uma figura interessante, cheia de vivacidade, fala com um raro entusiasmo de quem abraçou a carreira com verdadeira vocação, de tal maneira, que nem o tempo, nem o hábito conseguiram diminuir-lhe a intensidade emotiva.[...]

Depois de enumerar vários exemplos, passa a tratar, com entusiasmo, da timidez infantil, baseando-se em Claparède, que fez aqui, no Rio, uma conferência nesse sentido. A timidez do mais fraco, que se combate fortalecendo-o. A timidez do doente, que se combate curando-o e se evita deixando de falar constantemente na sua moléstia. Todas as espécies de timidez infantil, tão brilhantemente estudadas por Claparède, foram resumidas por mme. Perrelet. (S/ assinatura, *Os jogos educativos – Como orientá-los: A conferência de Mme Artus Perrelet*. 24 de outubro de 1930)

O tema abordado na conferência de Perrelet, que fez referência à discussão apresentada por Claparède, foi anunciado pela *Página*, antes que ocorresse com o objetivo de chamar a atenção dos professores e outros profissionais da educação para que comparecessem às palestras. Uma reportagem anunciou a chegada do educador para o mês de novembro de 1930, dizendo que o professor de psicologia da Universidade de

---

<sup>94</sup> Sobre a questão dos educadores estrangeiros que vieram para atuar na Escola de Aperfeiçoamento, ver também Prates (s/d).

Genebra veio “expressamente para conhecer o Brasil e o seu movimento educativo, (e que) realizará aqui algumas **conferências sobre assuntos pedagógicos**, sob os auspícios da Associação Brasileira de Educação.” (S/assinatura, *Associação Brasileira de Educação*. 3 de setembro de 1930) (Sem grifo no original). A conferência a que Mme Perrelet se referiu foi publicada no dia 18 do corrente mês e comentada na reportagem *O sentimento de inferioridade na criança: A Primeira Conferência do Professor Edouard Claparède*. Cecília não deixou que o momento em que anunciava a vinda desse educador passasse despercebido e escreveu um comentário no qual abordou especificidades do pensamento desse pedagogo.

Vamos receber um estrangeiro como se não o fosse, não pelo nosso proverbial espírito de hospitalidade, mas porque os que se unificam nesta confraternização i

de Jean Piaget (1896-1980), educador que foi seu discípulo.<sup>95</sup> Dentre as inúmeras contribuições desse suíço à educação, destaco a palestra por ele proferida no final de 1930 e comentada por Cecília no espaço jornalístico que lhe era destinado.

Surge com os pensadores do ideário da Escola Nova a noção de que a atividade, e não a memorização, seria o vetor do aprendizado. Com base nessa questão-chave, Claparède divulgou a idéia de que através da brincadeira e do jogo seria possível ao educando uma visão mais ampla do mundo ao redor. Tratava-se, a seu ver, de recursos na estratégia de despertar, no ambiente da escola, as necessidades e interesses do aluno. Tal concepção foi também defendida por Mme. Artus Perrelet. Assim como os demais defensores da escola ativa, Claparède condenava o ensino de seu tempo por não dar suficiente infra-estrutura aos educadores para uma prática profissional metódica, amparada pela ciência e que permitisse a atualização constante. Mas tinha uma visão bem mais utilitária da escola do que seus pares. Em vez de dar à criança condições de viver da melhor forma possível a infância, acreditava que a escola deveria priorizar o rendimento do aluno, ou seja, justificar os recursos fartos que, naquela época, os governos europeus começavam a canalizar para a educação. A escola, segundo Claparède, deveria formar bons quadros profissionais para servir a uma sociedade que investia nessa formação. O cientista defendia até uma atenção

---

<sup>95</sup> Édouard Claparède (1873-1940) - Médico psicólogo suíço nascido em Genebra, um dos mais influentes expoentes europeus da escola da psicologia funcionalista, cujas pesquisas experimentais no campo da psicologia infantil tiveram grande influência na criação da pedagogia moderna, que incentivava a atitude participante do educando. Após completar seus estudos médicos em Genebra (1897), passou um ano fazendo pesquisas em Paris, onde conheceu Alfred Binet, um dos principais criadores e aperfeiçoadores dos testes de inteligência, e retornou a Genebra para trabalhar com seu primo, Theodore Flournoy e lecionar na universidade local, ocupando a cátedra de psicologia na Universidade de Genebra, onde sucedeu a Theodore Flournoy, seu mestre. Formulou a lei do interesse momentâneo, segundo a qual o pensamento é uma função biológica a serviço do organismo humano. Tornou-se interessado na psicologia comparada, que o levou mais tarde ao estudo da inteligência humana e do aprendizado, e desenvolveu a tese da *escola ativa*, que estimula a independência intelectual da criança, fazendo-a atuar sobre o que aprende, em oposição e de grande impacto sobre a educação tradicional da época: a *psicologia mecanicista*. Com os livros *Psicologia da Infância e Pedagogia Experimental* (1905) e *A escola sob medida* (1921), entre outros, e os trabalhos em psicologia pedagógica desenvolvidos no Instituto Jean-Jacques Rousseau, que fundou em 1912, exerceu um papel renovador e pioneiro na educação moderna, que seria retomado por seu conterrâneo Jean Piaget, e morreu em Genebra. Claparède sugeriu que o pensamento ocorre para confrontar situações com as quais não se pode lidar por meio de comportamento aprendido - crítica a psicologia behaviorista -, automático, ou simples reflexo. A tensão que resulta dessa visão leva a pessoa à experimentação através da tentativa e erro, e isto é o pensamento. Assim como outros cientificistas de seu tempo entende que a aplicação da ciência às coisas humanas constitui no final das contas, um progresso. A partir de 1911, Claparède constituiu as bases de um pensamento sobre a educação que se assenta na aplicação prática de uma antropologia biológica e funcionalista: defende a idéia de que o humano é antes de tudo uma realidade viva que funciona. Dessa forma, um importante recurso da educação seria o de coincidir com esse funcionalismo, mantendo-se em harmonia com ele, visando deixar de ser a carga artificial, pesada e ineficaz que constitui para milhares de crianças, para ser a expressão natural de sua atividade e desenvolvimento. (Ver CAMARA ZACHARIAS, Vera Lúcia, 2007)

diferenciada para os estudantes que se revelassem mais aptos, de tal forma que pudessem ser submetidos a exigências maiores em classes constituídas apenas de bons alunos. (CLAPARÈDE, 1905)

Claparède discutiu, na primeira *Conferência* realizada no Rio de Janeiro, sob os auspícios da Associação Brasileira de Educação, a importância de se ter uma escola capaz de atender as especificidades da infância, afirmando que, na impossibilidade de haver uma escola para cada criança ou para cada tipo de inteligência, o sistema mais próximo disso seria o que permitisse a cada aluno reagrupar o mais livremente possível os elementos favoráveis ao desenvolvimento de suas condutas pessoais. Para isso, o psicólogo defendia a idéia de que seria necessário reduzir o currículo obrigatório a conteúdos suficientes para a transmissão de um conhecimento que se estruturasse como um tipo de espólio espiritual de uma mesma gênese, deixando a maior parte do tempo letivo para atividades escolhidas pelo próprio educando. Recomendava também a adoção de outras estratégias, isoladamente ou combinadas, para o melhor aproveitamento das potencialidades intelectuais dos alunos, como as classes paralelas - uma para os estudantes mais inteligentes, outra para aqueles com maior dificuldade de aprendizado - e as classes móveis - cujo objetivo era o de possibilitar a um mesmo aluno acompanhar diferentes disciplinas em ritmos diferentes.<sup>96</sup> (CLAPARÈDE, 1921)

Cecília defendia muitas das proposições apresentadas por Claparède principalmente no que se referia a importância de se conhecer as especificidades que abrigavam a criança. No entanto, Claparède acreditava numa perspectiva de tipificação abarcada pelos testes de inteligência e organização das classes escolares da qual Cecília se afastava. Em várias de suas crônicas chamou a atenção para possíveis conseqüências de se enquadrar as crianças em limites científicos rigorosos, que podem vir a deixar impressões de artificialismos:

A psicologia, estudando cada detalhe da vida profunda, a pedagogia, pesquisando cada possibilidade de atuar sobre ela, para lhe favorecer o desenvolvimento, atinge níveis teóricos que devem ser considerados como conquistas de pura investigação. Nós não podemos fazer de cada criança um motivo de investigação dessa espécie. Depois desses amplos estudos, que nos rasgam os mais arraigados horizontes, precisamos voltar à vida de todos os dias, cuja

---

<sup>96</sup>As questões tratadas por Claparède nessa *Conferência* podem ser evidenciadas através da leitura da reportagem, que foi editada para contemplar o movimento ocorrido na palestra do educador suíço. Ver anexo 7.

atmosfera não deve ser a mesma dos laboratórios. (MEIRELES, Cecília, *Nós e as crianças*. 24 de outubro de 1930)

Os pensadores, que compunham o cenário da década de 1930 – o movimento implementado pela Escola Nova -, preocupavam-se em preservar os direitos e liberdades individuais, pretendendo instituir uma escola igualitária, na qual não existiriam preconceitos étnicos, econômicos, sociais, de gênero, nem tampouco religiosos. Nesse contexto de luta contra a desigualdade social na escola, fazia-se primordial atribuir ao sujeito as condições necessárias para que sua capacidade individual se sobressaísse, independente da condição social e econômica.

Ao pensar na atuação desses pensadores, percebo que Cecília sabia muito bem onde queria plantar uma das sementes da *Página*: no laboratório da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. Foi desejo de Cecília Meireles, e quiçá de outros nomes que compuseram o *Diário de notícias*, que a russa Helena Antipoff<sup>97</sup> contribuísse com frequência com sua visão sobre educação para atender as especificidades da infância. Imbuído dessa idéia, o jornal encaminhou uma carta à educadora que respondeu lamentando a impossibilidade de atuar de forma efetiva, mas prometendo contribuir com o resultado das pesquisas realizadas à frente da Escola de Aperfeiçoamento, caso tal aporte interessasse. A sugestão de Helena foi muito bem vinda e aguardada com ansiedade pela diretora da *Página*, que fez questão de publicar alguns trechos da carta enviada pela russa um dia após a primeira edição do diário matutino carioca:

“-Devo, escreve a professora, solicitar-vos excusa pela demora da minha resposta. Em seguida, peço-vos, aceiteis os meus agradecimentos pela honra que me destes convidando-me para

---

<sup>97</sup> A psicóloga e educadora russa Helena Antipoff (1892-1974) teve sua atuação profissional concretizada em obras duradouras, como as Sociedades Pestalozzi - hoje disseminadas por todo o país, dedicadas à educação de indivíduos excepcionais - e em contribuições consistentes e criativas para a organização do estudo e da pesquisa em psicologia experimental e em psicologia da educação no Brasil. Antipoff veio para o Brasil em 1929, convidada a implantar o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, e a iniciar o estudo e a pesquisa em psicologia da educação no âmbito da Reforma. Ao chegar ao Brasil, Helena Antipoff foi recebida pelos psicólogos Lourenço Filho e Noemy Silveira, em 6 de agosto de 1929. Teve a oportunidade de visitar a Escola Normal Modelo, na qual Lourenço Filho lecionava Psicologia Educacional. Após conhecer o trabalho realizado nessa e em outras escolas, que estavam vivenciando os ideais da Escola Nova, dirigiu-se para Belo Horizonte com o objetivo de assumir suas novas funções como professora. As alunas da Escola eram normalistas que já trabalhavam no sistema de ensino público do Estado, selecionadas por mérito. O contrato previa que a educadora russa deveria assumir a cadeira de Psicologia, a coordenação do Laboratório de Psicologia e a assessoria ao sistema de ensino na aplicação de testes de inteligência. (CAMPOS, Regina Helena de Freitas, 2003)

colaborar em vosso jornal. A parte que, nele, pretendeis dedicar à educação, terá um interesse particular para nós e seremos felizes de ter, pelo menos nos dias em que sair suplemento pedagógico, o vosso jornal para a escola de Aperfeiçoamento.

Quanto à minha colaboração, não me é possível infelizmente enviar regularmente artigos: ocupada como estou aqui, e colaborando já em quatro revistas não posso me comprometer com um artigo todas as semanas. A única coisa que poderei fazer é mandar-vos de tempos a tempos, algumas linhas sobre determinado assunto que possa interessar mais particularmente. Servirá isso?"

E depois, acrescenta, na sua carta, a senhora Antipoff:

"\_ Na Escola de Aperfeiçoamento, de Belo Horizonte, estamos fazendo, com nossas alunas, muitas pesquisas psicológicas sobre a criança mineira: inquéritos sobre interesses e ideais, desenvolvimento da inteligência geral, aptidões diversas, psicologia da conduta revelada pelas suas manifestações de acordo com os diversos exercícios escolares, tipos de crianças etc., etc.

Se esse trabalho puder ter interesse para o vosso jornal eu poderei recomendar às minhas alunas que preparem estudos sobre esses assuntos.

É desnecessário dizer que todos serão controlados e visados por mim. No primeiro artigo poderemos dar uma idéia geral dos nossos trabalhos e dos diferentes métodos empregados; os seguintes darão conhecimento dos resultados mais interessantes."

**Compreendendo os motivos apresentados para a recusa da colaboração regular em todas as semanas, o Diário de Notícias já lhe respondeu aceitando a sugestão, realmente valiosa, para a publicação dos estudos e experiências realizadas na escola de Aperfeiçoamento, - o que terá a vantagem de revelar inúmeras novidades, não só a respeito do aproveitamento das alunas, mas também, da capacidade e das características próprias da criança mineira.** (S/assinatura, *Uma interessante sugestão da Professora Helena Antipoff*. 13 de junho de 1930) (Sem grifo no original)

As pesquisas realizadas no Laboratório coordenado por Antipoff possibilitaram a estruturação de um extenso programa de estudo sobre o desenvolvimento mental, ideais e interesses das crianças mineiras. Tais pesquisas tinham por objetivo subsidiar a introdução dos testes de inteligência nas escolas primárias, fornecendo padrões que seriam comparados aos resultados obtidos anualmente pelos alunos. Várias publicações resultaram desse trabalho, uma das iniciativas pioneiras no Brasil na aplicação da psicologia à educação. A publicação dos estudos realizados na Escola de Aperfeiçoamento não tardou a aparecer. Ainda nesse mesmo ano, a *Página* editou uma reportagem na qual Helena Antipoff divulgou observações acerca das características que consubstanciavam as crianças mineiras, abordando discussões que perpassaram pela questão dos testes de inteligência e por diferenças observadas a partir da multiplicidade de características que as constituíam como um ser singular. Nessas contribuições os

argumentos foram além do território brasileiro e se fundamentaram em realidades outras que conduziram a pesquisa a refletir sobre a inadequação dos testes de inteligência padronizados.

Uma vez mais se utilizando da *Página de Educação* para informar e formar profissionais da educação, Cecília divulgou, através de uma reportagem, a Conferência proferida pela educadora russa sobre sua pesquisa, que foi acompanhada por Edouard Claparède. Os comentários sobre a *Conferência* foram iniciados com a fala de Antipoff que enfocou diretamente a questão dos testes de inteligência. Conforme a pesquisadora

toda gente fala em teste, toda gente o aplica, mas poucos sabem sua utilidade, e, o que é mais importante, qual o teste que se deve empregar em determinados casos. Afirma-se que o teste serve, em via de regra, para medir a inteligência. Mas o que é inteligência? O que é que se pensa ser a inteligência? Depende da definição dada o sucesso do método empregado. (S/assinatura, *Algumas considerações sobre testes de inteligência: uma conferência da professora Helena Antipoff*. 21 de setembro de 1930)<sup>98</sup>

Na seqüência dessa nota jornalística há apontamentos sobre as discussões abarcadas por Antipoff em relação aos vários testes de inteligência empregados à época, destacando em suas colocações especialmente os de Binet. Depois de analisá-los demoradamente, comentou a respeito de uma falha que é a de não possuir sistemas diferentes para os vários tipos de crianças. Em suas colocações defendeu a idéia de que a criança que provém de uma classe rica terá um desenvolvimento intelectual maior que o da criança pobre e, ao citar exemplos, chegou até a dizer que essa diferença se acentua de cidade para cidade e até mesmo de bairro para bairro. Disse, também, que essa falha poderia ter sido evitada se Alfred Binet tivesse tido tempo de analisar os resultados dos testes. Ao descrever os resultados da pesquisa realizada na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, argumentou estatisticamente

que a diferença entre as crianças de várias classes pode ser notada de escola para escola, conforme o bairro em que ela está localizada. Citou o caso de várias escolas de Belo Horizonte, onde encontrou, para a escola, 0,85 e daí, em escala ascendente, até as escolas Olegário Maciel, Pedro II e Afonso Pena, sendo que nesta última encontrou o maior coeficiente, de 1,16.

Falou nas estatísticas apuradas em Paris e Londres, e passou a tratar das crianças russas, especialmente daquelas citadas por Barbuisse, que, sem os pais que a guerra tirou, (as crianças) vagueavam pelas ruas constituindo classe à parte no mundo infantil,

---

<sup>98</sup> Destaco, ainda, que Cecília Meireles editou uma outra reportagem sobre a pesquisa realizada na Escola de Aperfeiçoamento em 21 de janeiro de 1931, intitulada *A Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte - As observações de uma visitante e a próxima colaboração das alunas da senhora Helena Antipoff*.

classe sem leis, sem costumes, sem hábitos e sem obrigações, classe que o soviético tem tentado acabar, só o conseguindo há pouco tempo, com grande dificuldade, pois elas não se submetiam à autoridade e fugiam da lei.

Falando sobre essa classe “sui generis”, produto de após-guerra e de fermentação revolucionária, disse que se o teste de Binet lhes fosse aplicado sem uma necessária compreensão da sua verdadeira posição social e mental, teria um resultado desolador. No entanto – disse a conferencista, essas crianças não são retardadas. Pelo contrário: abandonadas a si mesmas, têm uma compreensão da vida, e realizam-na como bem lhes parece. Um teste bem aplicado chegará a conclusão de que elas são tão ou mais inteligentes que a criança normal, porque a necessidade de lutar pela vida lhes desenvolve a mentalidade.

Continuou a professora Antipoff as suas considerações sempre demonstradas com os gráficos feitos em Belo Horizonte, comparativos dos de Decroly e outros psicólogos.

Terminou agradecendo a todos o seu comparecimento, tendo o Dr. Claparède encerrado a sessão pronunciado algumas palavras de elogio e de admiração à Sra. Helena Antipoff. (S/assinatura, *Algumas considerações sobre testes de inteligência: uma conferência da professora Helena Antipoff*. 21 de setembro de 1930)<sup>99</sup>

Cecília se aproxima de Antipoff quando esta diz que era necessário que os testes abarcassem as diferenças, mas afasta-se, talvez intuitivamente, porque defendia a idéia de que essas diferenças não se fundamentavam apenas nas distinções de classes, mas em inúmeras outras especificidades, inclusive no modo como a criança compreende o mundo ao seu redor por ter uma forma singular de se colocar em relação aos enigmas da infância.<sup>100</sup>

Imbuídos de um espírito cientificista, Edouard Claparède e Helena Antipoff, além de inúmeros outros educadores, estabeleceram estratégias de legitimação de um projeto educacional centrado no ideário da Escola Nova, projeto este que encontrou apoio no *Diário de Notícias*, quando Cecília estava à frente da direção da *Página de Educação* para divulgações científicas, ao mesmo tempo em que essas linhas de atuação escapavam a certos ideais defendidos por ela, como é o caso da inadequação dos testes de inteligência. Os dois aspectos, o viés cientificista e a busca de um olhar para a singularidade/diferença, certamente estão imbricados; porém, a reflexão sobre um deles lançou luzes críticas sobre o outro.

---

<sup>99</sup> Destaco, ainda, que Cecília Meireles editou uma outra reportagem sobre a pesquisa realizada na Escola de Aperfeiçoamento em 21 de janeiro de 1931, intitulada *A Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte - As observações de uma visitante e a próxima colaboração das alunas da senhora Helena Antipoff*.

<sup>100</sup> A questão sobre a visão de Cecília Meireles a respeito dos testes padronizados será explicitada mais detalhadamente no item 3.2 desta pesquisa.

Outro assunto de destaque na *Página* foi o curso ministrado por Mme Artus Perrelet que, antes de vir para o Brasil atuar na organização do ensino público de Minas Gerais, trabalhou no Instituto Jean Jacques Rousseau com o objetivo de possibilitar aos educadores uma formação mais científica. As idéias dessa instituição se consolidavam a partir de três linhas de atuação: o centro de formação como escola, como núcleo de pesquisa e como cerne de informação e divulgação de novas idéias e pesquisas na educação. A atuação dessa francesa como pesquisadora teve como objetivo constituir novas concepções a respeito do ensino da arte, centrado não na busca por um modelo, mas de alguns referenciais que poderiam servir de fio condutor para debates.<sup>101</sup> Envolvida por uma atmosfera de extremo interesse, Cecília Meireles atravessou a cidade do Rio de Janeiro, num sábado de carnaval, para entrevistar Perrelet. Narrando de forma singular os meandros que constituíram a estruturação da entrevista, a poeta conduz o leitor à essência das concepções de educação e criança dessa educadora francesa. O interesse de Cecília se centra no sentido atribuído por Perrelet à Educação e à Infância. A entrevista se inicia oficialmente quando a educadora francesa discute que na sua concepção de Educação não há espaços para os métodos. Faz questão de mostrar o quanto são distintos ao dizer que:

**Educação. Métodos. Aí estão duas coisas diferentes, para começar. O método é o machismo. “Rovage”. Ela insiste nessa palavra. Insiste. E eu sinto, cada vez que a escuto, uma sensação nítida de perigo, e uma idéia assim como de muitas mãos decepadas sem terem chegado a sua finalidade.**

O domínio da educação é outro. E até para utilizar um método é necessário estar impregnado desse sentido subtil da educação, - forma de conduzir a criatura à conquista e utilização de si mesma, e ao direito de sua liberdade.

Por isso, diz-me ela, a educação não começa na escola. Não pode começar aí. Não começa, também, “apenas”, no lar, na família. Não. Ainda é mais anterior. Vem de antes do próprio indivíduo. Vem do seu tempo pré-natal. Vem da futura mãe. Da sua ansiedade de criar conscientemente, com elevação e beleza. De criar com

---

<sup>101</sup> No período que antecedeu a sua vinda para o Brasil, Mme Artus Perrelet ministrou conferências na Europa (Alemanha, Itália, Bélgica, Holanda, França) e na América (Estados Unidos). A educadora francesa escreveu artigos e um livro, lugares nos quais buscou condensar exemplos e vivências sob o olhar de pesquisadora comprometida com a educação. Mme. Perrelet fez parte do grupo de professores estrangeiros contratado pelo governo de Minas, em 1929, para trazer aos professores desse Estado o estímulo da sua experiência e a luz dos seus conhecimentos especializados. Na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte essa educadora realizou dois cursos de desenho e modelagem: um, de dois anos, para os educadores de todo o Estado; outro, de três meses, só para os da capital, já em exercício, com experiência com o cotidiano escolar e, conseqüentemente com a criança. Apesar de ter sido chamada a compromissos importantes na Europa, a educadora francesa aceitou o convite da Diretoria da Instrução para fazer também no Rio de Janeiro um curso especial para professores. (Cf. BARBOSA, 2002)

divindade. (MEIRELES, Cecília, *Um grande espírito a serviço da criança: Conversando com Mme Artus Perrelet – O sentido da educação. A alegria de criar*. 20 de fevereiro de 1931) (Sem grifo no original)

No que se refere à visão dos métodos, Cecília se aproxima claramente da posição defendida por Mme. Artus Perrelet. Para as duas educadoras fazia-se mister sentir a natureza da criança e do método para que pudesse extrair de ambos possibilidades de constituir um ensino verdadeiramente significativo. A educadora francesa, assim como Cecília, rejeitava as atuações mecanicistas de ensino dizendo que o conhecimento poderia resultar da sistematização de uma experiência significativa. Nessa visão das duas educadoras, a experiência seria mais do que um simples reconhecimento de uma Gestalt preexistente como uma configuração independente da realidade. A experiência seria, no sentido idealista, uma liberdade individual construída frente ao objeto de conhecimento. A concepção de experiência apregoada por Perrelet se aproxima da defendida por John Dewey que diz que ela se constitui como resultado de “nossa inserção ativa no mundo” (ECO, Umberto. 1969, p. 72). Vale dizer, que o valor do conhecimento não reside no saber em si, mas no uso que se vai fazer desse saber integrando-o a novas experiências.

Para Cecília, um dos erros que mais ocorreu na atenção dos professores que desejavam “se colocar a vanguarda do movimento da Nova Educação foi o da adoção de ‘métodos’ em lugar da adoção de ‘intenções’.” (MEIRELES, Cecília, *Interpretações*. 10 de setembro de 1930). Ao seguir métodos mais ou menos rotineiros, como fórmulas de um remédio que dificilmente podem ser modificadas, a escola muitas vezes estrutura um programa e um horário para cada disciplina. A criança que a tudo observa passivamente ouve as explicações de seus professores, lê os textos dos livros e tem seu aproveitamento medido num exame. Cecília aponta que como as

matérias podem não coincidir com os interesses da criança e a maneira de ministrá-las estar igualmente em desacordo com a sua personalidade, para que os exames permitam à criança o acesso à classe imediata, ela só tem um recurso: preparar-se para ele, de qualquer modo. Quem for sincero constatará todo esse processo em si mesmo, lembrando as suas inúteis decorações, as suas vigílias em vésperas de provas, os seus esforços de memória – e o alívio, depois de vencida a dificuldade, quando se podia guardar o livro e deixar esquecer quase toda aquela apressada e detestada bagagem de conhecimento. (MEIRELES, Cecília, *Instruir e educar*. 02 de setembro de 1932)<sup>102</sup>

---

<sup>102</sup> Crônica na íntegra ver anexo 15.

Cecília discutiu com veemência a questão da inadequação de métodos/fórmulas para se ensinar, uma vez que nessas “receitas” frias e inadequadas não havia espaço para que o professor procurasse compreender a forma como as crianças compreendiam o mundo ao seu redor que representam, muitas vezes, fatores enigmáticos. As palavras que Adolfo Ferrière disse numa conferência proferida na Argentina e publicada numa reportagem da *Página*, confluem com as idéias defendidas no comentário de Cecília sobre a incoerência entre a teoria - centrada em moldes distanciados da realidade - e a prática nos espaços de formação de professores, uma vez que afirmou que: “A escola ativa não é um método entre outros métodos, mas sim a aplicação na educação das leis de psicologia genética.” (S/assinatura, *Uma conferência do professor Adolfo Ferrière*. 24 de agosto de 1930). Sobre o fato de que o método da Escola Nova é exatamente não ter método Cecília afirmou que a primeira coisa que se observa, assistindo a prática das normalistas, é a surpresa com que essas jovens professoras lidam com a infância enigmática. A primeira reação é de certo pavor facilmente percebido pela forma como hesitam e se atrapalham diante dos questionamentos das crianças. Para a educadora falta às professoras a naturalidade para procurar se abrir para as especificidades abrigadas pela criança, uma vez que não há fórmulas exatas sobre esse movimento singular que se opera nas relações entre professor e aluno. Cecília discute que o

**método é esse. Quando a comunicação se estabelecer saberão logo o que podem transmitir, e o que não podem. Terão idéia da proporção e da harmonia..**

Mas as pobres moças não compreendem todo esse discurso.

Ali está, diante delas, um grupo de crianças de largos olhos curiosos, esperando-as. Como uma coleção de esfinges. E muito mais terríveis que as lendárias porque têm mais perguntas, e só entendem certas respostas...

Ninguém lhes disse, antes de chegarem ali à escola, como era a alma complexa, múltipla, encantadora, da infância. Ninguém lhes ensinou a procurá-la com carinho e a encontrá-la com delícia.

**Estão diante de enormes enigmas. Pode ser que saibam muita coisa. Mas inutilmente o sabem, porque não podem alcançar as crianças que estão na sua frente.** E o professor é exclusivamente isto: alguém que pode viajar e povoar almas alheias...

Que lhes valeu todo o curso que fizeram durante longos anos? Em vão leram livros (com) caudalosa erudição dos catedráticos imponentes como oradores parlamentares, fizeram provas escritas de inúmeras laudas, com letra miúda... palavras, palavras, palavras que o vento levou...

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

Infelizmente, isso não lhes ensinaram.

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

Pobres alunas que não tiveram quem as orientasse a tempo! Depois de tanto trabalho, terão de fazer por si mesmas, e com enorme esforço, aguilhoadas pela pressa de quem já está no quadro do magistério, toda a cultura técnica que ninguém pensou ou lhes pôde formar no momento devido. (MEIRELES, Cecília, *Aulas de normalistas*. 19 de agosto de 1930) (Sem grifo no original)

Os métodos de ensino deveriam, na opinião da jornalista e educadora, negar atitudes como as descritas em seu texto. Dizia que não seria tomando um método que parecesse ao professor o mais adequado que se atingiria os objetivos propostos pela Escola Nova: o de educar, para além do instruir. Tornava-se necessário, dessa forma, que o educador penetrasse tanto no espírito da criança como no do método, para assim aproximar ambos de forma a possibilitar o emergir de atitudes coerentes.

Uma vez mais a “fecunda sementeira de idéias” sistematizada na *Página* espalhou sementes férteis ao vento, visto que para Perrelet “educar é saber conduzir” se centrou na possibilidade de perceber os enigmas presentes na forma como a criança constrói significados para o conhecimento através do desenho e dos jogos. A educadora francesa explicitou, nos cursos que ministrou para o professorado, que o caminho não seria ensinar como se desenha ou como se joga, mas sistematizar os valores que fossem significativos nesse processo.

Um aspecto significativo, que revelou uma forte aproximação do pensamento de Cecília e de Mme Artus Perrelet foi a visão de criança. Através da observação de desenhos infantis – experiência estética – ação e movimento gerando o tempo todo emoções e múltiplos movimentos impulsionados pela possibilidade criadora da arte na educação, caminhando em direção à compreensão dos significados atribuídos pela criança. Noutras palavras, os adultos da escola deveriam ouvir a criança e refletir sobre as explicações oriundas de sua imaginação. Disse Cecília que Mme. Artus Perrelet era um exemplo de educadora por ter consciência de que “Para realizar grandes obras, é preciso viver como se não tivesse de morrer jamais!” (MEIRELES, Cecília, *Um grande espírito a serviço da criança: Conversando com Mme Artus Perrelet – O sentido da educação. A alegria de criar*. 20 de fevereiro de 1931). Disse ainda que a educadora francesa

tem a experiência do mundo, tal qual é. **Conhece o egoísmo do adulto, que não quer perder os seus instantes de vida. Que não os quer repartir com a criança.**

E eu vejo que é na criança que ela crê. Em relação à idade, na criança; em relação ao nível social, no povo.

Quanto mais próximo se está da natureza, maior a quantidade de sabedoria que se possui. Ainda uma vez, Rousseau passa por nós: “Tudo é puro, saindo das mãos do Criador...” – diz-me ela. E acrescenta: “Aquilo que nós achamos mau, no mundo, é a ruptura do divino equilíbrio...”

Ela observou as crianças de perto. Começou por observar-se a si mesma. Quem não conhece as revelações que a respeito da sua própria infância nos faz no seu livro sobre “O Desenho”?

Ama as crianças. Gosta de lhes acompanhar os descobrimentos. Diz-me: “**Educar é saber conduzir.** É proporcionar à criança oportunidade para as suas descobertas. Nas crianças que não vão à escola, nessas que a vida cedo chama para o trabalho, é preciso ainda mais que às outras oferecer todas as possibilidades de um fácil desenvolvimento.” (MEIRELES, Cecília, *Um grande espírito a serviço da criança: Conversando com Mme Artus Perrelet – O sentido da educação. A alegria de criar.* 20 de fevereiro de 1931) (Sem grifo no original)

Cecília afirmava que as menores e mais insensíveis impressões que se recebe na infância têm conseqüências muito importantes e de longa duração. As crianças ainda tenras são como os fios de uma nascente, que se podem desviar, sem muito trabalho, em vários canais, a ponto de fazê-las seguir caminhos contrários, de tal forma que, pela insensível direção que a água recebe à saída da terra, segue rumos diferentes e vai ter lugares afastadíssimos uns dos outros. A educadora discutiu que com a mesma facilidade se pode orientar o espírito das crianças para o lado que se quiser; e, embora o espírito seja a parte mais considerável do homem e à que a gente se deva deter, principalmente, a bem orientá-lo, não se deve também perder de vista a sua morada de argila. Fato este que pode ser verificado através da leitura da Conferência proferida por Cecília Meireles editada na *Página de Educação*. Corro o risco de afirmar que as concepções de educação e infância se fizeram claras quando a jornalista discutiu *Por que o ensino deve ser leigo?* Nessa oportunidade utilizou-se do espaço privilegiado que ocupava para entrelaçar tessituras e informar aos adultos da família, do governo e da escola o quanto seria importante conceber a criança como um ser de linguagem. Disse, num trecho da publicação da segunda parte da conferência, que a vida se efetiva através da riqueza de experiências singulares da criança que

ainda não sabe falar tem por interesse, justamente, o domínio da linguagem articulada, e o jovem que se inicia no exercício da adolescência dispõe o seu interesse nos domínios do sentimento, exaltado por novas aquisições.

**Tentar fazer, atualmente, obra de educação, sem atender a todas essas questões que a psicologia vem minuciosamente estudando, é rejeitar um cabedal de conhecimentos comprovadamente precioso e continuar a sustentar os erros que Rousseau já condenava no seu século.**

Educar não é mais ensinar um certo número de coisas que os adultos possam achar necessárias. Educar é, antes de tudo, conhecer o aluno, para lhe ministrar as possibilidades de realizar as suas próprias experiências, mediante as quais irá vencendo uma por uma as provas que a vida lhes oferece, desafiando-lhe as capacidades.

**As tentativas modernas da educação baseiam-se todas no conhecimento da psicologia infantil, porque desejam, antes de tudo, ser eficientes e sinceras, formando criaturas de acordo com a natureza, e não em contradição com ela, respeitando as leis do crescimento humano, com os seus respectivos interesses, fora dos quais todo sentimento é pretensioso e ineficaz, porque não corresponde a nenhuma solicitação íntima da própria vida.** (MEIRELES, Cecília, *Por que a escola deve ser leiga?* 1 de março de 1932) (Sem grifo no original)

Ao dizer que educar é fundamentalmente conhecer o aluno, Cecília reforça a questão da singularidade. Tal processo de conhecer significa romper com a concepção de educação da Escola Tradicional. Pensar em ministrar possibilidades de vivenciar experiências como caminho para a significação do conhecimento é algo que permite dizer que a educadora possuía uma visão de criança que se constitui na diferença. Tal possibilidade viveu entaves a partir da implantação do ensino religioso obrigatório nas escolas.

Da leitura das páginas que abarcaram tal Conferência percebe-se que, ao final, a luta pela laicidade se entrelaça com uma concepção de educação sustentada por uma visão da criança como um ser enigmático que se constitui nas relações que estabelece com o outro. Tal visão sustentou a opinião de Cecília sobre a importância da escola não abarcar nenhum preceito religioso especificamente. Durante toda sua palestra Cecília procura responder o que seria o cerne de sua discussão, ou seja: Por que a escola deve ser leiga?

Não sei se terei respondido suficientemente à pergunta que me propus. Eu queria ter mostrado que a educação não é uma função arbitrária, que se exerce de acordo com estes ou aqueles interesses, mas, ao contrário, é a fórmula de conduzir o indivíduo à posse perfeita de si mesmo, dentro de uma rigorosa isenção por parte dos que lhe oferecem essa oportunidade; quereria que ficassem evidentes as razões de ser dessa isenção, pela ausência de autoridade, no homem, para ordenar no destino de outro homem, sob pretexto de qualquer superioridade ou privilégio, bem como pelo próprio respeito devido à evolução natural de cada um, segundo as suas próprias disposições, favorecidas até a mais perfeita plenitude; quereria mostrar que, pelo fato de se fazer isenta, em relação ao aluno, a

escola leiga não justifica de nenhum modo a calúnia que lhe inventaram de ser amoral, imoral ou anti-religiosa: ela é rigorosamente informativa, e sem partido de qualquer espécie; quereria também ter deixado clara a compreensão que os seus delatores têm acerca da moral e da religião, e da lamentável inferioridade em que ficam os seus processos práticos de aplicação e correção moral ativa [...] que a escola leiga favorece, dentro das órbitas insofismáveis de conhecimento e ação psicológica.

**Quereria, por fim, dizer que escola leiga, sem servir a nenhuma religião, é a mais religiosa das escolas, porque serve a todas, fazendo-as igualmente respeitadas, ainda quando entra na apreciação dos seus próprios defeitos.** (MEIRELES, Cecília, *Por que a escola deve ser leiga?* 4 de março de 1932) (Sem grifo no original)

Cecília defendia a proposição de que a escola leiga é o espaço em que as diferenças possuem uma expressão significativa. Para a educadora, tal escola se sustenta na possibilidade de preparação para pensar a paz, através do respeito às diferenças. E no ínterim de defesa desse princípio da Escola Nova, a essência de seu texto se sustenta por um olhar para a criança como ser singular, que precisa que a escola seja ajustada às suas necessidades e não que lhe seja imposta uma religião específica.

Se a infância tem uma significação biológica, tornava-se necessário estudar as manifestações naturais das crianças e ajustar a ação educativa a suas necessidades. Dessa forma, métodos e programas deveriam transitar em torno das crianças, e não as crianças girarem em torno de um programa fechado em moldes homogeneizadores sem levar em conta como percebem o mundo ao redor. Programas que muitas vezes esqueciam que era preciso que a criança pudesse agir, construir, criar... A alma poética de Cecília, seu espírito sonhador permitiu-lhe enxergar com realismo singular o movimento empreendido na década de 1930, que oferecia um lugar para a infância nos debates educacionais. Envolveu-se firmemente em divulgar a fundamentação teórica através da divulgação de palestras ministradas por diferentes educadores. Empenhou-se em também ministrá-las como o fez tanto na citada anteriormente, ao defender a importância de uma escola fundamentada em princípios de liberdade, como na que foi proferida no *Clube da Educação* com o objetivo de propagar a idéia de como educação e arte são elementos imbricados e de fundamental importância para o ideário da Escola Nova. Na *Página de Educação* havia o registro da seguinte reportagem:

Sob o título “Arte de educar”, realizou a sra. Cecília Meireles, uma palestra no Clube da Educação.

Esse clube, que funciona no Instituto de Educação, e se compõe de alunos da escola de Professores desse estabelecimento tinha inaugurado

a sua série de palestras com o dr. Lourenço Filho, que falara brilhantemente sobre a “Arte de estudar”.

A sra. Cecília Meireles começou por declarar que o seu estudo se prendia à Conferência anterior, recordando que o diretor do Instituto de Educação recomendara, no final da sua palestra, que os estudantes pensassem muito nos temas de estudo, que os incorporassem a sua vida, que os fizessem participar profundamente do seu processo de existir, criando sobre eles as suas hipóteses, tentando as suas experiências, não os deixando perdidos numa estratificação passiva para um futuro esquecimento e desaproveitamento.

Disse então a conferencista ter se alegrado com essa descrição de uma vida interior que constantemente vê condenada, principalmente por alguns leitores de Freud, dispostos a ver em todas as criaturas meditativas gente introvertida e enferma. Porque, diz ela, ter a permissão de se deter pensando e repensando um tema é, de certo modo, poder viver com um sonho. **O sonho é um elemento poético indispensável, a seu ver, à educação.** E, se ficar afirmando que é a poesia que educa, a arte de educar poderá ser resumida no preparo de um ambiente propício à poesia.

Recorda a definição de poema, citada por Sócrates no “*Banquete*” de Platão: “*Sabes que poesia é uma palavra que recebe acepções múltiplas. Ela exprime, em geral, toda ação que faz passar uma coisa qualquer do não ser para o estado de ser. Assim é que todas as criações da arte são poesia, e poetas os artistas de qualquer ofício.*” (MEIRELES, Cecília, *Arte de educar*. 18 de agosto de 1932) (Sem grifo no original)

Cecília insistiu na amplitude do conceito de poesia descrito por Platão, e ressaltou a definição de poeta por ele abarcada. Convidou os presentes a refletir sobre o significado da poesia, na Antiguidade, como uma coisa útil e não um passatempo, muito menos uma superficialidade. Tratava-se de algo inerente à vida, imprescindível, agregado à natureza humana, respeitável e grandioso, algo que poderia determinar a própria formação do caráter. A conferencista referiu-se ao “*Bushido*”, o código medieval dos japoneses, citando passagens da obra do dr. Inazo Nitobé. Logo em seguida, passou a mostrar as concordâncias entre artistas e sábios que se desconhecera, que insistiram, todos, na importância da arte como configuração da educação. Num mergulho por entre espíritos poéticos da educação, citou educadores ocidentais e orientais. Nessa imersão falou de “Um pagão como Rodin, e um especialista como Tagore. Um lírico embebido de cristianismo, como Rilke, e um pensamento disciplinado e positivo como o de Confúcio.” (MEIRELES, Cecília, *Arte de educar*. 18 de agosto de 1932). Uma pergunta conduziu sua fala: Que atmosfera seria suficiente para beneficiar uma educação assim intensamente coligada com a arte?

O ambiente que a própria arte requer: em que haja mais sugestões que demonstrações, mais estímulos para a criação que transmissão de

conhecimentos já feitos. Um ambiente em que não esteja tudo dito. Com espaços em branco, para a imaginação dos alunos o preencher com o seu pensamento. (MEIRELES, Cecília, *Arte de educar*. 18 de agosto de 1932)

A jornalista conduziu sua explanação por entre os princípios do Taoísmo e sua influência na estética japonesa, valendo-se do célebre “Livro do Chá” de Okakura Kakuzo, e do próprio texto de Lao-Tseo. O ponto que ressaltou foi aquele em que o filósofo chinês e o escritor japonês se referiram à virtude dessas reticências que a filosofia e a arte deixam no espírito de quem as percorre: essa singularidade enigmática que atravessa o limiar da razão. Tomou uma colocação de Rodin para sustentar sua argumentação de que a arte é enigmática, ao dizer: “Toda obra-prima tem esse caráter misterioso. Há nelas sempre uma certa vertigem. Lembrai-vos da interrogação que paira sobre todos os quadros de Da Vinci.”(MEIRELES, Cecília, *Arte de educar*. 18 de agosto de 1932). Ao substituir a palavra arte pela palavra educação, Cecília abordou pontos de suma relevância e, depois de um forte veio argumentativo pautado no pensamento, principalmente dos orientais, concluiu sua conferência dizendo que a possibilidade de refletir sobre o espírito poético da educação se justifica porque

tudo isso pode servir à Arte de Educar.

Não perturbemos a criação nascente em cada indivíduo que se entrega àquele trabalho de realização interior de que nos falou o Dr. Lourenço Filho na sua Arte de estudar. Mais do que isso: procuremos dar-lhe aquela atmosfera de certo mistério, de certo sonho, de certa música, no sentido de harmonia, de proporção, de equilíbrio – em que o próprio universo está mergulhado, com todos os seus habitantes.

Por entre algumas realidades e aparências indispensáveis, permitamos que oscile, suportando por sugestões, o elemento incomunicável, riquíssimo de símbolos, em que cada um possa encontrar o que falta ainda à sua própria formação.

Eu sei vagamente que deve haver um tom de voz, uma disposição de gestos, uma estrutura de pensamento que, em lugar de limitarem a forma de explicar, deixem um pouco de indeterminado no ambiente, um espaço de silêncio para as repercussões, um vazio favorável ao desenho das conjeturas e à forma dos aparecimentos.

**Em torno do pensamento há, evidentemente, uma auréola trêmula de dúvidas, como na flor há o perfume que é o seu prolongamento silencioso.** Eu não digo que se estimule a dúvida. Mas parece que é nela que palpitam as criações em seus primeiros estremecimentos. E creio que, por um desejo excessivo e inútil de exatidões impossíveis, só conseguiremos prejudicar a obra da educação. (MEIRELES, Cecília, *Arte de educar*. 18 de agosto de 1932) (Sem grifo no original)

Tomar consciência das densas propostas de transformações que ocorreram na *Página de Educação* representou um renascimento que permitiu, muitas vezes, no decorrer deste item do trabalho, que pensamentos crepitassem para que vestígios inquietos dos registros escritos e editados por Cecília se consolidassem numa experiência inacabada como um fogo que arde em meio às cinzas.

Mergulhada naquele tempo e imbuída de ideais claros e bem definidos, a educadora aponta, com uma sutileza singular, a concepção de uma criança como incógnita, afastando-se, talvez intuitivamente, da perspectiva cartesiana da ciência. A jornalista-educadora acreditava na ciência, mas não nos moldes padronizantes que foram instituídos através de “medidas” deterministas. Acreditava no “espírito de cientista”, como aquele que observa, questiona, constrói significados, vive em consonância com os ideais humanizadores.

Este renascer a que me refiro deixou “uma auréola trêmula de dúvidas” (MEIRELES, Cecília, *Fênix*. 25 de outubro de 1932) ao percorrer o filamento silencioso da arte de educar por entre a rede de referências de Cecília Meireles em busca de uma formação ampla do profissional da educação.<sup>103</sup> Filamento que se consolidou numa tarefa árdua, a de priorizar/conduzir fios pela intensa gama de produção jornalística que consubstanciou a re- trama ceciliana. Posso dizer, ainda, que, nesse movimento entre priorizar e conduzir – explicar/compreender - a arte de habitar uns textos em detrimento de outros representou “uma arte amarga mas sublime de estar a cada instante suportando jogos de decadência que a cada instante se rejeitam, em assomos de coragem e de poder que definem as conquistas de libertação.”(MEIRELES, Cecília, *Fênix*. 25 de outubro de 1932) Os diversos fios que conduziram os alinhavos da “fecunda sementeira de idéias” – as conferências publicadas na *Página* - não podiam ser arrematados aqui; pelo contrário, precisavam ser entrelaçados com outros fios: os da infância. Fios estes que estavam soltos, provocando o olhar e desafiando o historiador a construir novas configurações.

---

<sup>103</sup> O tema da formação de professores foi densamente abordado na *Página de Educação*.

### 3 No veio da esperança a essência etérea da criança diversa: o jogo inquieto do discurso jornalístico de Cecília Meireles

#### 3.1 A criança e a educação: o que vai do enigmático ao alteritário

Como pequena flor que recebeu chuva enorme  
e se esforça por sustentar o oscilante cristal das gotas  
na seda frágil, e preservar o perfume que aí dorme,

e vê passarem as leves borboletas livremente,  
e ouve cantarem os pássaros acordados sem angústia,  
e o sol claro do dia as claras estátuas beijando sente,

e espera que se desprenda o excessivo, úmido orvalho  
pousado, trêmulo, e sabe que talvez o vento  
a libertasse, porém a desprenderia do galho,

e nesse temor e esperança aguarda o mistério transida  
\_ assim repleto de acasos e todo coberto de lágrimas  
há um coração nas lânguidas tardes que envolvem a vida.

(MEIRELES, Cecília, *Pequena Flor*. s/d, p. 115-116)

O aroma dos espinhos cecilianos agora conduz o olhar por entre pedras e caminha através da experiência reflexiva que coloca em ação um ideal. Refiro-me à chama que traz o temor e a esperança de uma infância fugaz. Uma chama que luta por uma visão de criança como território da “linguagem”, no contraponto de um sentido etimológico do termo.<sup>104</sup>

As perguntas que direcionaram o olhar para “as pinturas que estavam dentro das outras pinturas”<sup>105</sup> foram: a partir de qual ponto se poderia focar melhor as colocações de Cecília? qual poderia ser o interesse em compreender o lugar da criança, ocupado nos debates educacionais da década de 1930, que fizesse alguma ponte com as discussões contemporâneas acerca da diversidade que compõe o universo de uma sala de aula?

As considerações feitas no decorrer deste estudo visaram sustentar que as discussões de Cecília à frente de uma imprensa engajada – desde as farpas desferidas

---

<sup>104</sup> O significado de “infância em latim é *in-fans*, que significa sem linguagem. No interior da tradição ocidental, não ter linguagem significa não ter pensamento, não ter conhecimento, não ter racionalidade. Nesse sentido a criança é focalizada como um ser menor, alguém a ser adestrado, a ser moralizado, a ser educado. Alguém que na concepção de Santo Agostinho é pecaminoso, que provém do pecado – pecado da união dos pais – e que em si mesmo deve ser considerado pecaminoso pelos seus desejos libidinosos, pois para Santo Agostinho, a racionalidade, como dom divino, não pertence à criança...” (GALZERANI, Maria Carolina Bovério, 2002, p. 57) A criança era considerada, dessa forma, uma criatura naturalmente má e por isso deveria ser punida. Santo Agostinho configurou a infância como algo nocivo, precário e impotente, ou seja, um trajeto da vida funesto que o ser humano precisaria vencer.

<sup>105</sup> Trecho retirado da epígrafe desta pesquisa (MEIRELES, Cecília, Mapa da anatomia: o Olho. *On line*)

aos adultos da família, da escola e do governo até a visão poética da educação – tiveram como objetivo defender uma concepção de criança como um ser enigmático, que ainda não se enquadrava no mundo dos adultos. Dessa forma, apresento neste capítulo, o que pode ser considerado como o foco central que conduziu o olhar diante das fontes. A proposição que legitimou a questão da pesquisa, estruturada a partir da análise dos meandros que envolveram o processo de inserção da criança diversa na escola, com base no ideário da Escola Nova, foi certamente o resultado do imbricamento das facetas de Cecília: a poeta, a jornalista, a signatária, a historiadora, a educadora entre outras. Esse entrelaçamento consubstanciou-a como uma intelectual atuante em seu tempo, devido à rede de referências que estabeleceu. Seu olhar multifacetado permitiu compreender não “Isto ou Aquilo”, mas sim “Isto e Aquilo”.<sup>106</sup>

Nos debates jornalísticos, Cecília reiterava, sempre que possível, a importância de se respeitar o universo infantil que, a seu ver, era ignorado pelos adultos. Trazia à tona fatos do cotidiano vivenciados na família, na rua, na escola. Fazia comentários para que as dúvidas e especificidades da infância fossem ouvidas em toda a sua incompletude.

A alma infantil, como aliás a alma humana, não se revela jamais completa e subitamente como uma janela que se abre deixando ver todo o cenário. Suas comunicações com o exterior – e até consigo mesma – se fazem veladamente, aos poucos, mediante detalhes de tão grande reserva que freqüentemente vezes passam de todo despercebidos. (MEIRELES, Cecília, *Os indícios da alma infantil*. 18 de dezembro de 1930)

Com o advento da modernidade Ocidental, no século XVIII, é concedido estatuto de indivíduo à criança, estabelecendo-se a idéia de que ela é um ser singular, que apresenta características diferentes dos adultos. Com esse deslocamento, passou-se então à busca de elementos característicos para que lhe fosse atribuída a condição de indivíduo.

Com base nessa possibilidade interpretativa, procurei buscar as discussões de Cecília em seus textos jornalísticos, conforme relatei inicialmente, no que tange a sua preocupação com a singularidade da criança. Pensando na possibilidade germinativa das crônicas cecilianas, mais alguns fios são tecidos e desenhados um pouco de uma trajetória feita em busca de compreender a concepção do espaço para a criança no universo educacional de seu tempo.

---

<sup>106</sup> Metáfora inspirada no poema *Ou Isto ou Aquilo* (MEIRELES, Cecília, 2002, s/p)

O primeiro fio passa pela perspectiva histórica a partir do qual pode ser pensado. Em linhas gerais, pode-se dizer que Phillippe Ariès (1981) traçou as progressivas modificações ocorridas no tratamento da criança e a visão que se tinha da infância. Ariès (idem) demonstrou a idéia de que a infância não tem muito mais que dois séculos de existência. Antes, casava-se, logo que se atingia a puberdade; trabalhava-se, logo que a robustez física permitia o exercício da produção nos campos, ou a aprendizagem nas oficinas; ia-se para a guerra, assim que se pudesse desempenhar qualquer função militar, vivia-se no mundo dos adultos assim que se sobrevivesse às doenças e moléstias que dizimavam uma em cada duas crianças. Dessa forma, pode-se perceber que “logo que a criança se mostrava capaz de viver sem a constante solicitude da mãe ou da ama e adquiria certo grau de discernimento de si e do mundo, se ia incorporando gradualmente na sociedade adulta.” (SARMENTO, 1997).

Para Ariès (1981) existiu historicamente uma relação entre a constituição da categoria infância e a atenção para questões pedagógicas. O autor sinalizou a preocupação com essas questões na Grécia, através do fenômeno *paidéia* e na Roma Imperial, através da herança grega da noção de escolaridade. A Idade Média registrou uma mudança nessa concepção por ter permanecido indiferente à separação das idades, uma vez que não se destinava a educar a criança. A infância foi contemporizada para além dos anos em que a criança ainda caminhava com a ajuda “de ‘guias’ ou falava seu ‘jargão’, quando uma etapa intermediária, antes rara e daí em diante cada vez mais comum, foi introduzida entre a época da túnica com gola e a época do adulto reconhecido: a etapa da escola, do colégio” (ARIÈS, Philippe, 1981, p. 187). O autor discute, nessa mesma obra, que “durante muito tempo a escola permaneceu indiferente à repartição e à distinção das idades, pois seu objetivo essencial não era a educação da infância” (ARIÈS, Philippe, 1981, p. 187). Com a divulgação da imprensa e o aumento do interesse no que diz respeito à alfabetização, a educação infantil foi, lentamente, ocupando um espaço outro.

A visão histórica, afirmada pelos estudos de Ariès, de que a idéia de infância é uma construção histórica que se impõe no mundo ocidental somente a partir do século XIII é contestada em parte pela análise de Moysés Kuhlmann (2001), que apresenta uma crítica ao trabalho de Ariès (1981). Para Kuhlmann (idem), a análise de Ariès teria sido prejudicada pela limitação de sua pesquisa à iconografia publicada nos livros de arte. Perspectivas outras são apresentadas, então, que permitem perceber os meandros do

movimento de construção de uma concepção para a infância, ora linear, ora consolidada por aspectos singulares, que impossibilitam a marcação de fases.

Loyde de Mause *apud* Kuhlmann (2001) faz uma periodização baseado nas relações da sociedade com a infância. Assim se resume tal periodização: o *infanticídio*, que compreende o período da Antiguidade até o século IV d.C.; o *abandono*, do século IV ao século XIII; a *ambivalência*, do século XIV ao século XVII, a *intrusão*, do século XVIII ao século XIX; a *socialização*, do século XIX até meados do século XX; e finalmente o apoio ou *amparo*, que se inicia em meados do século XX e vai até os dias atuais.

Para Kuhlmann (*idem*), a leitura de De Mause retrata uma visão de evolução linear do sentimento e satisfação das necessidades da infância. Nesse sentido, o determinismo psicológico e a visão evolucionista dessa autora minimizariam as contradições e os retrocessos que ocorrem na sociedade atual, depositando apenas no passado as denúncias de injustiça e violências sofridas pelas crianças.

Cambi e Ulivieri *apud* Kuhlmann (*idem*), ao fazerem críticas aos trabalhos de Phillippe Ariès e Loyde de Mause, defendem que a alteração observada no que diz respeito

à infância não é linear e ascendente, como descreve Ariès, nem igualmente coletada no imaginário ou quase, como sustenta De Mause. A realidade social e cultural da infância resulta decididamente mais complexa: primeiramente, articulada em classes, com a presença de ao menos três modelos de infância convivendo ao mesmo tempo; de outro lado, é um percurso que no interior desse crescimento esquizofrênico da importância e do valor da infância, permanece a rejeição da sua alteridade – isto é, da sua diversidade-diferença, do seu anarquismo e da sua libido perverso-polimorfa, do escândalo que provoca pela ligação muito forte com a natureza e a sua distância-estranheza em relação à cultura. (p. 21)

Jorge Larrosa (1999) também nos alerta quanto ao nosso desejo de aprisionar a infância a nossos saberes, talvez pela questão enigmática que a envolve. Este autor diz que quando se buscam artifícios para explicar, nomear, acolher, faz-se dela um simples objeto de estudo de um conjunto de saberes e técnicas. Quando a desconsideramos como sendo o outro, a anulamos, deixamos de conceber suas especificidades, e isso é algo “que, sempre muito além do que qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio no qual se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhida”. (p. 69)

Kuhlmann (2001), ao retomar a visão de Ariès (1981), de que não existiu na Idade Média o que ele próprio denominou de “sentimento de infância”, ou seja, a consciência de particularidade da infância, que seria o que faria distinguir as crianças dos adultos, discute meandros desse olhar sob a luz de estudos outros, que contestam a não consciência do fato de que assim que a criança era capaz de sobreviver sem o zelo direto e constante de sua mãe ou ama, já era inserida no mundo dos adultos. Segundo Ariès (idem), isso acontecia por volta dos sete anos de idade, quando a criança abandonava as brincadeiras e, dessa forma, começava a ser educada como e com os adultos para as responsabilidades da vida. Para o autor, esse sentimento de infância veio a surgir somente por volta do século XVI.

As visões de Léa Sales (1992), bem como as de Moysés Kuhlmann (2001), diferem da visão de Philippe Ariès no que concerne à distinção entre a criança e o adulto no período por ele recortado. Sales (1992) defende a idéia de que existiam, já na Idade Média, ainda que não percebidos, traços que diferenciavam as crianças dos adultos. A autora sustenta sua argumentação comentando sobre as classificações das “idades da vida”, a diferenciação por grau, potência e a condição da criança em relação ao adulto.

Para Ariès (1981), a descoberta desse sentimento da infância fez parte de um processo histórico evolutivo que começou por volta do século XIII. A diferenciação que se estabelecia até então era pelo tamanho das roupas. As crianças, ainda pequeninas, logo que saíam do cueiro, passavam a usar roupas de adultos feitas em tamanho reduzido.

Numa visão diferente, Sales (1992) afirma que foi por volta do século XIV, com o movimento de valorização do homem, que se expandiu até à infância, que esta passou a ser valorizada no que tinha de potente e produtivo, sendo deixadas de lado as idéias maniqueístas propagadas pela Igreja. A autora, na mesma obra citada, faz uma interessante abordagem sobre a infância na Idade Média ao contextualizar a situação de produção do conhecimento na Europa Ocidental, que àquela época estava subordinada às crenças defendidas pela Igreja Católica. Nesse ponto, possibilita o emergir da discussão oficial da concepção de infância, até esse tempo mantida exclusivamente pelos intelectuais da Igreja, que tinha como seu principal representante Santo Agostinho, que expressava a idéia da criança como sendo fruto do pecado, portanto manchada pelas culpas. Seu estado era ainda agravado por sua fraqueza e debilidade, o que a fazia impotente frente às forças do mal. Segundo essa concepção, a natureza

infantil possuía um mal intrínseco e era o estado mais abominável da natureza humana antes da morte. A crença no pecado original é vista pela autora como um obstáculo, no nível das idéias, ao processo de idealização da infância. Segundo a articulista, uma ruptura com tal pensamento só ocorrerá efetivamente no século XVII com a teoria revolucionária de Rousseau sobre a natureza da criança. Apesar da força do ideário religioso, tal visão não obteve hegemonia. Paralelamente, no nível popular, coexistiu outra concepção de infância, na qual se conservava seu lado bom e positivo, baseado na idéia de inocência. A questão da inocência era também abordada por Santo Agostinho, para quem a criança não era inocente seu corpo, dado a sua fraqueza, é que o era.

Em contraponto à concepção de cunho religioso, surgiu nesse mesmo século a teoria revolucionária de Rousseau sobre a natureza da criança. Rousseau acreditava na criança como um ser naturalmente bom, ou seja, que nasce sem o “pecado original”. Ressalta o que esta tem de belo, bom e produtivo. Rousseau subverteu a crença na maldade da natureza humana, com sua visão de que esta é originalmente boa.

Com base na visão iluminista, a infância passou a ser concebida como época privilegiada porque, nessa fase, ainda não estavam envolvidos por uma realidade que corrompe e é corrompida. Também é a época na qual todo esforço deve ser dirigido para o cultivo do que há de bom em cada um, para gerar os melhores frutos. Diz respeito, dessa forma, ao espaço da privacidade, que se aproxima do modo de vida moderno e burguês, privilegiando a criança como indivíduo autônomo. Existindo de fato e naturalmente, a infância como etapa especial de vida, há que ser preservada e realizada em toda a sua essência.

Para Rousseau a causa da degeneração humana não era intrínseca ao homem, era adquirida nas relações entre os homens. Assim, **o mal deixou de ser originário e passou a ser social, portanto, constituído**. Nessa visão a infância se localizaria num tempo e lugar anterior, desprovida do mal social, passando a ser “contaminada” somente quando em contato com este. Assim, a criança deveria ser mantida em estado de natureza, quando algumas faculdades humanas como a razão, imaginação, fantasia, desejo de opinião e previdência estariam ainda adormecidas.

Essa visão de pureza colabora de maneira decisiva para a concepção da noção moderna de infância. Isso porque é a partir do ideário iluminista que a criança passará a ser reconhecida e tornada objeto de estudo da ciência, ampliando-se o repertório de estudos sobre a infância de maneira sistematizada. (PEREIRA & JOBIM E SOUZA, 1998). Cabe refletir que essa teoria concebe a infância a partir da racionalidade, o que

remete a uma visão da criança de hoje como o adulto de amanhã. A concepção que consubstancia a Filosofia das Luzes consagra a separação entre adultos e crianças. Essa separação vislumbra um conceito unilateral de infância pautado num ideal de criança abstrato: uma visão de infância que abriga uma criança que deve ser cuidada, escolarizada e preparada para o futuro.

Sales (1992) argumenta sobre o sentido dúbio da vertente teórica rousseuniana, uma vez que os mesmos motivos que a fizeram revolucionária e evolutiva foram também pontos frágeis. Rousseau deixa de considerar na dinâmica psíquica da criança faculdades e sentimentos próprios, projetando a imagem de que a infância seria inocente porque é desprovida de razão, de moral e de sexualidade. No entanto, ao radicalizar a inocência absoluta da dinâmica infantil, ao mesmo tempo em que a dignifica e a engrandece, provoca um adiamento no movimento de autonomia moral desta. Em sua teoria a criança é apresentada destituída de condições de decidir moralmente acerca de si e do mundo. Particularmente, no âmbito educacional, muito se tem feito para se entender a infância, para conseguir vê-la e respeitá-la não como um mero espaço no tempo a ser vivido, mas como uma condição da criança. (KUHLMANN, 2001) Busca-se conhecer as representações da infância, considerando as crianças concretas e não como seres abstratos (KRAMER, 1987), localizando-as nas relações sociais e reconhecendo-as como produtoras da história. Para Souza (1994), quando se nega a possibilidade de compreender a criança em sua totalidade, como uma pessoa inacabada, ou seja, uma pessoa

que se constitui num vir-a-ser distante no futuro, privilegiamos situá-la no espaço em que o tempo se entrecruza entre o presente, passado e futuro, rompendo, desse modo, com a noção de tempo vazio e linear que flui numa direção única preestabelecida. A criança não se constitui no amanhã: ela é hoje, no seu presente, um ser que participa na construção da história e da cultura de seu tempo. (p. 159)

Essa vertente histórica da idéia de infância remete a um segundo fio, o de que não existe uma única concepção de infância, com um desenvolvimento linear, progressivo.

Os intelectuais da Educação Nova, que pensaram a construção da modernidade no Brasil – modernidade que pressupõe uma ruptura com o passado – buscaram romper com uma determinada concepção de infância, qual seja a idéia de imperfeição do ser humano (adulto-pequeno), sem variações sociais, substituindo-a por uma outra,

sustentáculo do projeto educacional e, conseqüentemente, de uma nova sociedade, concepção que será discutida ao longo deste capítulo.

Essa dimensão da construção de uma concepção de infância pelos intelectuais leva a mais uma questão: os formuladores dessa concepção são, em sua maioria, os adultos. Com base nesse pensamento, pensar a infância pode significar buscar algumas evidências articuladas à família e, também, no mundo moderno, a escola. O projeto de construção do Brasil Moderno, pela via da educação, elaborado por intelectuais, tem seu foco central na criança, na medida em que será ela o homem do futuro, protagonista de uma nova sociedade.

A escola moderna se constituiu a partir de uma concepção de infância que não a do adulto-pequeno. Sua base filosófica se consolidou pelo pensamento de Jean Jacques Rousseau, para quem a infância é uma etapa do desenvolvimento do homem, e, portanto, própria da natureza humana. Como uma etapa diversa da do adulto, apresenta duas características, de acordo com Rousseau: a falta de razão - sendo a infância a trajetória da ausência da razão, até a razão adulta - e a sua capacidade de aprender. Com essas características convivem, na infância, a mais completa ignorância e a maior das capacidades: a de aprender. Esta concepção de infância como território de potencialidades está presente na obra *Emílio*, escrita em 1732, que reflete sobre a questão do afastamento da criança do convívio social e discute a possibilidade de a educação respeitar os ritmos de aprendizagem, para que seus potenciais possam aflorar.

O pensamento de dois educadores aprofundou os estudos da educação infantil voltando-os para questões práticas – Pestalozzi<sup>107</sup> e Froebel<sup>108</sup> – que projetaram um novo

---

<sup>107</sup> O suíço (1746/1827) Johann Heinrich Pestalozzi estudou na Universidade de Zurique, quando teve a oportunidade de associar-se ao poeta Lavater num grupo de reformistas. Gastou parte de sua juventude nas lutas políticas mas, em 1781, com a morte do amigo e político Bluntschli, abandonou o partido para dedicar-se à causa da educação. Pestalozzi atuou como mestre-escola e, nesse ínterim, procurou aplicar suas idéias educacionais. Na sua escola, mestres e alunos permaneciam juntos o dia todo, dormindo em quartos comuns. A divisão das turmas era feita sob três dimensões: havia a que era formada com os menores de oito anos, com os alunos entre oito e onze anos e outra turma com idades de onze a dezoito anos. As atividades escolares ocupavam nove horas diárias, compreendendo o período das 8:00 as 17:00 horas. Havia flexibilidade na realização das funções diárias, que eram separadas por um curto intervalo de tempo. Duas tardes por semana eram livres, nelas os alunos realizavam excursões. Os problemas disciplinares eram discutidos à noite. Sua filosofia condenava a coerção, as recompensas e punições. Quanto aos pontos-chave de seus ideais destaco a premissa na qual defendeu que desenvolvimento é orgânico. Para Pestalozzi, a criança se desenvolve por leis definidas e sua mente é ativa. Portanto, os ritmos de aprendizagem devem ser respeitados e estimulados através da impressão sensorial. O professor é comparado ao jardineiro que providencia as condições propícias para o crescimento das plantas. A relação com o aluno se baseia na cooperação. Preocupado com essa questão deu impulso à formação de professores produzindo, junto com sua equipe, materiais pedagógicos, voltados à linguagem, Matemática, ciências, geografia, história e música. Suas idéias exerceram grande influência no pensamento educacional. Como um grande adepto da educação pública democratizou a educação, proclamando ser o direito absoluto de toda criança ter plenamente desenvolvidos os poderes

modelo de instituição educacional que abarcasse os idéias por eles defendidos: o jardim-de-infância. A base da pedagogia desses educadores sustentou-se no pensamento rousseauiano, que se consolidou a partir da crença numa natureza essencialmente boa do ser humano e na necessária atuação da educação para que essa essência pudesse se desenvolver de modo a formar indivíduos socialmente adaptados, aptos a exercer suas funções para o pleno desenvolvimento da sociedade na qual estavam inseridos.<sup>109</sup> Esses autores, apesar das diferenças de seu pensamento educacional em vários aspectos, tiveram em comum a ênfase no papel da família – em especial no papel da mãe – para uma educação da criança pequena, que fosse capaz de cultivar aquilo que o ser humano teria de melhor, com vistas a formar o indivíduo de modo produtivo e construtivo à sociedade e de exercer seu papel para que ela funcione de forma harmônica. Outro ponto em comum no pensamento de Pestalozzi e Froebel – e que os aproxima de Rousseau – é a concepção da criança como ser essencialmente puro e bom, dotado de potencialidades às quais caberia à educação fazer despertar e cultivar através do exercício dos sentidos de observação. Trata-se do que Pestalozzi definiu como uma intuição sensível apresentada aos leitores da *Página* pela reportagem de A. Marques Henriques que, ao comentar a atuação desse educador suíço, discutiu a relevância de um ensino que desperte para as possibilidades de aprendizagem que abarcam a observação dos objetos. De acordo com a abordagem da reportagem, o educador suíço havia compreendido pontos importantes da Escola Nova como a questão de olhar para as coisas antes das palavras, uma vez que a finalidade da educação se sustenta na possibilidade de

---

dados por Deus. Seu entusiasmo não deixou escolha aos governantes, que tiveram que demonstrar interesse pela educação das crianças das classes desfavorecidas. Pestalozzi foi um dos pioneiros da pedagogia moderna, influenciando profundamente todas as correntes educacionais, e longe está de deixar de ser uma referência. Fundou escolas, cativava a todos para a causa de uma educação capaz de atingir o povo, num tempo em que o ensino era privilégio exclusivo. Ver Alessandra Arce (2002)

<sup>108</sup> O alemão Frederich Fröbel (1782/1852) foi seguidor das idéias de Pestalozzi e fundador do primeiro jardim de infância em 1837. Fröbel se preocupava com a educação do homem, a qual se estendia da infância até a escola da vida; foi o pioneiro no direito de brincar da criança. Influenciado por sua crença religiosa – protestantismo- defendeu a proposição de que o educando deveria ser tratado de acordo com sua dignidade de filho de Deus, dentro de um clima de compreensão e liberdade e de que caberia ao educador respeitar sua integridade atuando como um amigo fiel com mãos flexíveis, mas firmes e exigentes para que pudesse orientá-lo de forma ativa. Para tal deveria conhecer as especificidades que abrigam as diferentes fases de desenvolvimento. Tendo como essência pedagógica a atividade e a liberdade reformulou a educação de seu tempo. Apesar de suas idéias terem sido influenciadas por Pestalozzi, formulou seus próprios princípios educacionais. Defendia a idéia de que nos jardins de infância as crianças deveriam ser consideradas como plantinhas de um jardim, do qual o professor seria o jardineiro. A criança se expressaria através das atividades de percepção sensorial, da linguagem e do brinquedo. A linguagem oral se associaria à natureza e à vida. Ver Alessandra Arce (2002)

<sup>109</sup> Ver Alessandra Arce (2002).

ensinar às crianças, primeiro que tudo, a observar as coisas; depois designá-las; enfim compará-las. Nada mais simples e nada mais claro. Pestalozzi tinha distinguido muito bem os três elementos da intuição: o número, a forma, o nome. Quantos objetos? Como são? Como se chamam? [...]

Esta exposição tem por fim mostrar que a lição de coisas não deve degenerar numa lição de palavras. O próprio objeto é que deve fazer a lição. Aquilo a que os americanos chamam 'object lessons' não é uma lição acerca dos objetos, é uma lição pelos objetos. (HENRIQUES, Marques A., *Fundamentos do ensino intuitivo*. 5 de dezembro de 1931)<sup>110</sup>

A qualidade de saber observar se constituía à época como indispensável para o processo de construção de uma aprendizagem significativa. Dessa forma, caberia à escola desenvolver situações nas quais as crianças pudessem observar os objetos ao seu redor, refletindo sobre as especificidades que os compõem. Os adultos, ao criarem situações de aprendizagem nas quais essa intuição sensível da criança se desenvolvesse, possibilitariam a emersão de sentidos explicativos da criança que, de certo modo, fundamentariam a constituição de territórios de linguagem. Noutras palavras, tal possibilidade acentuava a dimensão de educar a infância para além das questões do cuidado – caráter assistencialista.

No Brasil, em fins do século XIX e início do século XX, a intervenção junto à infância teve, essencialmente, um caráter assistencialista e civilizatório, objetivando a formação de uma geração na qual estavam depositadas as esperanças de um futuro prodigioso para o país (GONDRA, 2002). Além disso, a abordagem das famílias, com o objetivo de ensinar-lhes a forma adequada de educar seus filhos, baseava-se numa perspectiva de controle e conformação, tanto da criança quanto da família, à ordem social. Dessa forma, a idéia dos jardins surge junto com a institucionalização da escola seriada. Na medida em que conforma a criança no espaço físico, civiliza família e criança (NUNES, Clarice, 2000b). Revela-se, neste momento, uma concepção da infância como tempo de preparação para a vida adulta, que desconsiderava as peculiaridades da criança no presente. Tal concepção teve na figura materna a possibilidade de um olhar sustentado em ações de educação e cuidado. Nessa perspectiva há uma clara separação entre as esferas pública e privada, sendo o homem identificado com o espaço público, enquanto provedor - aquele que sai para o trabalho fora do espaço do lar - e a mulher com o espaço privado, doméstico. Nesse espaço, a mulher foi concebida como a principal responsável pela educação da criança, em

<sup>110</sup> Reportagem na íntegra ver anexo 8.

consequência de características e habilidades que estariam ligadas à sua condição feminina. Em linhas gerais, pode-se dizer que as condições sociais associadas às do cuidado com a criança acentuaram a dimensão da domesticidade da mulher, separando-a ainda mais do espaço público.

O destaque atribuído aos dotes femininos como condição fundamental para o aprendizado da função de educar teve repercussões no modo como os educadores, de modo geral, e os que atuavam junto à criança pequena, de modo particular, foram se construindo como uma profissão. Diante das restrições a que se viam submetidas pela sociedade brasileira, em fins do século XIX e início do século XX, as mulheres encontraram, no magistério, uma alternativa possível para ingresso no espaço público e conquista de alguma independência.

Moisés Kuhlmann (2001) aponta que o arquétipo da educação oferecida pela mãe, no campo familiar, abalizou as propostas pedagógicas para a educação das crianças em instituições educacionais no início do século XX. Tais propostas idealizavam um modelo materno e feminino, o que fazia com que a figura do profissional responsável pelo trabalho com a criança não recebesse destaque especial. As características pessoais, ligadas a papéis desempenhados pela mulher no espaço da vida privada são aquelas consideradas necessárias - e suficientes - para o desempenho das funções de educadora<sup>111</sup>.

Ao analisar a relação entre a constituição histórica do profissional da educação infantil e o mito da maternidade, da mulher como dona de casa, cuja função de educar lhe é inerente, Alessandra Arce (2001) percebe o subsídio que os discursos sobre o desempenho da mulher na educação da criança pequena tiveram dos primeiros teóricos da educação infantil de maior influência no Brasil – Froebel, Montessori<sup>112</sup> e Rousseau -

---

<sup>111</sup> Sobre a formação do professor das crianças pequenas ver Sônia Kramer (1996; 2000); Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarelo (2006).

<sup>112</sup> A italiana Maria Montessori (1870/1952) formou-se em medicina, iniciando um trabalho com crianças caracterizadas à época como “anormais” na clínica da universidade, vindo posteriormente dedicar-se a experimentar em crianças sem problemas, os procedimentos usados na educação dos não normais. O método montessoriano tem por objetivo a educação da vontade e da atenção, por meio do qual a criança tem liberdade de escolher o material a ser utilizado, além de proporcionar a cooperação. Tal concepção se constitui pela atividade, individualidade e liberdade. Dessa forma, na sala de aula, a criança era livre para agir sobre os objetos sujeitos a sua ação, mas estes já estavam preestabelecidos, como os conjuntos de jogos e outros materiais que desenvolveu. (O material dourado- amplamente utilizado nas escolas contemporâneas foi elaborado por Montessori) e diferiu-se de outras concepções que transitavam na época sobre a questão da diferença, quando deslocou a questão do cuidar para o educar. Buscava instrumentalizar a criança na busca pela consolidação da autonomia. (CAMARA ZACHARIAS, Vera Lúcia, 2007)

Na reportagem intitulada *História de uma Escola Nova italiana*, em 26 de agosto de 1930, Geraldo Seguel destacou a atuação da italiana Montessori no movimento da Escola Nova. Em 9 de novembro de

para a construção desse mito. A autora discute o modo como o ideário feminino de obediência, afetividade, dedicação e doação esteve coligado aos atributos necessários à educadora das crianças que ocupavam os jardins de infância, legitimando um discurso no qual as qualidades pessoais se sobrepunham às competências profissionais.<sup>113</sup>

Surge, então, um novo olhar sobre o modelo de atenção à infância, que se desloca dessa perspectiva do cuidado maternal do educador infantil para um caráter mais profissionalizante desta atividade, com as intervenções jornalísticas de Cecília Meireles. Tal deslocamento implicou num imbricamento entre as questões do cuidar e educar. Sobre a necessidade de deslocamento da concepção maternal dos profissionais da educação infantil para uma visão mais próxima ao ideário moderno, Cecília discute as limitações que envolveram essa ação educadora centrada apenas no cuidado, quando diz que:

Os educadores de hoje compreenderam que a sua função tinha de ser, antes de tudo, altamente maternal. Sentiram que a humanidade se debate entre tantos e tão desesperadores problemas, mas sofria, na sua plenitude, os males do passado em que tinham sido nutridas as suas raízes.

E eles estavam nesse passado. De algum modo tinham acentuado com a sua influência, as formas inquietas da infância que em suas mãos palpitará.

Os educadores seguiram com os olhos essa infância. Seguiram-na, e sentiram o que as mães sentem olhando para seus filhos.

Desde então, em todos esses que, pela qualidade da sua formação interior, foi possível haver a emoção de infinito e de sagrado própria a todas as mães, começou a existir uma educação diferente. Uma criatura que, acima da sua condição de dirigente de uma classe põe a de criadora de inúmeras vidas, com essa **pureza de intenções que proíbe dizer: vai por este caminho!** – tanto sabe que entre os que vêm e os que vão, pela terra, há sempre abismos tão grandes que todo o nosso amor não teria poder para os encher ou fechar.

Os educadores quiseram ficar sendo, apenas, donos de uma infinita esperança. (MEIRELES, Cecília, *A esperança dos educadores*. 19 de outubro de 1930)

Na década de 1920, a educação é considerada no Brasil como política de valorização do homem como fator de produção e integração nacional. Trata-se de

---

1930, outra reportagem sobre a atuação da italiana ocupa o espaço da *Página de Educação*, dessa vez numa nota sem assinatura intitulada *Uma página de Maria Montessori: O mundo das crianças e dos adultos*.

<sup>113</sup> Em virtude desses aspectos da mulher, percebidos como fundamentais para a educação da criança pequena, educadores como Pestalozzi e Froebel dedicaram boa parte de seus escritos a instruir as mães acerca dos cuidados e procedimentos adequados a essa fase da vida.

questões centradas no discurso médico. Nesse período, o artefato de cientificidade da formação do profissional que atuava junto às crianças pequenas foi dado pela apropriação de elementos da psicologia do desenvolvimento. Numa das reportagens veiculadas na *Página*, em 1930, Cecília discute a importância de uma instituição voltada para o atendimento da infância, quando afirma que os jardins de infância,

tal como existem em muitos países do mundo e também entre nós, representam um importantíssimo subsídio para a educação, preparando a criança desde cedo para uma acomodação às condições que lhe oferecerá a escola primária em que posteriormente ingressa.

Todos sabem que uma das dificuldades da escola, na atualidade, é receber crianças incapazes ainda de adaptação ao ambiente moderno. **Desfavorecidas, muitas vezes, pelo meio familiar de que provêm as crianças em idade escolar estão, freqüentemente, num nível tão diverso, entre si, que os interesses se generalizam, facilitando o trabalho em comum.**

**Os jardins de infância, desenvolvendo desde cedo as aptidões dos alunos, habituando-os a um convívio favorável a sua evolução, sugerindo-lhes mil curiosidades que a vida no lar talvez não lhes oferecesse ou satisfizesse, são fatores notáveis na formação da individualidade. [...]**

Não é tomando um método que teoricamente nos parece o melhor e aplicando-o segundo se pratica em tal ou qual país que se chega a resultados mais rápidos ou mais perfeitos. É necessário ao educador, qualquer que ele seja, e ao jardim de infância mais que a nenhum, essa penetração do espírito da criança e do método, de modo a aproximá-los da maneira mais conveniente.

Mais uma vez se poderia repetir a frase célebre de Claparède: “Toda lição deve ser uma resposta”. Poderíamos acrescentar: É preciso sentir a natureza da pergunta para, antecipadamente, compor essa resposta, extraíndo de todas as fontes os elementos que a devem constituir com maior perfeição.

(MEIRELES, Cecília, *A utilidade dos jardins de infância*. 5 de julho de 1930)

Uma questão que pode ser observada a partir da crônica de Cecília é que era necessário que os jardins de infância fossem um espaço de desenvolvimento

Rangel<sup>114</sup> revela nuances significativas que envolveram a constituição desse espaço educacional, como iniciativa pioneira no campo educacional no Estado de Minas Gerais.

Visitei, com vivo interesse, o Jardim da

já se enquadrava num mundo social e que pode perder a capacidade de lhe atribuir sentidos. Para a educadora, a criança pode ser vista como alguém que deve ser respeitado como um outro em sua alteridade. Trata-se da existência de um ser no mundo.

Esse movimento de aproximação e afastamento da concepção rousseauiana de educação pode ser percebida em determinados comentários de Cecília.<sup>115</sup> Em algumas crônicas e numa reportagem, em especial, a autora tece considerações entrelaçando tal concepção teórica. Em algumas passagens fica claro que a educadora tem consciência dessa teoria como um marco para a consolidação dos ideais por ela defendidos. Utiliza-se da colocação de Rousseau como tática para sustentar a argumentação de que é preciso que os adultos estejam atentos às características enigmáticas da criança.

“Começai, pois, por estudar melhor vossos alunos, porque certamente não os conheceis...”

Dizia assim, no prefácio do “Emílio”, esse homem de vida contraditória, que ainda conta com defensores e acusadores apaixonados, - o que é o sinal mais certo da profunda significação do seu valor, - e que marcou o caminho novo de uma era literária e pedagógica simplesmente com estas três palavras: Jean Jacques Rousseau.

A observação diária de personalidade que se vai elaborando em cada criança que nos cerca é o índice mais justo para se calcular a medida e a natureza do que é necessário à sua perfeita evolução.

**É, no entanto, muito freqüente, ou por falta de tempo em atender à criança, ou por essa diversidade de interesses que tão dolorosamente separa o mundo infantil e o dos adultos, que mães e professoras deixam passar despercebidos certos motivos casuais**

<sup>115</sup> Uma crônica em especial chamou atenção no decorrer da constituição do corpus discursivo desta pesquisa, uma vez que Cecília dividiu com o leitor dúvidas relacionada ao uso da fábula como estratégia educativa. Os anseios de Cecília se originaram de colocações da educadora francesa Mme Artus Perrelet, levando-a a refletir sobre possibilidades de uma leitura crítica da moral das fábulas. Nesse movimento cita Rousseau, dizendo que na obra Emílio o pensador fazia uma referência “curiosa, precisamente às fábulas, quando afirmava que mais valia as crianças não saberem ler a terem de praticar a leitura sobre semelhantes textos. E isso por quê? Porque Rousseau já formava acerca da vida um conceito moral muito próximo da nossa época, e a moralidade das fábulas lhe parecia, algumas vezes, deficiente, outras, inaceitável. Não sei se é o demônio de Rousseau que ainda do outro mundo me está soprando essa observação. Mas, deixem-me perguntar: ‘Será a apologia dos flexíveis, que se deve fazer, ou a dos orgulhosos? A dos que se curvam para que os temporais passem por cima deles, sem os atingirem, ou a dos impávidos que vão procurar a própria tempestade pelo gosto de combater com ela? A dos que desabam do máximo da sua altura, depois da luta, para o sossego da morte, ou a dos que sabem sair das dificuldades com um movimento ágil, que evita qualquer encontro mais árduo?’ [...] Se eu contasse isto à minha cara Mme. Artus estou certa que ela me diria com a sua bondosa voz, qualquer coisa assim: ‘Nessas nuances é que a professora deverá saber dirigir o aluno.’ Justamente isso é que eu queria dizer, também, no fim deste comentário, chamando atenção para a maneira de conduzir a moral da criança, dentro da moral da fábula e do tempo...” (MEIRELES, Cecília, *Uma fábula de La Fontaine*. 22 de março de 1931). Comentário na íntegra ver anexo 14.

**em que se reflete toda a vida oculta dessas pequenas criaturas tão misteriosas.** (MEIRELES, Cecília, *Fatores*. 5 de agosto de 1930)  
(Sem grifo no original)

Cecília se afastou, talvez intuitivamente, de Rousseau nesta mesma crônica, quando discutiu a possibilidade de compreender a criança como um ser que faz parte da humanidade, que é fruto das relações estabelecidas com o mundo, e que, por isso, talvez pudesse estabelecer visões outras sobre os espaços que ocupa. As idéias defendidas nas crônicas de Cecília sinalizaram indícios para a compreensão de uma infância que rompe com a etapa cronológica que, muitas vezes, a caracteriza e aponta para a possibilidade de considerar a criança como um ser que se

---

Noutra escola, a professora falava sobre nacionalidades. Fulano é mineiro, porque nasceu em Minas Gerais, este outro é paulista etc.  
 Havia um que nascera do estado do rio.  
 Chegou a sua vez de ser exemplo.  
 \_Ah! Você nasceu no Estado do Rio? Pois é fluminense.  
 \_Fluminense! Não, senhora. —exclamou o menino.  
 E num súbito impulso, justificou.  
 \_ Eu sou “Vasco”!  
**Tinha a palavra o “futebol”...** (MEIRELES, Cecília, *Fatores*. 5 de agosto de 1930)

Cecília se aproximou, como ocorreu em outros momentos de sua atuação na *Página*, da visão de criança como um ser puro, defendida pela teoria rousseuniana, quando, num outro comentário, afirmou que existe a possibilidade da infância ser alimentada excepcionalmente de ideais desinteressados e de “não receber o veneno de nenhum egoísmo, o vício de nenhum preconceito, o mal de nenhum sistema, chegando a sua floração isenta de quaisquer algemas para se realizar de acordo com aquele destino que os cativeiros não prejudicaram.” (MEIRELES, Cecília, *A esperança dos educadores*. 19 de outubro de 1930). Aproximou-se também da visão de que existe um liame extenso e intenso atravessando as relações entre os adultos e as crianças quando publicou a reportagem na qual Raphael Barret disse:

Não acusemos a vida. A vida moral é obra nossa. Nós também fomos anjos. Converteram-nos em demônios; corromperam-nos tal qual corrompem as crianças, agora. Éramos luz, e emparedaram-nos. Éramos movimento, e amarraram-nos os membros com vestimentas estúpidas, e cravaram-nos o corpo no tronco da mesa de estudo, e dobraram-nos o frágil peito sobre o exercício assassino e inepto. Conhecemos logo o cárcere e o trabalho forçado. Éramos beleza e rodearam-nos de coisas repulsivas e sujas. Éramos inteligência e afogaram-nos na tinta interminável de letras sem sentido. Obrigaram-nos a aborrecer o livro e a desprezar o professor. Separaram-nos para sempre da natureza; [...]

Salvemo-nos, salvemos a humanidade! Voltemo-nos para as crianças, voltemos cheios de respeito e fé. Assim a lembrança da nossa infância, que canta e se queima no fundo de nossa consciência, há de nos ser menos tristes. (BARRET, Raphael, *As crianças*. 14 de novembro de 1930)

Cecília Meireles discutiu que “é preciso admitir a criança na sua condição humana. E o mais comum é compreendê-la como subumana (sic), coisa de outra espécie, objeto difícil de ser dominado enquanto não chega a famosa ‘idade da razão’” (MEIRELES, Cecília, *Continuando*. 24 de dezembro de 1930). A educadora extrapola a

concepção rousseauiana, quando diz estar convicta de que muitos adultos possuem interesse em

apressar o conhecimento de certas coisas à criança para se ver livre dela, para a adaptar à engrenagem da vida dos adultos, que irão impelindo, depois, facilmente, pelos caminhos já transitados.

É assim que se mata a infância. E o mundo está cheio de crimes dessa natureza. A educação moderna no grande sentido dos que a defendem com a força invencível das idéias é a única esperança de preservação de multidões de vítimas desses. (MEIRELES, Cecília, *Continuando*. 24 de dezembro de 1930)

A estratégia utilizada por Cecília para que os leitores refletissem sobre a importância de que a escola rompesse os limites de seus muros, buscando fazer com que os professores não deixassem passar despercebidas questões que são importantes para o mundo desses pequenos entes misteriosos, foi desafiadora. A jornalista-educadora tinha consciência de que, ao permitir o fluir do cinema e do futebol, talvez a escola pudesse possibilitar a constituição de uma aprendizagem significativa. Preocupada em esclarecer melhor tal proposição, ampliou a discussão em uma reportagem, escrita um mês após a publicação dessa crônica, na qual tece observações sobre a questão do brinquedo como fator importante ao desenvolvimento, devido ao fato de possibilitar a criação e estimular a imaginação. Redigiu sua reportagem afirmando que:

Existe atualmente, no mundo inteiro, uma preocupação constante pela educação. Essa preocupação se reflete em todas as profissões, em todos os países, de todas as maneiras e em todas as esferas.

Nenhuma, no entanto, com exceção da formação do professorado, interessa tão de perto à pedagogia como a questão dos brinquedos infantis. Talvez mesmo, seja essa mais importante que a outra, porque exerce influência decisiva e inextinguível, durante a primeira infância, enquanto que o professor só educa depois de uma certa época. O brinquedo só pode ser considerado como um mestre despretenso e eficaz, que decide muitas vezes da vocação e da conduta futura da criança. [...] (MEIRELES, Cecília, *As crianças e os brinquedos*. 4 de setembro de 1930).

No entanto, muitas vezes, a criança não pode obter brinquedos e acaba por encontrar no futebol e no cinema um fértil caminho para sua formação. “O futebol, com os seus delírios de esportismo e de entusiasmo, o cinema com as suas peripécias e os seus episódios emocionantes, ocupam o dia e a noite da criança.” (MEIRELES, Cecília, *As crianças e os brinquedos*. 4 de setembro de 1930).

A educadora acastelava a idéia de uma infância que pensa e, portanto, precisa ser ouvida e orientada com coerência e confiança. Diz que quando “nos aproximamos do

mundo infantil, o primeiro cuidado que devemos ter é o de agir de tal modo, que entre nós e as crianças se estabeleça uma ponte de absoluta confiança, por onde possamos ir até elas, e elas, por sua vez, sejam capazes de vir até nós.” (MEIRELES, Cecília, *Nós e as crianças*. 24 de outubro de 1930). Noutras palavras, a educadora vê a criança não como um ser que pode ser moldado, mas como uma riqueza a preservar (MAGALDI, 2002). A jornalista Cecília Meireles enfatizava os perigos que uma visão de imposição de imagens projetadas poderia causar. A respeito das possíveis conseqüências desse excesso de tirania dos adultos, dizia já nos primeiros meses de seu trabalho à frente da *Página de Educação*:

E sobre essa vida que se concentra em si mesma, preparando-se para desabrochar, cai subitamente um dia a brusca autoridade dos homens já desencantados. Abrem à força os tontos olhos adormecidos em que fluíam as coisas desincorporadas, [...] reduzem a dimensão de todas as imagens queridas; arrancam a todas elas o perfume encantado que as imortalizava... (MEIRELES, Cecília, *A imaginação deslumbrada*. 14 de junho de 1930)

Cecília Meireles destacou a importância de se olhar para as potencialidades infantis sem distanciá-las das coisas às quais se refere. É preciso deixar que a criança olhe para além daquilo que lhe fora descrito pelo mundo dos adultos, descubra e amplie seu universo. Sobre a possibilidade de o adulto compreender este terreno singular, que é a infância, Cecília exclama:

Todos nós ou já dissemos ou já ouvimos dizer alguma vez a uma criança:

—Então, você está lambendo o açúcar da ponta dos dedos? Você vai descer a escada pelo corrimão? Vai meter os pés descalços na poça d’água? Vai tirar a manga do quintal do vizinho? Vai rasgar um lenço novo para fazer rabo de papagaio? Onde já se viu uma coisa dessas? Veja se eu faço isso! Você deve fazer como eu...

A criança que tiver ouvido isso ficará completamente na mesma. Daí a instantes, se vier a propósito, tornará a lamber os dedos, a descer a escada pelo método veloz [...]

Não é por desobediência, maldade ou espírito de rebeldia, - mas simplesmente porque a criança age como criança e não como adulto, que lhe citou enfaticamente o seu exemplo:

Veja se eu faço coisas dessas! (MEIRELES, Cecília, *Grandes e pequenos*. 15 de outubro de 1930)

Para a educadora, os adultos, muitas vezes, projetam imagens nas crianças que podem vir a confundi-las ou a marcá-las fortemente: “Integramos em nós a vida que nos rodeia quando somos pequeninos: absorvemo-la em todos os seus aspectos. E, assim, fundamentamos a nossa personalidade, tão difícil de alterar depois, quando os elementos perderam a sua plasticidade primitiva e adquiriram relativa consistência.”

(MEIRELES, Cecília, *A Infância*. 20 de dezembro de 1930). Daí a educadora estar atenta para a importância de atitudes coerentes dos adultos. Retomando suas colocações presentes na crônica “Grandes e pequenos” percebe-se a latente preocupação com a coerência:

A parte mais interessante nesse jogo de comparações é o estado contraditório em que constantemente ele, o adulto, é cercado pela ágil curiosidade sempre insaciável da criança e pela sua dedução implacável.

– Veja se eu estrago os presentes que me dão! Diz a mamãe, apontando o brinquedo que a filhinha quebrou. Você deve fazer como as pessoas grandes: ser arrumada, cuidadosa. Não está vendo a mamãe?

Então, no dia seguinte a menina passa carmim no rosto.

– Oh! Mas onde é que se viu uma coisa destas? Então criança passa carmim no rosto?

E a pequenita, com a maior inocência:

– É como mamãe faz... (MEIRELES, Cecília, *A Infância*. 20 de dezembro de 1930).

Na seqüência dessa crônica, Cecília comenta sobre a incoerência dos adultos, que, muitas vezes, não percebem o quanto questões, como as descritas, apresentam um quadro conflituoso. Fato que leva as crianças a passarem pela infância atraídas/iludidas pelas facilidades do mundo adulto. Sobre isso a cronista diz que:

É preciso refletir no transtorno interior dessa pobre criatura diante das censuras que lhe fazem, e que não produzem efeito, porque ela não as compreende [...] Como se vê é uma desorientação completa. A criança chega à conclusão – confusamente, no mistério da sua alma – de que seus direitos são de criança, mas os seus deveres, de adulto. Sua liberdade, mudamente, sente-se injuriada e sofre. E o tédio dessas incompreensões gera-lhe um vago desejo, que pouco a pouco se consolida, de atingir a essa idade em que se pode agir com independência, e na qual parece que todas as coisas que se fazem saem bem feitas.[...]

E essas que assim passaram são, desgraçadamente, aquelas que, depois de atingirem a mocidade, sentirão com maior nostalgia aquele tempo não vivido, e compreenderão que a sua existência não tem totalidade, porque lhe foi arrancada a parte melhor, que **devia ter sido, apenas, orientada** e que, lamentavelmente, foi oprimida com tiranias, violências e incompreensões. (MEIRELES, Cecília, *A Infância*. 20 de dezembro de 1930) (Sem grifo no original)

O grifo decorre da clareza com a qual Cecília Meireles coloca a questão da importância de se orientar a infância.<sup>116</sup> A criança cecilianiana precisa deparar-se com a

<sup>116</sup> Atenta para minúcias e/ou ocorrências residuais dos textos de Cecília, recortei, nessa fase inicial da pesquisa, este dado num grande número de crônicas relativas ao tema infância.

beleza desta fase da vida, mas precisa, também, de mãos seguras que a orientem de forma coerente. Disse ainda que “as mãos que a dirigem devem ser singularmente hábeis, e excepcionalmente puras, devem, elas também, estar unguidas desse perfume de sinceridade, sem o qual não se consegue imortalizar nenhum gesto...” (MEIRELES, Cecília, *Intercâmbio escolar*. 7 de agosto de 1930). Noutras palavras, para a jornalista e educadora não poderia lhe ser vedado, como criança que é, a oportunidade de olhar para além daquilo que lhe fora prescrito pelo mundo dominante do adulto. Isto por tratar-se de um ser que produz conhecimentos, seja como pessoa inteira, seja como portadora de singularidades.

Cecília esteve envolvida com a luta por uma infância feliz. Posso afirmar que suas palavras não deixam dúvidas quanto a esta questão. Para a educadora, proporcionar condições para uma infância feliz podia significar amplo desenvolvimento ao país. Para atingir tal objetivo, Cecília não poupou esforços. De acordo com os estudos de Magaldi (2001) sobre a verve educadora e jornalística de Cecília, “O estabelecimento de uma infância feliz, base do desenvolvimento harmonioso do indivíduo e, por extensão, de um ‘Brasil melhor’, foi sem dúvida, um dos principais focos das mensagens educativas transmitidas através de seus textos jornalísticos.” (p.136)

A possibilidade de a criança ser vista como uma *Pequena flor* que, na maioria das vezes, recebe uma chuva enorme de informações dos adultos, é percebida com tristeza por Cecília. A educadora aponta, como um dos principais fatores responsáveis pelo desrespeito à infância, a “incapacidade - dos adultos - de descer ao mundo infantil, de se transfigurar para entender a criança, de se recordar do seu passado pequenino, de tornar a sentir como outrora para saber como funciona a alma das crianças...” (MEIRELES, Cecília, *O mundo dos adultos*. 18 de setembro de 1930). A preocupação da educadora com a possível irreversibilidade das ações dos adultos nas crianças justificava o cuidado com a infância nas crônicas. Cecília achava que era “impossível fazer florir depois felicidade nos campos em que a infância foi devastada” (MEIRELES, Cecília, *A imaginação deslumbrada*, 12 de junho de 1930). Continua essa discussão em inúmeras crônicas, fato que me leva a (re)afirmar a importância atribuída diretamente ao tema. Descreveu especificidades dessas fases quando afirmou que:

**A criança não sabe, ainda, que tem uma existência. Não desconfia, sequer, de que tem um destino. (A criança, está claro, que ainda não foi perturbada no seu processo evolutivo por nenhuma intervenção alheia, tendente a conformá-la a qualquer tipo pré-estabelecido)**

**A criança não se sente como alguém que vem de longe e para longe vai, dentro da grande marcha da humanidade. É uma criaturinha que desabrocha todas as manhãs e crepuscula todas as tardes e, nesse breve espaço, vive a sua totalidade.**

**A infância é feita de fragmentos de vidas acumuladas, mas de fragmentos que são outras tantas rápidas vidas, sobrepostas nas suas múltiplas representações do mundo.**

Por isso o adulto vai andando para a frente buscando uma finalidade suprema. A criança vai recebendo a sedutora atuação de cada aparência com que defronta.

O adulto caminha absorvido pela sua preocupação de atingir um resultado.

A criança vai descobrindo resultados por todo o caminho.

A cada instante a criança diz:

\_Que bonito!

E estende as mãos deslumbradamente.

Mas o adulto, já desencantado, replica:

\_Vamos depressa! Anda! Que bobagem!

**É que o passinho inocente dos pequeninos vai pisando as razões importantes do que o adulto supõe ser a causa da sua vida.**

Mas, o passo desatento do adulto vai esmagando a flor sensível da alma, que se impregnava com o descobrimento de si mesma, é que, em vez de receber elementos para se desenvolver, vai recolhendo desânimos para se desiludir...(MEIRELES, Cecília, *Grandes e pequenos*. 6 de agosto de 1930) (Sem grifo no original)<sup>117</sup>

As ações dos “adultos da escola” também não escapavam ao olhar atento da educadora. Sabia que era muito difícil ser professor naqueles tempos e que poucos estavam realmente envolvidos com os novos ideais educacionais. Em seus artigos opinativos não poupou comentários à escola. Magaldi (2001) apresenta a seguinte colocação:

Embora à escola fosse conferida uma responsabilidade fundamental na transformação das novas idéias em práticas educacionais, o diagnóstico da educadora era o de que a instituição não estaria, de maneira geral, preparada para sua missão. Preocupada com a assimilação, pelos professores, do pensamento renovado, indicava que aqueles que em seu tempo já se mostravam afinados com a nova orientação constituíam uma pequena minoria. (p. 136)

As mãos hábeis dos adultos da escola precisavam, segundo Cecília, abrigar a essência enigmática desse ser de linguagem, permitindo que o seu coração de adulto não deixasse de acolher o coração da infância através de gestos que possibilitassem o fluir da diversidade que abarca essa fase da vida. Para a jornalista era de suma importância que os adultos não deixassem que as agruras da vida carregassem seu coração de infância. Tinha consciência de que a vida é sempre cheia de complexidade, de interesses, de exigências e

<sup>117</sup> A crônica na íntegra encontra-se no anexo 13.

que talvez fosse esse movimento o responsável por levar o pequenino coração de infância para longe do mundo de possibilidades criadoras. Cecília dizia que o coração da infância é capaz de perceber tudo, de prever, de sonhar e, mais ainda, buscar caminhos para realizar o que sente ser possível. O coração da infância abriga a força da vida que vai crescendo no âmago do ser e o encantado segredo da sua mais sutil esperança: a de ser feliz. Se o educador mantiver a delicadeza desse coração de criança em seu interior e acreditar que é possível estabelecer territórios criadores nas relações que estabelecer com a criança conseguirá

sobretudo, chegar ao coração da infância, ao íntimo da sua vida, escutar-lhe cada tímido sonho, e fazê-lo passar pelo nosso coração, para o interpretar com o mais delicado acerto.

**Se perdermos o coração da nossa infância, se deixarmos de guardar no nosso peito precário de adultos aquela chama que é ainda uma recordação de quando fomos divinos, - de que maneira nos poderemos aproximar da infância, e como a vamos olhar, se os nossos próprios olhos morrem, também, com a morte do nosso coração?** (MEIRELES, Cecília, *Coração da Infância*. 23 de outubro de 1931) (Sem grifo no original)

O desafio que Cecília colocava naquele espaço jornalístico era o de que os adultos da escola deveriam buscar compreender como a criança via as coisas que habitavam o mundo. Uma intuição sensível que poderia aflorar pela arte de ensinar se o educador se aproximasse da criança imbuído do espírito que consolidou o coração de sua própria infância.

De acordo com os estudos de Lôbo (2001) sobre a visão de Cecília a respeito de “O ofício de ensinar”, percebe-se uma grande preocupação no que tange à relevância do papel do educador para o momento de renovação educacional. O olhar de Cecília, atento às especificidades/dificuldades da profissão, transita pelas colocações do texto que permitem a compreensão de algumas nuances históricas do período. Através da crônica *Alma de uma educadora*, na qual descreve ações de uma educadora, Mme Artus Perrelet<sup>118</sup>, por quem nutria profunda admiração, Cecília “salienta uma importante implicação pedagógica da descoberta da subjetividade do conhecimento aparentemente objetivo: as crianças diferem, literal e figurativamente, dos adultos, não só em pensamento, como também na maneira diferente de ver o mundo.” (idem, p. 77). Trazer as colocações de Cecília, presentes na crônica mencionada, pode possibilitar um mergulho num tempo de sonhos e esperanças, no qual a sensibilidade poética aflora de maneira singular:

---

<sup>118</sup> A presença da educadora francesa Mme Artus Perrelet à frente da Escola de Aperfeiçoamento em Belo Horizonte e proferindo palestras para os professores cariocas foi apresentado no segundo capítulo.

Ouvindo há dias a senhora Artus Perrelet tivemos a alegria de constatar o espírito de juventude de que está impregnada a bela alma dessa educadora.

Sente-se nela um tumulto de idéias, uma alegria de criar, uma inquietude de servir à infância que a tornam imediatamente dona do nosso interesse e da nossa simpatia.[...]

O mundo da senhora Perrelet está muito próximo do mundo dos poetas: daí os motivos de ser ela uma figura tão adequada ao ensino, e especialmente, como o sentimos, ao ensino primário.

Por esse hábito de ver as coisas e os fenômenos até muito longe, por essa extraordinária sensibilidade para registrar as mais longínquas intenções adormecidas ou nas criaturas ou no silencioso universo das vidas da alma sensível, essa entusiástica educadora está apta a compreender todas as sutilezas da alma dos pequeninos, feita de realidades tão diferentes das nossas, que é preciso um grande amor ou um grande gênio para as encarar e atender.

Em meio à sua conferência, relatou [...] um fato ocorrido com um aluno – e nós todos temos fatos idênticos no arquivo da nossa memória – que merece ser conhecido por todos os professores: ensinava ela a dividir, por meio de pequenos cartões. Chegara-se à conclusão de que repartindo oito cartões desses, por duas crianças, cada uma delas recebia quatro. Se fossem quatro, receberiam dois. Se fossem oito, receberiam um...

Então um dos ouvintes explicou: “Quando todos eles morrerem, eu fico com todos oito...”

Eles eram os colegas...

\_ Que horror! Pensaram os que assistiam à aula...

Mas a senhora Perrelet não se surpreendeu nem se scandalizou.

Ela sabia que essa idéia de morte vinha isenta de crueldade; significa, apenas, o desaparecimento do divisor...

Oh! Numa circunstância dessas, que seria do aluno entregue à mentalidade comum de uma professora desprevenida?

A visão da senhora Perrelet, a formação de sua bela alma – sensível, sutil, generosa – chegou até o fim desse inocente pensamento, compreendeu-o, e pôde orientá-lo, sem lhe perturbar a verdade do conceito, mas eliminando-lhe a aparência hostil. (MEIRELES, Cecília, *Alma de uma educadora*. 29 de outubro de 1931)

As colocações de Cecília revelam alguns traços singulares, como: o olhar da educadora Perrelet para o movimento ocorrido em sua classe, a importância da sensibilidade do educador; a possibilidade de se ouvir a criança, bem como a de refletir sobre como esse pequeno ser pensa.<sup>119</sup> Basta apenas seguir esses traços para encontrar instâncias sociais tão poderosas, tão ocultas, que poderiam ser vistas como possibilidades de uma compreensão, tão profunda quanto sutil, sobre a educação das crianças. As colocações da crônica anteriormente citada não são assinaladas por qualquer vivência, mas revelam nuances de posturas que levam a pensar no movimento

<sup>119</sup> Temas amplamente discutidos por Cecília em seus comentários, que foram, inclusive, títulos de crônicas.

alteritário da infância. Fato que pode ser percebido também no comentário que Cecília fez ao livro do Dr. Gilbert Robin, antigo chefe da clínica da Faculdade de Paris, no qual a jornalista afirmou que o autor começou a redigi-lo com palavras admiráveis, uma vez que tal leitura permitia ao leitor refletir sobre os mistérios abarcados pela alma desse ser singular: a criança. Sobre isso disse:

Não conheço nada mais difícil de compreender do que a alma de uma criança. Admiro os psicólogos que dela mais se têm aproximado: tiveram, ao menos, a modéstia de reconhecer que ela forma um mundo à parte, no qual não poderíamos penetrar com a nossa maneira habitual de pensar. Diante de um adulto, nós nos sentimos, psicologicamente falando, em uma situação de igual para igual. Expressimo-nos na mesma língua. **Uma criança, porém, a gente nem sempre entende, e sempre se sente excedida junto dela. Ela vai além de nós. Penetra-se numa zona misteriosa em que só se pode avançar tateando**<sup>120</sup>. (MEIRELES, Cecília, *A criança vista pelos grandes espíritos*. 12 de março de 1931)(Sem grifo no original)

No decorrer desse comentário, a jornalista afirmou que o autor é “um médico que tentou não ter nenhuma idéia fixa, nenhum *part-pris*, numa palavra, nenhuma deformação profissional, se é possível” (MEIRELES, Cecília, *A criança vista pelos grandes espíritos*. 12 de março de 1931). Cecília procurou chamar a atenção de pais e professores para algumas angústias vividas pelas crianças como o medo, a cólera, o roubo, o orgulho entre outros. Esse movimento se operacionalizou na tentativa de se compreender a infância com a sutileza de quem a vê inserida num mundo diferente do que ocupam os adultos da família e da escola, e no qual convicções pretensiosas e/ou preconceitos infelizes desses seres “amadurecidos” são como invasores violentos e cruéis com graves poderes de destruição. Definiu o médico como um cientista de grande espírito de cientista e afirmou que tal forma de perceber o mundo podia também ser observada por brilhantes espíritos de poetas, de filósofos e sábios. Na opinião de Cecília, o médico procurava estabelecer comunicações com a alma da criança, com um respeito traduzível por palavras doces e divinas. Para a poeta e educadora quando olhamos

para as multidões de auras desatentas, que arquejam na corrida dos seus interesses sem o mais leve pensamento sobre a opressão em que deixam, nessa cavalgada, as forças novas do mundo, só a lembrança desses grandes vultos nos traz a esperança e um consolo.

---

<sup>120</sup> Aqui se discute a noção de criança como enigma, conforme apontado em estudos anteriores.

Eles são essa promessa, há tanto tempo esperada, de uma era melhor e mais justa. Porque a verdade terrível é esta: não é a infância que precisamos reformar, é o adulto. Pois, como é que vamos querer encaminhá-la para níveis superiores, num meio social em que os adultos lhe oferecem todos os dias os mais tristes exemplos de inferioridade, fraqueza e corrupção? (MEIRELES, Cecília, *A criança vista pelos grandes espíritos*. 12 de março de 1931)

O título deste subitem aponta para uma possibilidade de ruptura com uma concepção de infância fechada em moldes racionais: “a criança e a educação: o que vai do enigmático ao alteritário”. A meu ver, as colocações de Cecília apontaram para a possibilidade de respeito a esse enigma que a infância abriga, numa perspectiva de olhar para a diversidade, impulsionando o poder criador e estimulando novas descobertas.

Os textos de Cecília Meireles possibilitaram, dessa forma, um repensar sobre a necessidade de superar a visão da criança como um ser passível de homogeneização. Trata-se de um ser que domina suas singularidades. Para tal, talvez, a escola precisasse vê-la se abrir para essa alma infantil, percebendo-a como criança de um lugar. Para Lôbo (2001):

Toda filosofia da educação pressupõe, além de um conjunto de valores e de uma teoria de instrução, uma imagem particular da criança, que domina todos os seus componentes. E, em Cecília, tudo isto tem a ver com a ‘sensibilidade da imaginação’, isto é o dom de escolher, julgar comparar, rápida e espontaneamente. É dessa sensibilidade, que se pode chamar de ‘gosto’ – princípio de escolhas, de classificação, da capacidade de distinção – que se extrai o poder de evitar o mal de procurar o bem em matéria de educação. Quando se tem de educar é preciso sentir a alma da criança. (p. 77)

Ao pensar no olhar sensível de Cecília ao movimento impulsionado pela infância na década de 1930, reflito na possibilidade de que, talvez, ela estivesse vendo que as crianças precisavam ocupar um lugar especial no cenário familiar e educacional, e receberem orientações coerentes e sinceras. Defende-se, aqui, a idéia de que a educadora, através do espaço jornalístico, inserida no seu tempo, luta por um lugar para a infância, o que remete aos debates que perpassam a atualidade: a criança como um ser de direito, protegida, educada e respeitada dentro das características que a distinguem.

De acordo com Cecília Meireles: “A criança não é um boneco, cujas habilidades ou inabilidades se exploram. É uma criatura humana, com 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, Cecília, *Ouvindo as crianças*. 21 de novembro

de 1930). As nuances que se buscou deixar nas análises deste item do trabalho dizem respeito a um dos mais preciosos compromissos de Cecília - a possibilidade de olhar para a infância como enigma: “Olhemos para as crianças de hoje não apenas com inútil carinho, mas com elevação e inteligência.” (MEIRELES, Cecília, *A infância*. 20 de dezembro de 1930)

A poeta Cecília acreditava na doçura e leveza da *Pequena flor* que vê o vôo de borboletas, que ouve o canto suave de pássaros e que sente a vida do sol... O caráter idiossincrático de seus versos e de suas crônicas apontou para uma concepção de infância como singularidade que precisa ser respeitada: um ser que se constitui na e pela linguagem, ou seja, um ser-no-mundo. Dessa forma, quando os adultos projetam imagens na criança do seu lugar de adulto, olhando para a criança com certo estranhamento e distanciamento, não estão educando. Para educar, faz-se mister conhecer as especificidades que constituem esse pequeno ser.

### 3.2 “(...) a eternidade da vida tem esta coisa singular...”<sup>121</sup>: a diferença

Ora, parece detestável querer que a escola seja para uns ou para outros, exclusivamente. O preconceito das classes não deve ser abolido apenas de cima para baixo, mas também de baixo para cima. Seria lamentável que, procurando vencer uma situação de prerrogativas realmente odiosas, procurássemos um caminho com dificuldades iguais embora em sentido oposto. Reclamar a escola para o pobre é admitir a existência de uma escola diferente para os mais favorecidos. É, portanto, continuar a sustentar o eixo de uma organização que se quer modificar, atendendo a critérios mais humanos e mais justos. A escola não é, particularmente, para pobres ou para ricos. A escola é para a criança, considerada como valor humano, elemento de um povo, unidade de uma civilização. (MEIRELES, Cecília, *Escola para pobres*. 11 de maio de 1932)

Com base na análise do *corpus discursivo*, o exercício hermenêutico<sup>122</sup> deste item da pesquisa foi o de compreender significados da luta de Cecília Meireles para refletir acerca da criança diversa inserida no contexto escolar, na década de 1930. A rede de significações, que abrigou as discussões sobre o respeito às diferenças no interior das escolas, abriga uma importante contribuição da educadora para os embates do presente.

<sup>121</sup> MEIRELES, Cecília, *Medida da Significação*. Poemas I, s/d, p. 231 – 232.

<sup>122</sup> De acordo com Ricoeur (1988b), “a primeira ‘localidade’ que a hermenêutica procura desenclavar é certamente a da linguagem e, de modo mais especial, a da linguagem escrita” ( p. 18)

Pelos textos analisados, pude perceber que a escola pela qual Cecília lutava não estava fundamentada em conceitos definidos *a priori*. Cecília defendia a idéia de que era importante à escola empenhar-se “na apresentação de constantes oportunidades para que os alunos se encontrassem a si mesmos e conquistassem, na proporção requerida pela sua própria personalidade, os elementos de que necessitavam para a formação da sua vida”. (MEIRELES, Cecília, *A propósito da escola pública*. 28 de maio de 1932)

Conforme apontado anteriormente, Cecília Meireles atuou num importante viés educacional da sociedade de seu tempo. Como integrante do movimento da Escola Nova dos anos 1930, esteve profundamente envolvida com a causa educacional partilhada por sua geração. Segundo suas palavras “Há mil maneiras de colaborar na obra da educação. Há terrenos para todas as vocações. Assuntos para todas as penas” (MEIRELES, Cecília, *A função educativa da imprensa*. 20 de março de 1932).

A disciplinarização do povo brasileiro a ser feita pela escola, idéia fartamente divulgada na década de 1920, expunha uma diferença entre a tarefa da escola de instruir e a de educar. Todos precisavam ser educados e receber um mínimo de conhecimentos. A sociedade democrática que se pretendia instalar necessitava de cidadãos autônomos, livres, capazes de se auto-controlar e dirigir, de pensarem e agirem por si mesmos, responsabilizando-se por seus atos, sem esperar qualquer tipo de controle externo. Um ensino teórico era considerado insuficiente para permitir aos alunos, futuros cidadãos, virtudes essenciais como coragem, iniciativa, cooperação e ordem, devendo-se recorrer a exercícios práticos que levassem ao desenvolvimento de tais virtudes até que se tornassem hábitos.

A educação, pelo contrário, incluindo ou não a instrução, caracterizava-se pela cortesia, pela civilidade e contribuiria para impedir comportamentos revoltosos que colocassem em perigo a ordem social estabelecida.

Educar, portanto, constituía numa necessidade premente para o projeto reformador e modernizador da sociedade brasileira. O bom uso dos métodos disciplinares no momento de formação deste homem, durante a infância, dispensaria, no futuro, o uso de recursos mais drásticos como a polícia, as prisões e os hospitais.<sup>123</sup>

---

<sup>123</sup> A Reforma do Ensino do Distrito Federal proibia os professores de castigarem fisicamente os alunos e estabelecia as seguintes penas disciplinares: admoestação; repreensão; privação de no máximo 15 minutos do recreio; reclusão na escola por meia hora, no máximo; suspensão da frequência de até três dias com a comunicação aos pais ou responsáveis; cancelamento da matrícula e suspensão de até três meses. O *Regulamento do Ensino Primário* assinado por Francisco Campos estipulava que a única punição admitida na escola primária seriam as notas más, a reclusão na escola após os trabalhos escolares e o

Aprender, entretanto, continuava a ser um privilégio: se antes destinado aos que podiam custear seus estudos, agora aos mais favorecidos pela inteligência. A estes favorecidos, devidamente identificados pelos testes psicológicos, seria ministrado um ensino segundo suas capacidades; para os menos inteligentes, no entanto, bastavam a educação moral e a aquisição de alguns conhecimentos básicos.

A função da escola na visão de Cecília, divulgada no espaço jornalístico, difere da descrita nos parágrafos anteriores. A poeta discutia a possibilidade da criança ser educada respeitando a forma como esse ser via o mundo, mas também percebia a importância do adulto agir com firmeza e carinho e, ao mesmo te

jornalista se refere à tese escrita por Cecília e busca argumentos teóricos para diferenciar esses substantivos, objetivando que os educadores pudessem refletir sobre a importância de uma educação para além de uma instrução pura e simples. Michailowsky descreveu em seu texto que Cecília Meireles afirmou que quem

“quer que não entenda do assunto pensará que é mera questão de palavras. Não. É questão de finalidades.” Instruir e educar são duas coisas diferentes, como deve compreender todo mestre – educador. E como **diz, também, d. Cecília na sua magnífica tese “O Espírito Victorioso”**: **“A prática da escola pode ser ‘instruir’; mas a sua finalidade deve ser ‘educar’”**.

Assim, estas duas palavras não são sinônimos, mas palavras que denominam noções distintas no domínio da pedagogia. Encaremos a questão metodicamente, para explicar a distinção. A “instrução” ou o ensino é o processo pedagógico destinado a facilitar ao indivíduo acumular e assimilar vários conhecimentos, por meio do método especial da ginástica intelectual, quer dizer, dos exercícios que desenvolvem a faculdade “mnemônica” do intelecto. [...] Daí, **a finalidade do ensino, da instrução, consiste no fornecimento ao aluno da “erudição” nas matérias aprendidas, por meio do processo do desenvolvimento mnemônico do intelecto. Eis o papel cultural da instrução.** [...]

**Absolutamente diferente é o processo da educação. Junto com a instrução, a educação constitui o processo integral da criação da cultura humana espiritual e corporal.** [...]

**Eis a finalidade própria e a extensão da educação, que eclipsa pelo seu fulgurante raio de ação o labor cultural da instrução. Por grande e erudita que seja uma pessoa, se ela não tem a educação adequada cultural, permanece “unilateral”, “passiva”, “estática”, sem poder atingir a culminação do homem integral.**

Preenchendo com o ensino a sua função instrutiva, a sua finalidade preliminar, a escola tem a preencher com a educação a sua função educacional, a sua finalidade integral. [...]

**É necessário que essa ordem de idéias penetre profundamente na mentalidade do magistério, da imprensa, do próprio governo, da mesma juventude escolar, que é a nova geração criadora da nação.** Com a criação do novo ministério da Educação e Saúde Pública é lícito esperar que, por fim, o governo do Brasil Novo vá preocupar-se com a educação e a saúde do povo, tão necessárias e imprescindíveis, se o governo quiser

educá-lo, isto é, criar nele, por meio de artifícios de rumo pedagógico, “as novas disposições espirituais e corporais harmonizadas, os ritmos vitais propulsores de nosso ser, os hábitos do pensamento e da ação [...] para o alto ideal da educação humana” (MICHAILOWSKY, Pierre, *Instrução e Educação*. 19 de fevereiro de 1931). A jornalista e educadora acreditava que as crianças são os seres mais humanos que existem, por terem “uma visão das coisas muito diversa da do resto da humanidade” (MEIRELES, Cecília, *A finalidade da educação*. 23 de dezembro de 1930). Defendia a idéia de que elas deveriam estar inseridas numa escola que formasse não “homens-profissionais, homens-cidadãos, mas, ao contrário, profissionais e cidadãos que sejam preliminarmente homens. Há uma coisa ainda mais triste que um homem dominado por outro homem, é o homem dominado por uma função.” (MEIRELES, Cecília, *A finalidade da educação*. 23 de dezembro de 1930). Com base nessa premissa de uma formação ampla, que precisaria ter como foco a consubstanciação de espaços para que a criança se constituísse como um ser de linguagem, fazia-se necessário a presença de adultos cujas palavras favorecessem o processo de abertura aos enigmas que fossem “singularmente hábeis, e excepcionalmente puros, devendo, eles também, estar unguídos desse perfume de sinceridade, sem o qual não se conseguiria imortalizar nenhum gesto” (MEIRELES, Cecília, *Intercâmbio escolar*. 7 de agosto de 1930). Seria uma liberdade fundamentada no diálogo como um espaço de escuta. Trata-se de uma visão de limite através de negativas, mas sem a imposição de imagens autoritárias, ou seja, busca-se uma reflexão acerca das possibilidades que abarcam um espírito pautado na liberdade de expressão. Através das relações alteritárias, talvez a criança diversa encontrasse os sentidos e as ressonâncias de uma educação pautada no princípio da liberdade. Nas palavras de Cecília, o *não* seria o resultado da união de três letras em busca de uma

fórmula de liberdade [...]

O não é uma defesa, e uma arma, não apenas para um indivíduo, mas para toda a humanidade, que tem sempre andado sofrendo vitimada pela falta de coragem

Na possibilidade de se pensar no processo de inserção da criança diversa na escola, atribuindo-lhe espaços de liberdade com atitudes firmes e coerentes, Cecília defendia a perspectiva de que o adulto da escola deveria ser um solicitador de novos mundos espirituais. Caberia a esse profissional possibilitar espaços para o gosto do novo, pela alegria das descobertas, pelo entusiasmo criador que abriga a vida, por essa satisfação de ser criatura, e esse bem de todos os dias se aperfeiçoar. Ao possibilitar ao leitor uma análise referente aos sentidos que abrigam as mudanças do mundo, a poeta recorre a Nietzsche lembrando-se de uma frase do pensador que

exprime bem essa contínua passagem e transformação de ideais que vão mudando a face do mundo. Diz ele que o que achamos mau numa época são os restos desatualizados do que noutra foi considerado bom.

Essa frase, ao mesmo tempo, envolve uma alta lição de tolerância pelos ideais já mortos e uma advertência pelos ideais que também morrerão.

Falando nos resíduos de antigos apogeu, **Nietzsche passa-nos diante dos olhos a fragilidade e a transitoriedade de cada grande inquietude**, como nos antigos festins egípcios se usava fazer passar diante dos convivas um cadáver - para lembrar na hora florida o instante definitivo da morte.

O educador precisa ter bem nítido esse conceito de duração das coisas e das idéias.

E precisa adaptar-se a ele. Tanto melhor educador será quanto maior e mais fácil capacidade de adaptação demonstrar. O passado alimenta-nos de sugestões. Mas essas sugestões, atravessando o tempo se modificam. Convertem-se em experiências (ilegível) a vida se repete. [...] Sua substância é a eternidade absoluta em que o poder criador palpita sustentando mundos e preparando mundos, com a largueza e a serenidade de uma energia que não se extingue e que sabe ser sempre a mesma, dentro de formas inesperadas e imprevisíveis. (MEIRELES, Cecília, *A passagem dos ideais*. 31 de janeiro de 1931) (Sem grifo no original)

Auxiliar no processo de mudanças e, conseqüentemente, de adaptação às novas idéias educacionais que se consolidavam diante dos olhos dos educadores era um dos desafios de Cecília à frente do espaço jornalístico do *Diário de Notícias*. A poeta acreditava que a Revolução de Outubro de 1930 havia trazido no próprio programa que divulgou a idéia de uma transformação obrada pela vertente educacional no momento que a sociedade vivenciava no presente, por seleção violenta, e, no futuro, por uma orientação já anteriormente esboçada na reforma de ensino do Distrito Federal realizada por Fernando de Azevedo (1927/1930). Cecília dizia que havia ocorrido um momento de extrema importância para a consolidação de uma “educação artística e nacionalizadora” quando o sr. Annibal Bomfim apresentou um projeto para tal

empreitada, nos moldes do que vinha sendo realizado na Reforma Educacional mexicana.

(...) o mais importante [...] foi sem dúvida, o projeto apresentado pelo sr. Annibal Bomfim para uma campanha de educação artística nacionalizadora, nos moldes da que se vem fazendo na grande terra de Vasconcellos.

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

Mas há uma coisa importante a considerar nesse movimento, digno dos maiores aplausos: é preciso não perder de vista que o trabalho que se vai efetuar tem de ser mais de educação que de ensino. O ensino requer apenas uma técnica. Isso não resolveria, de modo algum, o nosso problema. É de educação artística, não de ensino artístico, que carecemos. **A educação exige todo um processo interior, psicológico, profundo.** (MEIRELES, Cecília, *Educação artística e nacionalizadora*. 13 de novembro de 1930) (Sem grifo no original)

Dentro dos novos caminhos educacionais, fazia-se mister que a escola abarcasse as discussões da educação para além da instrução e por mais que já tivesse sido discutida a diferença entre instruir e educar, Cecília julgava oportuno que as especificidades não só do significado de ambas as palavras, mas também da função deveriam ser retomados no espaço destinado a sua crônica jornalística. Foi imbuída desse ideal que uma vez mais sua *Página* se abriu ao tema. Assim como Pierre Michailowsky, continuou afirmando que as proposições educação e ensino instrutivo não poderiam incorrer como sinônimas; tornava-se necessário, dessa forma, ir às especificidades que compunham a Escola Tradicional e as que fundamentavam a Escola Nova e pensar nos liames da proposta de educar.

“Mande o seu menino para a escola, para se educar”, aborrecem-se agora com a escola educativa e dizer: **“Educação se tem em casa: escola é para instruir.”**

Ora, vai nisso uma confusão, que não será demais esclarecer. [...]

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

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

**A criança ouve as explicações e lê nos livros. O seu aproveitamento verifica-se por exames.**

**Como, porém, as matérias podem não coincidir com os interesses da criança e a maneira de ministrá-las estar igualmente em desacordo com a sua personalidade, para que os exames permitam à criança o acesso à classe imediata, ela só tem um recurso: preparar-se para ele, de qualquer modo. [...]**

**A Escola Nova provém dessa contemplação dos desajustamentos inúmeros do homem à vida.** A escola tradicional, no melhor dos casos, - e eram os casos excepcionais - instruía. Mas essa instrução nem sempre valia ao seu possuidor. Se fossem os doutores que fizessem o progresso de um país, o Brasil talvez tivesse a obrigação de ocupar o primeiro lugar no mundo. [...]

**Quanto aos que paravam na escola primária, ficavam apenas vegetando com os rudimentos mal aprendidos: e entre eles estavam - e estão - as maiores vítimas da sociedade, aqueles que, dotados para situações melhores, viam seu destino fechar-se num limite obrigatório de mediocridade e desaproveitamento. [...]**

A Escola Tradicional era uma espécie de estabelecimento anexo à vida, e a criança que a freqüentava sentia essa diferença entre o ambiente natural e o seu ambiente convencional, e até artificial.

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

Como se vê, não é mais uma questão de instruir, apenas, mas de educar. [...] (MEIRELES, Cecília, *Instruir e educar*. 2 de setembro de 1932) (Sem grifo no original)<sup>126</sup>

Cecília se preocupava em esclarecer para a população o sentido da educação enquanto instituição viva, que se constitui na relação com as necessidades dos alunos, que está para além de métodos de ensino. Para a educadora as novas orientações educacionais procuravam disseminar a idéia de que era necessário adequar-se às necessidades da infância. Ao pensar em tal perspectiva discutia que os moldes educacionais da escola moderna tornava-se interessantes por não adotarem este ou aquele

método, nem mesmo a divisão do trabalho: nada do que constitui a parte externa da nova educação, - mas essa inquietação de transformar a humanidade, de mudar o aspecto do mundo, como decorrência de uma convicção profunda de que ele se acha em decadência, e é preciso atuar energicamente, para o levar a uma regeneração. [...]

Elas desejam modificar os propósitos de atuação sobre a criança, favorecendo-lhe a eclosão natural, dentro dos limites

<sup>126</sup> Trechos ampliados da crônica ver anexo15.

biológicos, porque sentem que o mundo exterior anda pisando com violência sobre a infância, torcendo-lhe a própria estrutura, num evidente desrespeito à sua liberdade. [...]

Essas escolas modernas se interessam pela criança, pois, não só dentro das suas paredes, mas no lar. [...]

Uma escola moderna é um abrigo para a criança de hoje, com o intuito de permitir a construção de uma outra humanidade, mais justa e melhor do que esta.

É um recanto onde a criança aprende a amar as outras crianças como aprende a amar a natureza, em tudo o que a representa; em que procura descobrir suas aptidões para vir a ser uma força útil na vida, orientada pela sua vocação, ocupando o lugar adequado à sua capacidade, e não um lugar de assalto em que os seus erros constituam um opróbrio para si e um motivo de indignação ou de um ridículo para os outros; e um recanto onde a criança vive, realmente, a sua vida de criatura em crescimento'. (MEIRELES, Cecília, *A inquietação da escola Nova e a renovação do mundo*. 17 de março de 1931)

A filosofia proposta pela Escola Nova pressupunha, além de uma série de valores intrínsecos à humanidade, uma imagem particular da criança, que domina a maneira como se vê no mundo. E, em Cecília, estas questões se relacionavam com a sensibilidade dos educadores que podiam se aproximar da alma infantil, vendo a criança como criança de um lugar, conforme foi discutido na concepção de infância ora recortada neste estudo.

Com este pensamento, Cecília Meireles propôs uma reflexão acerca de um conceito de infância, pautado numa realidade que se forma em contato com os outros, mas desprovida de conceitos pré-determinados. Identidades estas que poderiam ser constituídas à medida que as relações sociais se fundamentassem, trabalhando com as diversidades. A crônica intitulada *Triste cena* transcrita na íntegra permite ao leitor perceber algumas das preocupações de Cecília no que se referia à importância de uma reflexão sobre as possíveis marcas deixadas pelos adultos nas crianças. Nas suas palavras disse que:

A cena passa-se na escola, naqueles dias de março em que se efetua a matrícula das crianças. Uma senhora de boa aparência aproxima-se da mesa da professora e dá todas as informações exigidas para que seu filho possa frequentar a escola. Depois dessa formalidade, ensaiando um sorriso expressivo, de quem deseja fazer boas relações com a professora, faz a seguinte observação:

– Minha senhora, o meu pequeno é muito malcriado. Muito vadio. Não gosta de estudar. Não imagina o tormento que passo para o fazer vir à escola. Fica pelo caminho. Perde os livros. Já há dois anos que está na mesma classe. Primeiro, pensamos que era da professora. Então mudamo-lo de escola. Mas na outra foi a mesma

coisa. A senhora sabe que nós, as mães, sempre temos mais paciência. Mas o pai, que não gosta de graças, prometeu dar cabo do pequeno, se este ano ele não for para outra classe. Ele é um garoto insubordinado. Todos se queixam dele. Por isso, eu lhe queria pedir um favor...

(Não é necessário dizer que, durante todo esse tempo, o pequeno esteve cabisbaixo, ouvindo todas essas amabilidades a seu respeito... Pouco a pouco as orelhas iam-lhe passando por todas as tonalidades do vermelho, desde o rosa até o púrpura. E, olhando-se bem, parecia que cresciam também...)

– Queria pedir-lhe um favor: puxe-me pelo pequeno. Puxe-me por ele. Não o deixe ir ao recreio. Não o deixe fazer ginástica. Ponha-o na sala com o livro na mão, até que ele fique sabendo as lições. Não tenha pena, minha senhora. Ele com bons modos não vai. Isso de lhe fazer festa, de o tratar bem, não adianta nada. Ele só anda com pancada. E olhe eu sei que na escola não querem bater nas crianças, mas tem a senhora toda liberdade para fazer com este o que entender...

(O pequeno vai baixando mais a cabeça. Agora a vermelhidão avança por todo o rosto. Que estará pensando esse pobre pequeno que nem na família encontra a compreensão suficiente para que a sua vida se desenvolva com alegria? A tristeza da solidão moral, que costuma ser o naufrágio da mocidade, já desceu sobre essa infância angustiada. **Qual será o estado interior dessa pobre criatura, ouvindo decompor sua personalidade em fragmentos de maldade e injustiça?**)

O resto da cena não se conta, para cada pessoa que se interessa pelo assunto ter oportunidade de construir um fim capaz de reabilitar os três personagens em questão. (MEIRELES, Cecília, *Triste cena*. 9 de julho de 1930) (Sem grifo no original)

O texto jornalístico de Cecília Meireles, escrito num tempo outro, possibilitou uma reflexão sobre a realidade de um ser concreto, que sofre as conseqüências de uma sociedade excludente, que busca a homogeneização e que não abre espaços para a diversidade. Essa criança, embora sem um nome, impõe uma cena; não, na verdade, cenas no sentido plural do termo. A voz da mãe, o olhar cabisbaixo da criança, a humilhação, a dor, o silêncio... As muitas vozes caladas ao longo da história, por imagens que lhe foram projetadas pela função pedagógica de educar. Família e escola, de seus lugares de saber, instituem relações de poder que sufocam e desrespeitam qualquer imagem contrária às suas crenças.

Que lugares o menino descrito por Cecília pode ocupar no cenário de 1930? Pensando no relato da crônica, a mãe, do lugar que ocupa, deseja o “melhor” para o filho: o sucesso através da obediência e para tal faz-se necessário uma disciplina rígida. Noutro plano, não menos autoritário, estão as escolas pelas quais o menino passou. Nelas as autoridades pensaram a partir de uma perspectiva unilateral: a do saber que lhes confere o poder de excluir qualquer “ameaça ao sucesso”. É claro que se faz

necessário compreender o contexto educacional da década de 1930, no qual Cecília lutava para consubstanciar um movimento de não exclusão social. Nesse período os aspectos disciplinares eram rígidos e o aluno dificilmente ouvido. Mesmo com essa realidade, percebe-se a indignação de Cecília Meireles ao denunciar como as relações de saber e poder se operacionalizavam. Dessa forma, a questão que se colocou foi a de que talvez existam muitas “tristes cenas” ocupando os lugares de infância na escola e na família.

Numa reportagem, publicada logo nos primeiros meses à frente da *Página de Educação*, a poeta e jornalista divulga uma crônica da autoria de Adolfo Ferrière que foi editada pela revista equatoriana “Educación”.<sup>127</sup> Essa divulgação antecede a vinda do educador francês, atuante no Instituto Jean Jacques Rousseau, para ministrar uma Conferência sobre o ideário da Escola Nova na cidade do Rio Grande do Sul.<sup>128</sup> O texto possibilita ao leitor refletir sobre nuances singulares que constituem as ações dos adultos na escola. Ações estas que, a seu ver, estão envoltas numa atmosfera de profunda intencionalidade no que tange à formação da criança. Torna-se, talvez, necessário pensar em qual seria, de fato, o objetivo de se criar uma escola. Por que e para que existem esses espaços educacionais? Sua função seria a de instruir ou a de educar? Como estar atento às questões enigmáticas que envolvem o processo de

---

<sup>127</sup> Órgão mensal do Ministério de Instrução Pública e Bellas Artes, da florescente república do Equador. In: *Diário de Notícias, Página de Educação*, 9 de agosto de 1930.

<sup>128</sup> Ferrière mostrou-se um profundo admirador do trabalho realizado no Brasil, fato publicado na *Página de Educação* quando da divulgação de uma carta dirigida ao então Ministro da Educação, Francisco Campos.

O Sr. Francisco Campos acaba de receber a seguinte carta do professor Ferrière:

“Acusamos o recebimento de vossa carta, de 5 de fevereiro, na qual manifestaste o desejo de conhecer mais de perto a obra do Bureau Internacional de Educação e de verificar que vantagens poderiam auferir os Estados Unidos do Brasil de sua adesão a esta instit

constituição da criança como um ser de linguagem se essa mesma criança estiver inserida num contexto de homogeneização que a impede de criar / constituir-se como um ser-no-mundo? Pensar na escola como uma “criação do diabo” foi o que propôs Ferrière nas linhas desse texto, afirmando que como a infância representava o futuro das raças, então, seria necessário começar a agir com determinação nessa fase da vida para atingir seu objetivo. Foi então que o diabo anunciou a criação da escola. Então,

**sob as indicações do diabo, foi a escola criada.**

A criança ama a natureza: amontoem-na em salas fechadas; quer brincar: fazem-na trabalhar; quer que a sua atividade sirva para alguma coisa: faz-se que a sua atividade não tenha fim algum; quer mover-se: obrigam-na a manter-se imóvel; quer manipular objetos: põem-na em contato com idéias; quer utilizar-se de suas mãos: não se põe em jogo senão o seu cérebro; quer falar: mandam-na ficar em silêncio; quer raciocinar: fazem-na decorar; quer encontrar sozinha a ciência; servem-na feita; quereria seguir sua fantasia: submetem-na ao jugo do adulto; quereria entusiasmar-se: inventam castigos; quereriam servir livremente: ensinam-lhe a obedecer passivamente “simula-se cadáver”. [...]

**Em breve aprenderam as crianças a adaptar-se a estas artificiais condições de vida. Em breve as mães chamavam os filhos. E diziam-lhes: “Faz-se o que se deve fazer.” Os pais queixavam-se de que os filhos não os ajudavam já em casa ou na oficina, e ficaram persuadidos de que o melhor que podiam fazer era mandá-los para a escola. As crianças conheceram a dor de estar separadas de sua família e até do seu ambiente, sem conhecerem a doçura do lar: o exercício da escola ocupava todo o seu tempo, nada lhes explicando e contentando-se com oprimi-las.**

Aprenderam, então, o que jamais teriam aprendido sem esse sistema: **souberam fingir, enganar, mentir.** A escola inscrevia no quadro de honra o santinho que é um sem-valor, e ao hábil em expedientes, que é um futuro burocrata.

**A escola esforça-se em mortificar, à força de castigos, de prisões e de trabalhos suplementares o discípulo que qualifica de insolente porque nele transborda a alegria de viver e a energia vital; ou castiga como preguiçoso, ao que, pelo seu temperamento, é levado a fazer gazetas, qualificando como pecados os são instintos de defesa dos espíritos retos.** (MEIRELES, Cecília, “*Como o diabo criou a Escola Clássica*” - *Uma página do professor Adolpho Ferrière*. 9 de agosto de 1930) (Sem grifo no original)<sup>129</sup>

Na continuação dessa crônica o leitor talvez possa sentir o pulsar inquietante de um coração envolvido por lutas intensas no campo educacional porque através de intensas palavras, Cecília destaca que Ferrière fez um apelo ao leitor dizendo que se ainda encontrasse um professor preso a esses preceitos, estando agarrado em sua

<sup>129</sup> Trechos ampliados da reportagem ver anexo 16.

carteira, deveria acordá-lo e dizer que as coisas haviam se modificado e que, portanto, deveria “abandonar seu posto ou converter-se. Pode ser que não lhe presteis um bom serviço a milhares de crianças que palpitam desejosas de viver, e que, se soubessem latim, exclamariam: *“Primum vivere, deinde philosophare.”* <sup>130</sup> (MEIRELES, Cecília, *“Como o diabo criou a Escola Clássica” - Uma página do professor Adolpho Ferrière.* 9 de agosto de 1930)

Ferrière mostrou-se um profundo admirador do trabalho realizado no Brasil no que dizia respeito ao processo de divulgação dos ideais da Escola Nova. Pode-se dizer que, em especial, o educador do Instituto Jean Jacques Rousseau destacou com entusiasmo a atuação de Fernando de Azevedo e não poupou críticas ao governo brasileiro por ter afastado Azevedo de suas funções educacionais no Distrito Federal. As colocações de Ferrière, registradas por Cecília, num de seus comentários sobre a vinda de professoras de Belém para o Distrito Federal, em busca de uma formação mais ampla no que se referia aos métodos pedagógicos, permite pensar nessa visão de respeito e admiração do educador suíço.

Ainda há pouco Adolpho Ferrière se ocupava em “Pour lère nou velle” da nossa reforma educacional, abrindo o seu artigo com as seguintes palavras:

“Quelle surprise de rencontrer au Bresil une des formas les plus complètes de l’Education nou velle – Hier encore, c’était au point de vue pédagogique um des pays les plus arrières du monde. Aujour – d’hui, - précisons: depuis la loi scolaire, du District Federal de Rio de Janeiro de 1928 – il rivalise avec lê Chili et lê Mexique, em Amérique; ave e Vienne, em Europe; avec la Turquie, em Asie. Un homme a fait ce mirade, um cerveau clair, lucide, une volonté calme, harmonieuse. J’ai nommé M. Fernando de Azevedo, directeur general de l’Instruction Publique Federal. De la capitale, la reforme s’étend ou va s’étendre aux autres ‘Etats, tant est grande as portée, tant s’impose la logique immanente et as valeur sociale.”

E Ferrière não se esquece de acrescentar uma notinha sumamente honrosa para os créditos da reforma:

“Depuis que cet article a été écrit. – M. Fernando de Azevedo a été renversé par la revolution brésilienne du 24 octobre. Cela n’enlève rien á la valeur pédagogique de l’homme et de loeuvre.<sup>131</sup>[...]”

<sup>130</sup> Sim, viver – primeiro principalmente.

<sup>131</sup> Ainda há pouco Adolpho Ferrière se ocupava em “para ler novidades” da nossa reforma educacional, abrindo o seu artigo com as seguintes palavras: “Que surpresa de encontrar no Brasil uma das formas mais completas de novidades da Educação- Ontem, era um ponto de vista pedagógico um dos países mais atrasados do mundo. Hoje, - precisão: depois da lei escolar, do Distrito Federal do Rio de Janeiro de 1928 – ele revalisa com Chile, no México, na América; com Vienna, na Europa; com a Turquia, na Ásia (Ásia Menor-capital Ankara). Um homem fez esta miragem, um cérebro nítido, lúcido, uma vontade calma, harmoniosa. É chamado Senhor Fernando de Azevedo, diretor geral da Educação Pública Federal. Da capital, a reforma se estende ou vai se estender aos outros Estados, tão bem conduzido, sustentado, estabelecendo a lógica constante, perdurável, e tendo valor social.”E Ferrière não se esquece de

Felizmente, o Brasil é tão grande, que a desgraça em que se encontra o nosso ensino ainda não conseguiu chegar até Belém, para desencantar o professorado de lá.

E aí vêm duas professoras, atraídas pela auréola justa que irradia a reforma Fernando de Azevedo.

O dia de hoje, pois, é, como dizíamos no começo, verdadeiramente memorável. Os “técnicos” de agora devem sentir a responsabilidade de que se acham investidos para apresentarem com a devida dignidade a Reforma de que tão arbitrariamente tomaram conta. (MEIRELES, Cecília, Um dia memorável. 8 de agosto de 1931)

A obra da educação representava uma possibilidade de reconciliação do homem com a vida. Tornava-se necessário se imbuir da responsabilidade que o momento suscitava nos educadores envolvidos com as mudanças educacionais. Buscava-se substituir a criança triste do passado - aquela criança que algum de nós também já foi -, olhando as paisagens do passado, cercada de preconceitos impostos, esmagada pelo veneno de muitas ações difíceis de serem lembradas, - por uma criança posta diante da vida com a simplicidade das coisas naturais, no seu meio próprio.

A luta que a Nova Educação empreendeu, no entender de Cecília, foi uma luta pelo espaço para a criança diversa tão deturpado pela rotina, pelo esquecimento, pela má vontade, pela falta de coração com a qual os adultos da escola, por diversas vezes, projetaram idéias centradas numa visão homogênea de ensino.

Na opinião da poeta-educadora, podia ser considerado um crime dar a uma criança que sorri uma escola que inviabilize a possibilidade criadora da criança como a que se refere o francês Gustave Flaubert<sup>132</sup> - que poderá ser verificada através da leitura

---

acrescentar uma notinha sumamente honrosa para os créditos da reforma:“ Depois que este artigo foi escrito – Sr. Fernando de Azevedo foi derrubado, pela revolução brasileira de 24 de outubro. Isto não levanta nada o valor pedagógico do homem e a obra.”(MEIRELES, Cecília, Um dia memorável. 8 de agosto de 1931) (Tradução minha )

<sup>132</sup> O francês Gustave Flaubert (1821/1880) - As primeiras obras de Flaubert acham-se publicadas em dois volumes, e compreendem escritos de 1835 a 1842, isto é, entre os 14 e os 20 anos. Filho de um médico de família abastada viveu como um artífice completamente dedicado a apurar a sua arte. Em 1840 transferiu-se para Paris para estudar Direito, mas descuidou dos estudos para viver no mundo das Letras. Pouco depois, por causa de uma grave doença nervosa, regressa a Rouen - cidade natal. Quando da morte do pai instala-se com a mãe e a sobrinha na casa de campo de Croisset. Nela vive o resto da sua vida, excetuando pelo período das viagens e das temporadas em Paris. Em 1846 conheceu a escritora Louise Colet, com quem manteve uma abundante correspondência até 1855. Entre 1849 e 1951 viaja pela Grécia, Itália e Médio Oriente. Em 1857 o seu romance *Madame Bovary* leva-o aos tribunais acusado de ofensa à moral e à religião. Flaubert escreveu ainda "Educação Sentimental" (1869), onde narra uma relação platônica entre um jovem e uma mulher mais idosa, que espelha seu próprio envolvimento com madame Schlésinger; "Três Contos" (1877), em que tenta alcançar o estilo imparcial característico de seus principais trabalhos; "Salambô" (1862) e "A Tentação de Santo Antônio" (1874), onde sua paixão pela temática da estupidez da burguesia e seu amor pelo exótico são claramente percebidos através das linhas que o compõem. (Ver *Vidas Lusofonas*, 2007)

do texto jornalístico a seguir -, uma vez que a vida palpita dentro desse ser que está no mundo tal qual em pleno universo.

Os pais e os mestres, que não amem a vida, deveriam sair de perto das crianças. E deveriam também sair de perto delas aqueles que arrastam consigo um surdo rancor pelas coisas, e que são como os que estão carregados de preconceitos apriorísticos e que se julgam impossibilitados para perceber que cada criança é única e é exatamente nessa diferença que se encontra a riqueza. “Pode ser que as crianças ficassem muito abandonadas... Mas mil vezes uma criança sozinha, nas mãos da vida, que à sombra de alguém que só leva consigo a morte, como única inspiração” (MEIRELES, Cecília, *Vida*. 9 de outubro de 1932).

Uma vez mais o cuidado com as possíveis marcas que os adultos podem deixar na criança ocupou os comentários de Cecília, não só pelas palavras registradas no final do parágrafo anterior como também quando o leitor penetra na essência das colocações dessa educadora ao descrever nuances da escola frequentada pelo autor de *Mme Bovary*<sup>133</sup>, Gustave Flaubert. As colocações de Cecília se estruturam a partir de um trecho do segundo volume desse livro, especificamente, num trecho intitulado “*Memoires d’un fou*”<sup>134</sup> e que para Cecília representa um percurso “interessante percorrerem-se os primeiros pensamentos de personalidades notáveis, quando se acompanha, por eles, a direção da vida que os determinou” (MEIRELES, Cecília, *Flaubert e a infância*. 27 de novembro de 1932). Nas palavras de Flaubert:

“Je fus au collège dès l’age de dix ans et j’y contractai de bonne heure une profonde aversion poules hommes. Cette société d’enfants est aussi cruelle pour sés victimes que l’autre petite société, celle des hommes.

Même injustice de le foule, même egoisme, quoi qu’on en ait dit sur le desinterressement et la fidelite de la jeunesse. Jeunesse! Age de folie et de revês, de poési, et de bêtise, synonymes dans la bouche des gens qui jugent le monde “sainement”. J’y jus froissé dans tous mês gouts: dans la classe, pour mês idees; aux recreations, poyur mês penchants de souvagerie solitaire. Dès lors, j’étais un fou.

J’y vécus donc seul et ennuyé<sup>l</sup>(n)Tj 5.28003 0 Td (y)Tj 5.280d (y)Tj 5.28 0 Td ( )T

ma mordante et cynique ironie n'épargnait pas plus le capriche d'un seul que le despotisme de tous.

Je me vois encore, assis sur les bancs de la classe, absorbé auns mes rêves d'avenir, pensant a ce que l'imagination d'un enfant pent rever de plus sublime, tandis que le pedagogue se moquait de mes vers latins, que mes camarades me regardalent em ricanant. Les imbéciles! Eux, rire de moi! Eux, si faibles, si communs, au cerveau si etroit; moi, dont l'esprit se noyait sur les limites de la création, qui étais plus grand qu'eux tous, qui recevais des jouissances infinles et qui avais des êxtases celestes devant toutes leu révélations intimes de mon ame!"<sup>135</sup> (MEIRELES, Cecília, *Flaubert e a infância*. 27 de novembro de 1932)

Os educadores brasileiros deveriam, na opinião de Cecília Meireles, refletir sobre fatos como os descritos por Flaubert. A mola fundamental, conforme tem sido salientado milhares de vezes, deveria ser o interesse da criança, interesse encarado sob o ponto de vista da forma como esses seres se colocam diante das questões que vivenciam. Ora, esse interesse só se poderia nutrir com os dados oriundos da realidade. Se em lugar desses dados, a escola impõe à criança palavras, terminologias, definições e não a escuta, dessa forma o desenvolvimento do espírito criador e o interesse pode acabar por morrer. Torna-se, nesse caso, um fator intrínseco suscitar a fome do conhecimento. Não houve fome nas experiências descritas por Flaubert. Houve, sim, afastamento, uma vez que o distanciamento, oriundo de ações preconceituosas por parte dos colegas, e certa isenção dos pedagogos, provocou uma profunda enfastia. O que era necessário fazer, de acordo com Cecília, seria conduzir o interesse da criança desse território aparente para outros mais profundos, mais fecundos, e, conseqüentemente, mais favoráveis à sua formação interior.

---

<sup>135</sup>“Eu fui ao colégio com a idade de dez anos e lá eu logo contraí uma profunda aversão dos homens frívolos. Esta sociedade de crianças é tão cruel para suas vitimas quanto a outra pequena sociedade, aquela dos homens.

Mesma injustiça da loucura, mesmo egoísmo, seja o que for que se tenha dito sobre o desinteresse e a fidelidade da juventude. Juventude! Idade da travessura e dos sonhos, da poesia e das besteiras, sinônimos na boca de pessoas que julgam o mundo “de forma saudável”. Lá, eu fui dobrado em todos os meus gostos: na aula, pelas minhas idéias; na recreação pelas minhas preferências de solitário selvagem. Desde este tempo, eu era um louco.

Lá, eu vivi sozinho e entediado, delineado pelos meus professores e ridicularizado por meus camaradas. Eu tinha um temperamento dissimulado e independente, e minha ironia mordaz e cínica não poupava mais nem o capricho de um só nem o despotismo de todos.

Eu ainda me vejo, sentado sobre os bancos da classe, absorvido em meus sonhos do futuro, pensando o que a imaginação de uma criança pode sonhar de mais sublime, ao mesmo tempo em que o pedagogo ridicularizava os meus versos latinos, que os meus camaradas me observavam rindo de forma abafada. Quê imbecis! Eles, rindo de mim! Eles, tão fracos, tão comuns, de mente tão reta; eu, cujo espírito mergulhava nos limites da criação, que era maior do que todos eles, que percebia os prazeres infindáveis e que tinha êxtases celestes diante de todas as suas profundas revelações de meu amor!”(Tradução Regina Meireles)

Como a impressão pessoal, essas linhas seriam suficientes. **Mas é algumas folhas adiante que o retrato verdadeiro da escola da época – e de muitas dos nossos dias ainda – aparece com toda a sua severidade:**

“Le collège m’était entipathique. Ce serait une curieuse etude que se profound degout des ames nobles et élevées manifeste de suite par le contact et le froissement des hommes. Je n’ai jamais aimé une vie réglée, dès heures fixes, une existence d’horloge, ou il faut que la pensée s’arrête avec la cloche, ou tout est maché d’avance, pour des siècles et dès générations. Cette regularité, sans doute, peut convenir au plus grand nombre, mais pour le pauvre enfant qui se nourrit de poésie, de rêves et de chimères, qui pense à l’amour et à toutes les balivernes, c’est l’éveiller sans cesse de ce songe sublime, c’est ne pas lui laisser un moment de repos, c’est l’étouffer en le ramenant dans notre atmosphère de materialisme et de bons sens, don til a horreur et dégoût.”<sup>136</sup>

Conta ele, então, que saía com um livro de poesia, ou algum romance... – para a liberdade do sonho que a velha escola esmagava.

Pensando em si mesmo, não sabia que estava falando em nome de quase todos. Porque é de todas as criaturas humanas, normais, esse gosto da poesia, do sonho, da quimera, do amor, de “toutes les balivernes”<sup>137</sup>.

A escola esqueceu-se disso, e, porque se esqueceu, caíram sobre ela todos os anátemas. A escola de hoje quer ser a reconquista, pelo homem, do seu direito de ser humano.

E o testemunho espontâneo de Flaubert, testemunho que já tem um século, deve ser meditado pelos que não se convenceram do significado autêntico e legítimo da escola. (MEIRELES, Cecília, *Flaubert e a infância*. 27 de novembro de 1932) (Sem grifo no original)<sup>138</sup>

O mesmo percurso estabelecido pela escola que Flaubert frequentou, constituído num caráter de homogeneização, foi novamente discutido por Cecília ao narrar os desencontros de grandes nomes da humanidade atuantes em distintas áreas, com esse espaço destinado à aprendizagem. Nessa mesma crônica<sup>139</sup>, a educadora, ao focar parte da trajetória do poeta alemão Goethe<sup>140</sup> na escola, reforçou uma concepção de

<sup>136</sup>“O colégio me era nada simpático. Era um curioso estudo do profundo desgosto das almas nobres e elevadas, manifesto pelo contato ininterrupto com a estupidez dos homens. Eu nunca gostei de uma vida ordenada, horas fixas, uma existência de relógio, ou era preciso o pensamento parar com a estupidez, ou tudo caminhou seguindo seu curso por séculos e gerações. Esta regularidade, sem dúvida, pode ser conveniente para a maioria das pessoas, mas para as pobres crianças que se alimentam da poesia, dos sonhos e das quimeras, que pensam o amor e todas as tolices/tagarelices, é o acordar sem cessar deste sonho sublime, é não lhe deixar um momento de repouso, é o sufocar trazendo nossa atmosfera de materialismo e de bons sentimentos para o de horror e de desgosto”. (Tradução Regina Meireles)

<sup>137</sup> “todas as tolices/tagarelices”.

<sup>138</sup> Crônica na íntegra ver anexo 17.

<sup>139</sup> Foram publicadas várias crônicas e reportagens no mês de março de 1932 - em homenagem ao centenário de nascimento desse poeta.

<sup>140</sup> O alemão Johann Wolfgang Von Goethe (1749-1832) era filho de Johann Kaspar Goethe, um advogado com algum poder econômico e uma posição social de relevo, que atuava como Conselheiro da corte, tendo supervisionado pessoalmente a educação do filho. A mãe, Katharina Elisabeth Textor, era de

educação sustentada na importância da família e da escola olharem para a criança como um enigma e, dessa forma, refletirem sobre a necessidade de ouvi-la. A preocupação da jornalista-educadora centrou-se na ausência de explicações para o fato de que pessoas que tanto contribuíram para se pensar o mundo tiveram uma relação abrupta e dolorosa com a escola. Conforme Cecília, a falta de interesse

dos grandes homens pelas escolas que foram obrigados a frequentar chega, às vezes, como se sabe, ao ponto de um completo abandono, e muitas até ao de um tédio invencível.

Um livro interessantíssimo, e a que já inúmeras vezes nos referimos, o “Como educa el Estado a tu hijo”<sup>141</sup>, de Júlio Barcos, reuniu uma grande quantidade de casos típicos desses maus estudantes, que vieram a ser, mais tarde, os representantes de uma pátria ou de um século, contrariando com a prova da sua vida a opinião desacertada daqueles que tentaram dar uma orientação a sua infância.

Newton, desatento nos estudos e medíocre como aluno, foi retirado da escola aos quinze anos, como inútil, e levado a trabalhar nos campos. Mais tarde, nos estudos universitários, foi reprovado em matemática.

Darwin, graças aos próprios professores, era considerado por sua família como uma verdadeira desgraça, de tão estúpido que o acreditavam.

Napoleão, na Escola Militar, ocupava o 42º lugar na classe. Hegel nunca se distinguiu nas escolas. Saiu da universidade com a fama de estudante medíocre, e deficiente em Filosofia. [...]

**Mas como explicar? Desenvolvimento tardio dos gênios? Aptidões especiais, secretamente governadas por força difíceis de definir? Ou fracasso da escola? Fracasso do professor, fracasso dos programas, fracasso do conhecimento da aluna - do aluno, submetido a rotinas, a comodismos, a interesses estranhos à vista e à liberdade da infância e da juventude; à conveniências dos tempos, ou a sectarismos do pensamento?**

Goethe teve uma infância sobrecarregada de estudos.

O pai ambicioso, - cujo caráter ele sempre tentou interpretar poeticamente, aliás – procurou dar-lhe uma instrução vastíssima. [...] A universidade esperava-o lá longe...

Já os colegas começavam por achá-lo esquisito... Não se pode ter talento além de um certo ponto... É uma coisa que dá na vista, e aos outros parece quase sempre ridículo...

“Quanto a Goethe – escreve um de seus camaradas, entre outras coisas igualmente amáveis - só de o veres rebentarias de rir...”

E é assim que ele vai estudar Direito. [...]

**Os tempos de Strasburgo foram talvez os piores. Forçado a fazer exames para satisfazer o pai, a sua tese de direito canônico encerrava coisas tais que um dos professores não pôde deixar de**

---

família abastada em Frankfurt. O jovem Goethe estudou nas universidades de Leipzig e Estrasburgo. Foi o autor da peça *Fausto*, publicada em duas partes, a primeira e mais famosa em 1806 e a segunda em 1833, porém inacabada, Também foi autor de alguns romances de grande valor literário, como o livro *Os Sofrimentos do Jovem Werther* – obra que polemizou discussões na crítica alemã da época, pelo fim trágico de seu personagem principal.

<sup>141</sup> Como o Estado educa o teu filho (Tradução minha)

**declarar que “com aquela dissertação ficava completamente demonstrada a loucura do jovem Goethe”.**

Entre Leipzig e Strasburgo, só se salva o período de convalescença, na casa paterna. Ah! Pode-se ler à vontade, mística e alquimia, e descer às experiências dos poemas como o das retortas... Porque aí já é a liberdade, - antes mesmo que se abra por acaso a Bíblia precisamente naquela passagem de Isaías, que é um oráculo para o resto da vida...

Aí já é o sonho que começa a se fazer sonho, - e Fausto e Mephistopheles saem da lenda, para o seu espírito, pedindo-lhe que os sinta em seu coração, e desafiando-o a que os vença com o seu gênio. (MEIRELES, Cecília, Goethe. 24 de março de 1932) (Sem grifo no original)

A concepção de educação e infância defendida por Cecília Meireles no espaço jornalístico pode ser uma vez mais contemplada nessas crônicas em que a autora se refere a Flaubert e Goethe, e chama a atenção para a importância de um espaço para a criança diversa na escola. Portanto, a seu ver, fazia-se mister evitar que a infância fosse “marcada” por tais imagens impositivas e discriminatórias, fosse por ações diretas ou por negligências. A intencionalidade de Cecília nesses *documentos egos* permite ao leitor perceber que, se por detrás do mundo medíocre dos adultos não estivesse germinado esse campo de esperanças que abarca a infância de todos os tempos, - compreensiva e iluminada, como a infância do mundo e por onde flutua um **pensamento misterioso**, capaz de revelar, talvez tudo quanto a alma não é capaz de exprimir, a pergunta, o deslumbramento, e, acima de tudo, a alegria -, o preconceito estaria arraigado ao mundo e não haveria possibilidades de fuga. Por ter uma sensibilidade poética que o evidenciava como uma criança “diferente”, Flaubert foi achincalhado pelos colegas e se isolou. Suas lembranças daquele tempo apontam para o fato de que tal isolamento não o impediu de buscar formas de driblar a ordem posta. Disse que ainda se via sentado sobre as carteiras da sala de aula, embevecido por “seus sonhos do futuro, pensando o que a imaginação de uma criança pode sonhar de mais sublime, ao mesmo tempo em que o pedagogo ridicularizava os meus versos latinos, que os meus camaradas me observavam rindo de forma abafada.” (MEIRELES, Cecília, *Flaubert e a infância*. 27 de novembro de 1932). Sobre essa possibilidade da criança perceber o mundo desprovida de preconceitos, Cecília apresentou ao leitor da *Página de Educação* um texto que relatou a sensibilidade desses seres à poesia. Ao falar da relação

do poeta grego Costis Palamas<sup>142</sup> com esse pensamento enigmático das crianças, Cecília destacou o quanto foi importante para esse artífice o olhar diferente daquele advindo do universo do adulto. Começou sua crônica descrevendo especificidades da alma poética de Costis Palamas quando disse possuir ele uma alma abrasadora e

livre como a dos beduínos, a música do seu pensamento é uma constante evasão para a liberdade mais alta: e, quando passa, deixa ficar um apelo para novos futuros logo conquistados e logo perdidos, numa bela carreira de renovações, paralela à própria vida. Música admirável que nem todos entendem. E que sobre a fronte radiosa dos seus artistas atrai todos os anátemas da incompreensão. Ele também sabe disso:

“Os estrangeiros chamam-se tzigano, e os tziganos chamam-me estrangeiro; os trabalhadores chamam-me preguiçoso; os corações piedosos têm dó de mim e os libertinos repelem-me; os são acham-me doente, e os doentes acham-me farsante; os sonhadores, quando passo olham-me com olhos assombrados, como um olho estranho e escabroso; os Espíritos desdenham a minha carne, e os homens têm medo de mim, como de um espírito; e tanto o cristão como o ateu se benzem diante de mim.”

Retrato do homem independente, que ergue seu destino, impávido, entre todas as opiniões contraditórias [...]

E assim se perderia o poeta novo de uma raça [...], se por detrás do mundo medíocre dos adultos não estivesse germinado esse campo de esperanças que é a infância de todos os tempos, compreensiva e iluminada, como a infância do mundo:

“E só as crianças pequenas, oh! As crianças, apenas, povoam minha calma solidão, fazendo dela seu próprio reino. Porque sempre o meu violino as espantava e atraía como um ímã. E elas vinham ter comigo, e seus grandes olhos, em que constantemente flutua um **pensamento misterioso**, revelavam tudo quanto a alma não exprimia, a pergunta, o deslumbramento, e, acima de tudo, a alegria; pois o meu violino maldito, e era como se, do fundo do futuro, a raça, pela boca de seus nobres filhos, me estivesse enviando o seu beijo.”

Para essas crianças que são a adivinhação dos tempos inverossímeis, o poeta balbuciou, então, seu cântico emocionado:

“Com a serenidade da árvore e a agilidade da corsa, atingis o esplendor de certos céus.

Ó verde planta florido, ó paraíso das mães, ó vós que pareceis sempre mais que nós, perto da terra, como é que às vezes compreendeis, com mais finura que os grandes, a suprema beleza e a suprema harmonia?

Adquiristes o privilégio do Herói que, sempre aplicava ao chão seu ouvido de incrível acuidade, ouvia tudo quanto se passava na terra, até as regiões mais longínquas, - até os insondáveis segredos do Mundo Subterrâneo?”

---

<sup>142</sup> O poeta grego Costis Palamas teve sua trajetória marcada por incompreensões de diversos setores da sociedade. O nome do poeta grego Costis Palamas figurou, em 1932, entre os dos prováveis indicados ao prêmio Nobel de Literatura.

Esse é o belo poema de Costis Palamas, levado para o futuro pelo vento anunciador que faz a sua própria palpação. (MEIRELES, Cecília, *Um poema de Costis Palamas*. 15 de outubro de 1932) (Sem grifo no original)

A preocupação com a educação das crianças rompia com qualquer questão de ordem social. Essa questão foi reiterada em muitas de suas crônicas e nesse espaço jornalístico, sempre que possível, a educadora chamava a atenção do leitor para que pudesse refletir acerca de aspectos implícitos nas ações desses pequeninos. Na crônica intitulada “As crianças pobres”, através de uma crítica fina e mordaz.880PTdi

coisas que se (podem) recolher com surpresa depois de alguns minutos de conversa [...], mas que podem dar volumes de estudo, desde que se leve em consideração o valor de todos os detalhes da vida e do mundo infantil.

Esses detalhes, que nos ajudam a compreender uma etapa da existência que já se diluiu ou perdeu na nossa memória, dificultando-nos a introspecção, são um precioso auxiliar para o professor que realmente deseja ser alguma coisa mais que um detestável burocrata, inaceitável nesta era educacional (MEIRELES, Cecília, *As crianças pobres*. 12 de agosto de 1930)

Outro aspecto fundamental pode ser perguntar sobre o porquê de crianças, como a citada na crônica *Triste cena*, não aceitarem o que a escola lhes oferece. Onde de fato estará o problema? Ao buscar controlar o outro diferente de nós, tudo pode se descontrolar. O que será que o menino, cuja infância tem sido marcada com rótulos, quer de fato esquecer: a vida que teima em brotar a cada pôr-do-sol, infligindo profunda dor, ou o olhar daqueles que se sentem incomodados com sua presença diferente? Cecília descreveu uma profunda inquietação no que se referia aos chamados prêmios atribuídos aos bons alunos, que serviam de punição para os que não se enquadravam nem nas normas comportamentais, nem na escola centrada no caráter instrutivo. Numa crítica ferrenha a Bernard Shaw, que instituiu a prática de premiação em algumas escolas, discutiu que era preciso refletir a respeito dos motivos que impossibilitavam a maioria dos alunos a receber esses “prêmios”. Não era cabível ao professor não refletir sobre os motivos que levam as crianças a não se enquadrarem a esse “modelo” excludente.

Os alunos bem comportados e os que fizeram exame “bonito” ganham prêmio. Os mal comportados e os que não são promovidos, ficam olhando para os outros... Positivamente, isso não está certo.

**Não está certo porque os que foram promovidos têm, nisso mesmo, a sua compensação que os outros não tiveram.**

**E, esses outros, por que não passaram? Por que não foram bem comportados?**

Só os professores ignorantes responderão porque não quiseram: todas as crianças gostariam de fazer um dia só o curso todo da escola...

**Só os professores ignorantes negarão que há causas profundas, fisiológicas e psicológicas, determinando a existência dos chamados “maus alunos”.**

Por isso é que eu hoje estou pensando em Bernard Shaw e naquele prêmio que ele quis instituir. (MEIRELES, Cecília, *Prêmios escolares*. 16 de dezembro de 1930)

Ao pensar nas colocações de Cecília Meireles no que se refere aos dispositivos excludentes implementados no cotidiano escolar, torna-se imprescindível não esquecer

que esses dispositivos que excluem o “diferente” os impossibilitam, muitas vezes, de buscarem um caminho pelas próprias conquistas. Para muitas dessas crianças só restou a adequação aos padrões exigidos pelas instituições, caso contrário a sociedade não as legitimaria. Já se percebe, nas idéias defendidas por Cecília nesse espaço jornalístico, na primeira metade do século XX, que era necessário buscar outro discurso que gerasse outros efeitos: o do respeito às múltiplas imagens da infância. Cecília se posicionava contra a possibilidade de qualquer tipo de punição para as crianças, tanto os do campo do discurso – como o dos prêmios escolares - como os de âmbito corporal. A jornalista-educadora disse:

Eu não entrarei em consideração de ordem psicológica; não procurarei adivinhar o estado de espírito de uma criança que recebe um castigo quase sempre em proporção monstruosa com o próprio tamanho do seu pobre corpo. [...]

Reduzirei todo o meu comentário à análise desta atitude de covardia entre o adulto, senhor da sua força e da sua liberdade, e a pobre criança indefesa, que não pode opor nem razão, e nem gestos. [...]

Só me resta, pois, desejar que os pais sejam mais humanos, mais capazes de compreender a sua situação de pais, e a situação de seus filhos.

Até as mulheres são favorecidas, pelo menos, literariamente... Diz-se que não devem ser tocadas nem com uma flor.

Pobres crianças! Vós, só vós estais sob a opressão do adulto, em uma lei que vos defenda, sem um braço que vos salve, sem um coração que se entorneça por vós, uma vez que aqueles que vos criaram levantam sobre a vossa fraqueza e a vossa inocência o peso odioso dos seus castigos. (MEIRELES, Cecília, *A criança e os castigos corporais*. 14 de março de 1931)

A sociedade convencionou que de certa idade em diante há que se tomar compostura diferente, ficar de cara importante, fingir que se entende de tudo, e escravizar a vida, para mostrar como se é poderoso. E nesse movimento o adulto pensa que oprimindo a criança estará educando-a. Oprime através de castigos corporais e por colocações severas, impedindo que a criança expresse a forma como percebe o mundo. Na opinião de Cecília tal atitude representa a impossibilidade de se abrir ao novo, uma vez que a vida tem uma compreensão diferente a partir da visão das crianças. Isto ocorre exatamente porque elas possuem naturalmente o desejo de aprender. Pode ser até que não haja nada para saber, no entanto, as crianças criam olhares novos com a sua ansiedade de viver. Para a educadora: “Por isso mesmo, os adultos (eu já expliquei uma vez o que é ser adulto) desfrutam apenas uma aparência de vida. E querem contrapô-la à vista autêntica da criança [...] que passou do tal limite convencional fugindo sempre a

tomar qualquer atitude” (MEIRELES, Cecília, “*Vamos brincar de Rei?*”. 13 de fevereiro de 1932). O adulto detém um saber especializado esteja ele na família, na escola ou em qualquer outro setor da sociedade. O que a educadora Cecília Meireles propôs no espaço jornalístico foi uma reflexão sobre os liames existentes entre os saberes desses profissionais e os da criança.

Os intelectuais, que assumem posição hegemônica desde o final da República Velha, no lugar dos antigos literatos, são aqueles portadores de conhecimentos especializados – cientistas, médicos, psicólogos, jornalistas e educadores, preocupados com as questões sociais, que querem conhecer a realidade brasileira, devendo para isso atuar no sentido de uma intervenção racional na construção de um projeto nacional, cuja condição lhes competiria. (PÈCAUT, 1990)

Ao reconhecer e divulgar as contribuições da higiene, no sentido de aperfeiçoar e fazer a sociedade progredir, o especialista foi construindo argumentações que legitimaram os discursos higiênicos, em cujo interior a infância e sua respectiva educação deveriam ser abrigadas. Dentro desses discursos, a ciência, na perspectiva cartesiana, foi ouvida. E essa perspectiva foi reforçada por testes, que reverberaram a eficácia dos estigmas, que não só marcavam a diferença, como determinavam ações.

Na crônica a seguir, transcrita na íntegra, Cecília Meireles questiona a idéia da educação como fabricação de padrões homogeneizantes. Veremos que a autora é contrária à visão de que a criança deve ser vista como um projeto de futuro, mas defende a idéia de que ela é um sujeito do presente, um ser-no-mundo, cuja forma de se ver ou de ver o outro nos espaços que ocupa pode ser colocado em debate.

Não há muito tempo publicamos neste jornal um capítulo do trabalho de Jean Piaget sobre a criança e sua representação no mundo.

Escolhemos a parte em que se procura saber o seu conceito sobre a vida. Nela vinham sugestivas respostas de muitas crianças consultadas, e todas essas respostas tinham o mesmo equilíbrio e demonstravam a existência de um mesmo nível do pensamento infantil, mesmo através dos graus de desenvolvimento estabelecidos pelo ilustre psicólogo.

Queremos hoje apresentar, porém, as **respostas** absolutamente **inesperadas** que recebemos, de uma menina brasileira, de sete anos e três meses de idade, respostas que nos foram dadas com uma naturalidade assombrosa, e que por instantes nos fizeram o pensamento oscilar sobre aquela informação de Lafcadio Hearn a respeito da consulta que os japoneses tradicionalmente fazem às criancinhas do seu país, no dia em que completam dois anos, sobre a origem de sua vida, e o mundo de que vêm.

**A menina com quem falávamos pôs na sua linguagem uma seriedade que perturbava. Parecia que tinha dentro de si**

**conhecimentos misteriosos e que achava fútil e cheia de ignorância a pergunta de quem a interrogava.**

O diálogo, num ambiente de total isenção, levava o ritmo do método clínico recomendado por Piaget. Era preciso nada sugerir. A pergunta foi decalcada nas suas:

\_ Tu achas que o sol vive?

A pequenita olhou-nos como de um outro mundo. E disse com uma convicção quase mística:

\_ Vive.

\_ Por quê?

As crianças do livro de Piaget respondem: porque se move, ou porque caminha, ou porque queima...

Esta não. Esta foi à causa primária, e disse-me:

\_ Como é que eu posso saber por quê? Talvez ele é que saiba...

Ora, entre o primeiro porquê, superficial, que caracteriza a vida, e este segundo, que a explica, vai uma distância enorme.

Mas ainda insistimos:

\_ E a água, também vive?

Aí surgiu uma explicação que eu acho notável. A menina, olhando para longe, como abrangendo todo o universo, disse-me esta coisa.

\_ A água também vive. Tudo vive. Se não vivesse, não estava no mundo. Como é que podia estar no mundo. Como é que podia estar no mundo, se não vivesse?

Eis aí um conceito de vida que eu não esperava encontrar numa menina de sete anos e três meses.

Não quero discutir o valor filosófico do conceito. Mas a sua significação psicológica, comparada com a das crianças analisadas por Piaget, e mesmo com a visão de muitos adultos, sobre o mesmo tema, parece-me digna de atenção especial.

Tudo, pois, que está no mundo, segundo essa menina, vive. A prova de que vive é essa: estar, ser. Quanto ao porquê dessa vida, confessa a incapacidade de o definir.

Sente, apenas, que a razão é profunda. Que não a atinge.

E confia-a simplesmente à própria vida. (MEIRELES, Cecília, *O conceito de vida*. 24 de janeiro de 1931) (Sem grifo no original)

A chave da crítica cecilianiana aos testes padronizados se consolida, a meu ver, pela impossibilidade de uma perspectiva homogeneizante se abrir para as chamadas “respostas inesperadas”. Em primeiro lugar, ao se ouvir uma criança, seria necessário fazer emergir água da fonte; noutras palavras, ser a criança o próprio laboratório – sem fórmulas em busca de um trabalho iluminador que rompa a previsibilidade. “A imprevisibilidade do futuro remete o homem a uma condição total de incerteza. O problema deixa de ser uma simples aplicação de leis físicas na explicação do fenómeno tempo para se constituir num problema ético.” (MARQUES e MARQUES *et al*, 2007, s/p) A diferença contida nas respostas da menina de apenas 7 anos de idade institui uma cartografia singular de ver o mundo, que não se encaixava nos perfis definidos pelos testes. Ao seguir as pistas desse *documento ego*, atenta às táticas e estratégias cecilianas,

pude perceber o quanto a educadora concebe a criança como um ser de linguagem que se consubstancia por uma geografia interior manifestada pelas relações sociais. Tal geografia se constitui a partir dos lugares ocupados pela criança através da multiplicidade de diálogos que estabelece com o mundo ao redor.

Cecília Meireles sinalizou que o mistério que envolve esta fase da vida deve ser respeitado. Isso porque se trata de um momento rico que permite uma abertura para o mundo. Já a colocação sobre os “níveis de pensamento infantil” permite uma reflexão sobre o estranhamento que as colocações da criança da crônica trouxeram, quando se compara a espontaneidade de suas respostas aos conceitos de vida, que estava nos padrões apresentados pelo biólogo Jean Piaget.

A leitura da crônica *O conceito de vida* suscitou inquietações a respeito das imagens projetadas na infância. A expressão “respostas inesperadas” reforçou a idéia de enigma, justificando, dessa forma, a abertura de Cecília ao enigmático. Esta expressão permite discutir, ainda, o fato de a criança ser um ser de culturas atravessadas pelas relações que estabelece com o outro e com o mundo. Sobre isso Lopes (2005, p. 39 - 40), diz que toda criança é criança de um lugar. Noutras palavras, há estreita ligação entre a produção da infância e a produção do lugar. De forma biunívoca, para cada criança do lugar existe também um lugar de criança: um lugar social determinado pelo mundo adulto e que configura os limites da vivência da infância nesse lugar. Cada grupo social elabora dimensões culturais que tornam possível a percepção de uma subjetividade infantil relativa ao lugar. Cada ser é atravessado por essas dimensões, que lhe definem um lugar e uma condição social no espaço e no tempo. Por outro lado, toda criança é criança em algum lugar. Cada grupo social designa a existência de locais no espaço físico que materializam a condição infantil. As crianças, ao se apropriarem desses lugares, reconfiguram-nos, reconstroem-nos, e, além disso, apropriam-se de outros, criando seus lugares de relações, ou seja, as “territorialidades” (idem, ibidem, p. 38).

A educadora Cecília discute a possibilidade de uma educação aberta ao nascimento, que permita um repensar constante sobre os saberes da infância. Dessa forma, uma criança pode ser vista como algo absolutamente novo que dissolve a solidez de nosso mundo e suspende a certeza que nós temos de nós mesmos. (LARROSA, 1999)

A surpresa da poeta-educadora diante do novo que se apresentava nas respostas da menina, de apenas sete anos e três meses, talvez aponte para a possibilidade de se dissolver a solidez de vieses fechados sobre a infância; ou seja, pode-se deixar de

projetar no outro o que se é, o que se quer ou se busca. A criança, dessa forma, estrutura-se a partir das relações alteritárias que estabelece, constituindo-se como espaço de singularidades. Para tal, pode ser um caminho abrir-se para os inúmeros mistérios que envolvem a infância, ouvindo a criança, tal qual Cecília o fez. Sobre este mesmo assunto, exatamente dois meses depois, Cecília escreve uma crônica intitulada “Como as crianças pensam”. Nela, a educadora abre um espaço para que os adultos reflitam sobre a importância de se ouvir as crianças, afirmando que a forma como a criança busca explicar/compreender o mundo pode ser, na maioria das vezes, um todo coerente de sentido. Cecília diz “Eu gosto de ouvir as crianças conversando, porque elas são absolutamente como os poetas. Não conhecem obstáculos à sua imaginação.” (MEIRELES, Cecília, *Como as crianças pensam*. 24 de março de 1931).

Pode-se perceber, pela descrição da visão de vida da criança da crônica, a imagem de uma criança vista como um ser de linguagem. Dessa forma, é possível, através do diálogo com o texto ceciliano, desconfiar do viés racional dos testes em questão, ir além da classificação dos saberes, ou seja, do discurso de qualificação ou desqualificação da criança como produtora de conhecimentos ou como uma unidade singular.

O trecho da reportagem de Geraldo Seguel - um educador que colaborava freqüentemente na *Página* dirigida por Cecília - em confluência com os apontamentos de sua crítica aos testes padronizados, permite-me dizer que as idéias contidas em ambos os textos chamam atenção para uma forte marca da sociedade moderna: a presença de especialistas voltados para a adaptação da criança às demandas sociais. Esses profissionais trabalhavam para minimizar o que havia de desconhecido nessa fase da vida, com vistas a certo doutrinamento. Fato que, na opinião da jornalista e educadora, seria inadequado pelo fato da criança compreender o mundo por visões muitas vezes instintivas, trabalhadas pelo imaginário como forma de estar no mundo. E é exatamente esse potencial surpreendente que pode possibilitar a constituição de territórios criadores. Geraldo Seguel aponta em seu texto jornalístico que a criança pode

brincar durante todo o dia com um pedaço de pão, tratando-o com todo carinho como se fosse um bebê. Momentos mais tarde, o joga ao fogo sem hesitação (Kafka). Não sabemos por que razão esses afetos infantis sejam assim tão transitórios. Pode tomar um pão e fazer dele um cavalo “verdadeiro”. A criança toma como vivo o que para nós é inanimado (Sully). Ainda mais, toma um caixote e faz dele sua casa. Faz estranhas combinações de linhas, objetos no chão para compor uma cena, até com personagens vivos. Fala para se ouvir a si mesma, como se todo mundo estivesse aí presente. Os jogos infantis têm

todas as características da arte pura; não têm outro fim que sua realização imediata, e a força que lhes dá forma é a magia todo poderosa.

Não estamos inventando uma concepção do mundo infantil, porque Piaget já nos disse que até os 7 anos não existe, nas crianças, o conceito do “puramente casual”. Para elas todo o mundo está perfeitamente organizado à sua maneira com uma perfeita relação entre as intenções e a ação. Como o homem primitivo, mede o mundo instintivamente. (SEGUEL, Geraldo, *A imagem da infância na criação artística*. 10 de agosto de 1930)

A discussão latente no contexto em questão, que foi a função de medir e precisar atribuída à ciência, permitiu-me trazer as colocações de Bomfim (1923) que, apesar de defender o sucesso das pesquisas e dos testes de aferição em seu livro *Pensar e dizer*, sinalizou a necessidade de se conter o excessivo entusiasmo atribuído às possibilidades de soluções imediatistas de problemas da infância. Seu depoimento, numa publicação posterior, foi enfático:

O mais interessante é que os mecanizadores apelam para a escala Binet, sem se lembrarem de que esse deixou a fórmula nítida “o teste deve ser interpretativo”. [...] A propósito de testes nos Estados Unidos, é preciso não esquecer que, ali, em pedagogia pode haver o ótimo, mas há com certeza, o péssimo, na própria realização do ensino oficial [...]: mecanização, rotina, insistência em processos antieducativos e assassinos para o espírito da criança. Nestas condições, não é de estranhar que, adotados os testes ali, muita gente tenha visto, neles, senão, uma facilitação de julgamento, facilitação levada à mecanização. (BOMFIM, 1928, p.51 *apud* FREITAS, 2002, p. 366)

Em confluência com as idéias de Bomfim, Anísio Teixeira, apesar de não desconsiderar totalmente os testes de aferição, apresentou uma concepção própria de aplicação destes. Nas palavras de Nunes (2000a), para Anísio

a diferença não poderia ser tratada a golpes de lógica e doutrina ou debaixo da ilusão de planos integrais e completos. Assumiu a intervenção sobre a diferença com a estratégia de uma ação diferenciada que, perseguindo o objetivo do melhor rendimento escolar possível, obedecesse às condições reais e à verificação que o levou a rever o ímpeto entusiástico (mas tumultuário e profundamente conservador) da crença na efetividade desses instrumentos avaliadores. (p. 256)

Os testes de quocientes de inteligência exemplificavam o poder que os especialistas exerciam no julgamento e conseqüentemente na classificação da criança. O discurso em defesa dos testes, que seria a sua necessidade para o diagnóstico e para a perspectiva de intervenções pedagógicas coerentes, no sentido de se construir estratégias de educabilidade da inteligência, preparando o indivíduo para o convívio

social, camuflava o mecanismo de desclassificação, que atribuía estigma e destinava o indivíduo à subalternidade. Para Cecília, que olhava com desconfiança para as interpretações deterministas sobre o desenvolvimento infantil, a educação não se restringia aos especialistas. Ao falar sobre um livro lançado sobre os padrões cientificistas, percebe-se, pela clareza de suas colocações, que Cecília acredita na impossibilidade de se conhecer a alma da criança. Usa o termo “defeitos” com um sentido para além do significado etimológico da palavra, por falar da importância de se procurar compreender que o mundo da criança é diferente do mundo do adulto e que, portanto, torna-se de suma importância pensar na multiplicidade que abarca o universo de cada criança. No trecho abaixo Cecília comenta a produção literária do francês Gilbert Robin dizendo que:

Este livro “A criança sem defeitos”, do Dr. Gilbert Robin antigo chefe da clínica da Faculdade de Paris, começa com estas palavras realmente admiráveis: “Não conheço nada mais difícil de compreender do que a alma de uma criança. Admiro os psicólogos que dela mais se tem aproximado: tiveram, ao menos, a modéstia de reconhecer que ela forma um mundo à parte, no qual não poderíamos penetrar com a nossa maneira habitual de pensar. Diante de um adulto, nós nos sentimos, psicologicamente falando, em uma situação de igual para igual. Expressimo-nos na mesma língua. **Uma criança, porém, a gente nem sempre entende, e sempre se sente excedida Junto dela. Ela vai além de nós. Penetra-se numa zona misteriosa em que só se pode avançar tateando.**”<sup>143</sup> (MEIRELES, Cecília, A criança preguiçosa. 11 de setembro de 1932) (Sem grifo no original)

Assim, este médico, que tentou não ter nenhum julgamento *a priori* sobre a infância, nenhuma palavra destrutiva, nenhuma deformação profissional, procurou chamar a atenção dos adultos da família e da escola para algumas peculiaridades da infância como o medo, a cólera, o roubo, o orgulho entre outras. De acordo com Cecília, espíritos cientificistas como o desse médico há muitos e podem ser comparados aos mais brilhantes espíritos de poetas, de filósofos e sábios por procurarem estabelecer comunicações com a alma da criança, com respeito e admiração a esse território singular que é a infância. Sobre essas grandes personalidades que possibilitam esse olhar para a criança, a poeta e educadora diz ainda que

quando olhamos para as multidões de criaturas desatentas, que arquejam na corrida dos seus interesses sem o mais leve pensamento sobre a opressão em que deixam, nessa cavalgada, as forças novas do mundo, só a lembrança desses grandes vultos nos traz a esperança e um consolo. (MEIRELES, Cecília, A criança vista pelos grandes espíritos. 12 de março de 1931)

---

<sup>143</sup> Aqui se discute a noção de criança como enigma, conforme apontado em estudos anteriores.

Nas discussões cecilianas, as crianças representam a possibilidade de constituição de uma vida mais justa. Cecília apresenta a argumentação de que não é a infância que precisa ser “reformada”, mas sim o adulto. Não é a qualquer adulto que a educadora se refere, mas sim àqueles que oferecem às crianças exemplos de inferioridade, fraqueza e corrupção. Sobre isso, a jornalista editou a reportagem de Raphael Barret que destacava a questão do cuidado com o que se diz e o que se faz com as crianças ao dizer que os adultos não devem acusar a vida pelos males que sofre, porque

converteram-nos em demônios; corromperam-nos tal qual corrompem as crianças, agora. Éramos luz, e emparedaram-nos. Éramos movimento, e amarraram-nos os membros com vestimentas estúpidas, e cravaram-nos o corpo no tronco da mesa de estudo, e dobraram-nos o frágil peito sobre o exercício assassino e inepto. Conhecemos logo o cárcere e o trabalho forçado. Éramos beleza e rodearam-nos de coisas repulsivas e sujas. Éramos inteligência e afogaram-nos na tinta interminável de letras sem sentido. Obrigaram-nos a aborrecer o livro e a desprezar o professor. Separaram-nos para sempre da natureza. [...]

Salvemo-nos, salvemos a humanidade! Voltemo-nos para as crianças, voltemos cheios de respeito e fé. Assim a lembrança da nossa infância, que canta e se queima no fundo de nossa consciência, há de nos ser menos tristes. (BARRET, Raphael, *As crianças*. 14 de novembro de 1930)

Ah, a infância! Ah, a infância diversa na escola! Como essa discussão foi relevante na *Página*! Como Cecília se preocupou com a delicadeza com a qual o adulto deveria tratar o território criador da criança. Disse que não estaria distante o dia em que os brasileiros poderiam ter nas escolas espaços para apresentações de arte, representações, publicações, cursos específicos para o aprimoramento do potencial criador – “tudo determinado por uma autêntica orientação estética. Porque está acabando aquela situação que Bernard Shaw satirizou, - das criaturas que, só na velhice, percorrem os museus de arte, para se instruírem.” (MEIRELES, Cecília, *Educação Estética da Infância*. 2 de dezembro de 1930) Os trabalhos artísticos não deveriam objetivar expor as crianças ou projetá-las, mas sim valorizar a essência da linguagem por eles expressada. Dessa forma, as exposições dos trabalhos infantis deveriam ser vistas com cautela. Cecília deixou um questionamento relevante na perspectiva do instruir para a linguagem artística: será que haveria sentido em fazer exposições com atividades que foram feitas mais pelas professoras do que pelas crianças? Este

questionamento me possibilitou pensar em mais uma sinuosidade que separa o mundo dos adultos do da criança diversa na escola. Cecília defendia a idéia de uma escola que possibilitasse o desenvolvimento de um ambiente criador, ou seja, um espaço que se abrisse para compreender as múltiplas linguagens que perpassavam o cotidiano escolar. A educadora disse que muitas vezes os adultos atribuíam autorias falsas a trabalhos expostos por estarem presos a padrões homogeneizadores de “arte”. Para a autora:

Ninguém irá dizer que o caso dos trabalhos atribuídos mentirosamente aos alunos não existe entre nós, porque corre o risco de se sujeitar a dura prova.

Existem pessoas pouco escrupulosas ou esquecidas de certas responsabilidades que aproveitam a sua habilidade e a de substitutas, guardiãs etc. para aumentarem as vitrinas de fim de ano nas escolas sabido (sic) como é que as crianças – despreocupadas com a vaidade das exposições. Sinceras, inocentes não produzem nunca segundo o desejo de “dar na vista”, que desgraçadamente aflige tanto os adultos...

Já vimos de bem perto esse desespero de querer impulsionar a atividade dos alunos, injetando-lhes o vírus de sentimentos ignorados pela infância ainda isenta dos vícios de tempos posteriores [...]. Vimos igualmente essa infância reagir, com uma energia que só a pureza é capaz de ter. Desdenhando essa acanhada e fútil glória de mostrar concretamente, para os outros, o seu talento, a infância admirável que se satisfaz com os seus íntimos triunfos, e está constantemente revelada a si mesma, e se analisa com os seus próprios olhos. (MEIRELES, Cecília, *Exposições infantis*. 5 de dezembro de 1930)<sup>144</sup>

Sobre esse mesmo tema, Cecília enfatizou, com certa inquietação, mais de dois anos depois de ter abordado as discussões nos seus documentários, que não se via nas escolas interesse para se criar trabalhos manuais. Afirmou que as atividades de artes não passavam de

repetições fastidiosas, cópias de revistas, imitações, reproduções sem sentido e sem vigor.

Mas, quando fosse possível essa pretensão, a iniciativa sempre interessante, e riquíssima, da criança, devia ser cultivada e estimulada a fim de se conseguirem resultados sempre novos e de uma intenção diferente.

Convém não desanimar. Tudo virá a seu tempo.

Mas há tempos que custam tanto a chegar! Só resta o consolo de se pensar com o sábio que, não só o gênio, mas qualquer mortal

<sup>144</sup> Esse tema das exposições escolares foi discutido em outros momentos de seus comentários. Tanto no dia 10 de dezembro de 1930, sob o título de *Ainda as exposições*, como no dia seguinte com o comentário no qual disse que “o desvio que se produz na educação artística de uma criatura, com esses arremedos de arte, com essas tolices enfeitadas, com essas aberrações da fantasia, com esse delírio mórbido da imaginação que costumam ser as almofadas e os paninhos decorativos (ilegível) nas exposições escolares” (MEIRELES, Cecília, *Conseqüências das exposições escolares*. 11 de dezembro de 1930) era algo que deveria ser visto com muito critério pelos adultos que ocupavam o cenário da escola.

desejoso de uma realidade diferente, tem de ser criatura de uma paciência incansável, e de uma obstinação inteligente, destemida e sem fim. (MEIRELES, Cecília, *Por falar em exposições*. 16 de dezembro de 1932)

A estreita relação existente entre o espírito poético e o da pedagogia daquele tempo pôde ser percebida nas referências extensas que a poeta-educadora fez ao indiano Rabindranath Tagore.<sup>145</sup>

Nossa infância foi um mundo maravilhoso, sobre o qual se desceu uma cortina – e o resto da nossa vida ficou sendo saudade daquilo que não se vê mais. Algumas vezes, porém, faz-se a cortina transparente, e por trás dela assomam nossas primeiras inquietudes revelando já a personalidade que depois se fixou em nós.

Como foi a infância dos grandes homens, daqueles que depois marcaram um lugar de destaque na vida, pelo que sonharam ou realizaram? Como viram eles os mundos dos adultos, que se esforçava por invadir o seu? Que impressões lhe causaram os primeiros contatos com as existências circunstantes? E que repercussão tiveram na sua formação definitiva?

Modernamente, o estudo da infância ocupa um lugar notável entre as questões de educação. Compreende-se, facilmente, por que o subsídio que daí nos tem para o estudo da psicologia infantil é por si só bastante valioso para justificar semelhante estudo. (S/Assinatura, *Rabindranath Tagore - A infância dos Grandes Homens – As Memórias* de Rabindranath Tagore. 25 de junho de 1930)

O indiano dizia que o sistema educacional muitas vezes se negou a admitir que as crianças são crianças e, dessa forma, esses pequeninos seres foram penitenciados só por não agirem como os adultos, e por terem a impertinência de ser enigmaticamente infantis. “O mestre-escola diz que o melhor meio de educar uma criança é pela

---

<sup>145</sup> Rabindranath Tagore, considerado um grande poeta hindu, não só pelo alto quilate da sua poesia, que, anos atrás, mereceu o prêmio Nobel, como pela grande obra de aproximação que tem realizado entre o Oriente e o Ocidente, escreveu um livro encantador, em que registra as primeiras emoções da sua vida, quando iniciava os seus estudos, dentro da orientação clássica da Índia. Tagore, que, dirigindo a Escola de Shatiniketan, tem-se revelado um educador-poeta incomparável, já nos deixa, entrever, nas suas Memórias, as primeiras aspirações de um coração inclinado à beleza, e um pensamento sequioso sempre de perfeição (In: *Diário de Notícias, Página de Educação*, 25 de junho de 1930). Prêmio Nobel de Literatura em 1913, o grande poeta indiano Rabindranath Tagore (1861-1941) foi um estudante avançado da sabedoria eterna. Sua obra acende no leitor um forte sentimento de devoção pelo que é sagrado. Tagore tinha uma mente aberta e uma visão ampla. Talvez por isso tenha influenciado tão profundamente Cecília Meireles: ele buscou a síntese entre as culturas religiosas do ocidente e do Oriente. A devoção de Tagore se concentra sobretudo na figura do mestre. Seus poemas são exercícios de diálogo com uma presença divina. Mas a força sutil de um Deus senhorial nos versos de Tagore é uma imagem e um símbolo da lei universal. Nas palavras do poeta: “Dia após dia, ó senhor da minha vida, estarei diante de ti face a face? De mãos postas, ó senhor de todos os mundos, estarei diante de ti face a face? Sob o teu grande firmamento, em solidão e silêncio, humilde de coração, estarei diante de ti face a face? Neste teu mundo laborioso, tumultuado por lutas e lidas, entre multidões que se atropelam, estarei diante de ti face a face? E quando a minha missão terminar neste mundo, ó Rei dos reis, mudo e solitário, estarei diante de ti face a face?” (TAGORE, Rabindranath, *Gitanjali: Oferendas Líricas*, Coordenada Editora de Brasília, 1969, poema 76, p. 62) (Ver também AVELINE, Carlos Cardoso, 2003, p. 68 – 69)

concentração do pensamento; mas a natureza sabe que o meio melhor é a dispersão do pensamento”<sup>146</sup> (MEIRELES, Cecília, *O genial poeta, filósofo e educador Rabindranath Tagore fala sobre a liberdade da infância*. 2 de outubro de 1930). Cecília disse de uma forma simples e direta que é de suma importância que se solte a “rédea às suas inquietudes, que assim lhe levam os pensamentos a chocar-se contra as experiências. Corre como a água sobre as pedras, areja-se aos obstáculos e entre eles adquire cada vez maior velocidade.” (MEIRELES, Cecília, *O genial poeta, filósofo e educador Rabindranath Tagore fala sobre a liberdade da infância*. 2 de outubro de 1930).

No entanto, para instruir nessa perspectiva ampla, olhando para as especificidades da criança, tornava-se necessário que a arquitetura das escolas acompanhasse também tal modificação. A jornalista dizia que, com o lugar atribuído para as crianças no contexto educacional de 1930, fazia-se necessário que os prédios fossem ajustados às

necessidades e à prática da escola definida pela Reforma de Ensino.

Essa Reforma, aliás, determinou a construção de um certo número de edifícios já muito diferentes dos que anteriormente se levantavam para idênticos objetivos.

Terão esses, porém, sido a solução justa dos prédios escolares adequados à Nova Educação?

Sobre isso é que é preciso refletir convenientemente. Porque, pelo simples fato de se fazer um edifício bonito não se pode esperar ter resolvido a questão.

**Não se trata de urbanismo, mas de educação.** A educação não prejudicará jamais o urbanismo. O que é de temer é que o urbanismo possa de algum modo comprometer a educação.

**Não é supérfluo, neste momento único da história do mundo, - em que tudo se volte para a criança como para uma esperança imortal, e tudo a deseja servir, convenientemente, - que a arquitetura pedagógica, quer na parte propriamente de ambiente, quer na de utilização, esteja devidamente esclarecida pelo (ilegível) da época, e perfeitamente orientada nas suas intenções.** (MEIRELES, Cecília, *Prédios escolares*. 9 de dezembro de 1930) (Sem grifo no original)

A escola que Cecília acreditava poder se abrir para as características singulares da criança talvez fosse a que o poeta austríaco Rainer Rilke descreveu e que foi

---

<sup>146</sup> Tagore apontou várias diferenças entre o mundo do adulto e da criança. Diferenças estas discutidas intensamente por Cecília Meireles em diversas crônicas, conforme pode ser observado na análise do *corpus discursivo*. Tal fato pode ser verificado pela reportagem redigida pela jornalista e editada em 20 de setembro de 1930, intitulada *Uma visita ao poeta hindu Rabindranath Tagore*. Nesse texto Cecília descreve passagens narradas num diário escrito num período da guerra pela escritora sueca, Fia Ohman, que teve a oportunidade de conhecer a escola dirigida pelo indiano. Espaço que foi fundado pelo pai de Tagore e que algum tempo foi também visitado por Cecília.

publicada numa reportagem na *Página de Educação*.<sup>147</sup> Na opinião de quem redigiu a reportagem, as informações nela contidas poderiam interessar aos professores por possibilitar-lhes perceber a estreita relação entre o espírito poético e o da pedagogia da época. Rilke contou o que havia visto na cidade de Gothemburgo, definindo o que viu como algo extraordinário. Disse que muitas crianças foram conversar com os pais para saber quais seriam as possibilidades de passar a tarde na escola, ainda que não houvesse lições marcadas. Para reforçar o argumento as crianças afirmaram que queriam passar naquele espaço toda a vida. Tais colocações despertaram atitudes conflitantes: “Toda a vida? Como é possível? Em que escola?” (S/Assinatura, *Como Rainer Maria Rilke viu uma escola moderna*. 2 de agosto de 1930). Pela descrição do poeta austríaco percebeu-se que se tratava de uma escola que não se julgava uma coisa completa, mas em via de formação, e na qual as próprias crianças deveriam trabalhar, determinando-a e transformando-a. As crianças encontraram adultos atenciosos e ávidos por fazer aflorar o território de potencialidades criadoras que as constitui. Sendo assim, numa estreita e amistosa colaboração com os educadores, estabelecia-se um espaço legitimador de aprendizagens significativas.

Quando se penetrava nessa escola as diferenças conceituais sobre o verdadeiro significado de educar apareciam. O medo dos exames discriminatórios/classificatórios dava lugar à liberdade de aprender. Ali se consolidava uma **“escola que não exala(va) poeira, nem cheiro de tinta, nem medo. Uma escola que cheira(va) a sol, a madeira nova e a infância.”** (S/Assinatura, *Como Rainer Maria Rilke viu uma escola moderna*. 2 de agosto de 1930) (Sem grifo no original). Ao refletir sobre os pressupostos desta escola, Rainer discutiu que as crianças mantinham com uma imensa alegria esse espaço educador. Tal escola já funcionava há quatro anos e recebia duzentos e quinze alunos, entre meninos e meninas de todas as idades. Ao falar das especificidades desse espaço educador, desde as instalações até a forma como o ensino ocorria, revelou-se uma concepção de educação na diversidade/singularidade, sendo a criança considerada um ser constituído como sujeito de linguagem. Tratava-se de uma escola que penetrava num outro tempo: um tempo de prudência e liberdade no qual os

maus hábitos, as dissimulações de estudos [...] assumem, no meio desta larga visão que excede os limites de uma hora de aula, uma aparência de comicidade, triste e inofensiva. Tornam-se tão inúteis

---

<sup>147</sup> “Rainer Maria Rilke é o maior poeta da Áustria e um dos quatro ou cinco grandes nomes da poesia mundial, neste momento. Suas qualidades artísticas se desenvolvem dentro dos mais espirituais horizontes, onde os personagens e as cenas se diluem com um prestígio lunar de sonho.” (S/Assinatura, *Como Rainer Maria Rilke viu uma escola moderna*. 2 de agosto de 1930)

quanto os gestos de um prisioneiro posto em liberdade que se continuasse a exprimir com a linguagem laboriosa das surras e pancadas de que se servia na prisão. Mas, ainda quando são essas crianças, que já foram intimidadas, não sejam capazes de se expandir sem desconfiança alguma ao sol da nova escola, não se deixa notar como pouco a pouco se recuperam, se reerguem, e, **a despeito da precoce maturidade das suas turbidas experiências, brotos de clara e infantil pureza despertam nelas, germinando e florindo aqui e ali.** É preciso, porém, ser prudente, porque a liberdade é um perigo para elas.

Acabo de pronunciar essa palavra: liberdade. Parece-me que nós, os adultos, vivemos num mundo onde não há nenhuma liberdade. A liberdade é uma lei dinâmica, que cresce e se desenvolve com a alma do homem. As nossas leis não são mais para nós. Ficaram para trás, enquanto a vida corria...

Detiveram-nos por avareza, ambição, egoísmo. E, principalmente, por medo. Não as queriam ter consigo sobre as vagas, as tempestades ou em pleno naufrágio. É como as deixavam, assim, ao abrigo de qualquer perigo, na praia – petrificam-se. Eis a causa da nossa aflição: termos leis de pedra. [...]

### **Edifício e instalações**

Edifício de madeira, de um antigo hospital, dividido em cinco pavilhões. Não se pensa mais em doentes: quando muito, algo com a alegria de muitos convalescentes permaneceu aqui.

Os quartos são como os das casas de campo, de tamanho médio, com paredes claras, de uma só cor e grandes janelas cheias de flores. As mesas baixas, de um amarelo que tem o brilho da resina, podem, se o quiserem, ser catalogadas na categoria dos bancos escolares; mas, em geral, estão juntas, no meio da sala, fazendo uma só grande mesa, como numa sala de jantar. Rodeiam-na pequenos assentos confortáveis. Está claro que ali se encontra tudo que é necessário a uma verdadeira classe: mesa para o professor (e não mais alta, aliás), quadro negro etc. Esses objetos, porém, nada representam: ocupam seu lugar no conjunto. [...]

### **O prazer na escola**

O prazer, a pressa com que se fazem as coisas na escola, nelas imprime a sua marca. Como são bonitos os livros impressos e encadernados pelas crianças! Como são comoventes e expressivos seus ensaios de modelagem! E seus desenhos de flores copiados do natural são tão exatos, tão cheios de amor, tão conscienciosos que, sob certos aspectos poderiam facilmente ser tomados como obras de arte. É tão bom sentir que nada se pode atrofiar nestas crianças! Cada qualidade, por mais leve que seja, deve, pouco a pouco, atingir a floração. Nenhuma destas crianças se deve crer para sempre mal aquinhoada. São tão numerosas as possibilidades! Para cada um deve vir o dia em que descobrirá seu poder, uma faculdade qualquer, uma habilidade, um prazer em manejar qualquer coisa que, nesse pequeno mundo, lhe determine o seu lugar e a sua razão de ser. E, o que é mais importante: esse pequeno mundo, em suma, não é, senão o grande mundo: o que se é nesse mundo pode-se ser em qualquer parte; esta escola não é o contrário da família. Ela é a mesma coisa. [...]

### **Passado e futuro**

**Há tempo e espaço nesta escola. [...] Cada uma é como uma casa com jardim. Não está prensada entre os vizinhos. Há alguma**

**coisa em torno delas, alguma coisa clara, livre, florescente. Também não se deve parecer com seus vizinhos, mas ao contrário, ser tão cordialmente diversa, tão sinceramente outra, tão verdadeira quanto é possível ser.** (S/Assinatura, *Como Rainer Maria Rilke viu uma escola moderna*. 2 de agosto de 1930) (Grifo em itálico no original)

À educação cabia a missão de enriquecer a criança em experiência humana, mas não de deformar seu espírito poético, criacionista, impondo-lhe a decepção de ver proposta como exemplo e como modelo a mediocridade da nossa vida de adultos interesseiros e desconfiados. “A realidade da rosa estaria mais no seu perfume, que a define, que a une ao tempo, alargando sua débil forma em ondas que vão para a eternidade constante em que tudo se baseia e comunica.” (MEIRELES, Cecília, *Tagore e a educação*. 31 de agosto de 1932)

Para a poeta-educadora, por mais que se penetre pela intuição no mundo enigmático da infância, dificilmente conseguirá ser outra vez senhor do seu domínio, uma vez que a eternidade da vida abriga a diferença. Dessa forma, os adultos ficam observando e recordando sentindo-se como estrangeiros. A infância é um enigma, uma forma própria de vida, com características inconfundíveis e singulares. Desse modo, ao mesmo tempo em que afasta qualquer tentativa de invasão do seu território, determina, precisamente, que atitude devem assumir os que desejam comunicar-se com ela: a de educar com arte a criança diversa da escola na arte de educar.

#### **4 Por dentro de um olhar refletido no espelho: possíveis sentidos e ressonâncias das crônicas cecilianas**

Minhas palavras são a metade de um diálogo obscuro  
continuando através de séculos impossíveis.  
Agora compreendo o sentido e a ressonância  
que também trazes de tão longe em tua voz.  
Nossas perguntas e respostas se reconhecem  
como os olhos dentro dos espelhos.  
(MEIRELES, Cecília, Diálogo. Poemas I, s/d, p. 34)  
]

Seguramente, posso afirmar que há muito a ser investigado no que diz respeito às contribuições de Cecília para a compreensão da criança diversa na escola. Todavia, busquei apresentar parte de um desfolhar que me abriu um leque de possibilidades investigativas. Retomo minhas colocações da introdução desta pesquisa, reafirmando que, ao desfolhar diversas de suas dimensões, pude penetrar na sensibilidade poética e no compromisso político de suas produções.

Na primeira parte deste estudo procurei situar a atuação de Cecília Meireles nos diferentes campos que se consolidaram no decorrer de sua trajetória profissional e pessoal. O foco da análise se fixou na educadora à frente de um espaço jornalístico de destaque, mas para entender sua inserção nesse campo fez-se necessário mergulhar nas outras esferas de atuação. Posso dizer que diante do espelho onde se refletem imagens, Cecília Meireles buscava uma experiência de totalidade, a revelação da imagem de um ser no mundo. O sentido e a ressonância de suas produções poéticas e em prosa remeteram à possibilidade de compreendê-las não como meras representações de letras e sons, mas como um vasto campo de idéias que emerge da vibração de suas palavras. Com base nesse viés interpretativo, posso dizer que o trabalho hermenêutico buscou uma entre as diversas ressonâncias possíveis dos textos jornalísticos produzidos pela jornalista: a discussão sobre o espaço ocupado pela criança diversa nos debates educacionais de 1930.

Como já afirmei no decorrer desta pesquisa, a face poética de Cecília Meireles foi, sem dúvida, a forma como abriu espaço para inserção em diversos campos sociais. No entanto, o diálogo que se estabeleceu entre pesquisador e fonte convergiu para alguns indícios significativos deixados pela educadora Cecília Meireles em suas crônicas jornalísticas, que objetivou uma compreensão ampla da dinâmica que se operacionalizou nas páginas por ela dirigidas.

O interesse pelos assuntos educacionais ganhava campo no cenário social, político e também jornalístico desde os anos de 1920. Em diversos estados brasileiros se sentia aflorar idéias voltadas para o desenvolvimento da pátria, não só na sua expressão nacional, como no seu sentido universal. A partir deste contexto de mudança, busquei esquadrihar as táticas e estratégias do discurso jornalístico de Cecília, que estava envolvida no movimento de consolidação do ideário da Escola Nova, evidenciando como a jornalista defendeu posições circundadas por uma ideologia clara e precisa no que se referia a ação diretiva dos adultos da família, da escola e do governo sobre a infância. A sua concepção resoluta de que se tornava essencial estabelecer um espaço para discutir as especificidades da criança fazia parte de um projeto educacional, sustentado por intelectuais da sua época que ocorreram em diferentes frentes. O estilo aguerrido das crônicas cecilianas remete a um momento de lutas a favor de uma educação pública de qualidade e que atendesse a uma maioria da população.

O cuidado com a Literatura Infantil foi uma preocupação fundamental da educadora, que chamou atenção para o fato de que essa obra literária deveria ser a síntese de um trabalho que abarcasse ao mesmo tempo ciência, arte e vida. Além dessa questão, a defesa da construção de um espaço específico para os leitores mirins foram temas abordados detalhadamente tanto nos comentários como nas reportagens da página que Cecília dirigiu. Tal abordagem sustenta e legitima a concepção de infância por ela defendida de que era preciso respeitar a infância a partir das condições vivenciadas pelas crianças, vendo-as como seres concretos situados histórica e geograficamente num espaço de diversidades. Seus comentários apontaram para a relevância da excelência literária, que só poderia ser alcançada a partir da apreciação das próprias crianças. De um lado criticava veementemente as histórias fúteis, debochadas ou de caráter moralizante, de outro evidenciava a riqueza literária de obras como a da escritora chilena Gabriela Mistral e do escritor argentino Constancio C. Vigil, dentre outras, por ter a criança como objeto primeiro do seu trabalho.

A partir da organização do *corpus discursivo*, estruturei a análise destas fontes em dois eixos temáticos: a Educação e a Infância, que se desdobraram em 27 temas secundários. Cecília veiculou na *Página de Educação* do *Diário de Notícias* uma produção de fôlego – representada por 828 crônicas e inúmeras reportagens. Essa produção foi alinhavada situando historicamente o papel da imprensa na década de 1930. Nesse movimento posso dizer que Cecília Meireles atribuiu à *Página* uma dimensão importante para a divulgação do projeto educacional da Escola Nova, vendo-a

como uma “Fecunda sementeira de idéias”. A proposta de organização desse *corpus* foi, então, a de identificar a presença do debate do ideário da Escola Nova no *Diário de Notícias*, considerando a frequência dos temas, o espaço destinado aos mesmos na *Página*, as questões abarcadas e os significados produzidos naquele período.

Os princípios do publicismo e da laicidade, bem como da co-educação e da gratuidade, aspectos inerentes ao projeto da escola única, foram desdobramentos significativos nos debates jornalísticos de Cecília. Esses desdobramentos estiveram em consonância com os acontecimentos políticos da época, entre os quais se destacaram o movimento revolucionário de 1930 e a estruturação de reformas educacionais em diferentes estados ocorridas no decorrer dos anos de 1920.

A diversidade sempre esteve posta, e a visão que Cecília defendia à época foi que poderia ser exatamente nela que existiria uma riqueza consolidada pela diferença. Consciente de que a escola dual – escola para ricos e escola para pobres - reproduzia o desigual. Numa posição contrária a essa perspectiva de dualidade, a jornalista defendia a escola única, ou seja, a existência de um espaço educacional no qual as diferenças poderiam conviver e, dessa forma, enriquecer o processo ensino-aprendizagem. De acordo com a educadora, seria necessário que tal possibilidade estivesse imbuída de uma concepção de nacionalidade entendida como um princípio universal, que poderia ser vivenciada através de uma integração da diversidade cultural do povo brasileiro.

De acordo com a análise do *corpus*, pode-se dizer que intelectuais atuantes à época buscavam, com o movimento da escola única, criar uma igualdade de oportunidades. Muitos deles, inclusive Cecília Meireles, defendiam a proposição de que a partir dessa visão de educação igualitária, poderiam florescer as diferenças naturais segundo as características de cada um. Com base nessa defesa, um foco de discussão relevante seria o de que o ensino deveria ser leigo, ou seja, sem a influência e a orientação religiosa que tinha marcado os processos educacionais até então.

Ao analisar essa produção jornalística ceciliana, posso dizer que os diversos temas, que conduziram os assuntos publicados na *Página*, tiveram como centro de ação a preocupação em discutir as especificidades da infância. Esse movimento se consubstanciou pela busca da formação de um educador que procurasse compreender a diversidade que compõem a sala de aula. A *Página de Educação* consolidou-se, dessa forma, em um lugar de possibilidades reflexivas sobre a formação dos profissionais da educação através da divulgação de conferências proferidas por intelectuais brasileiros e estrangeiros envolvidos com os ideais da Escola Nova.

Ao pensar numa Reforma Educacional a jornalista estabeleceu uma intensa e significativa rede de referências. Alguns dos nomes dessa rede vieram para o Brasil com o objetivo apontado anteriormente, como Helena Antipoff e Mme Artus Perrelet. Ao refletir sobre a importância do pensamento desses educadores para a consolidação do ideário educacional da época, Cecília viabilizou na *Página* questões teóricas, práticas, filosóficas e inúmeras outras, com o objetivo de instituir um espaço divulgador dessas idéias. Nessa frente suas preocupações permitiram a concretização de um papel fundamental da imprensa naquele momento, que era a possibilidade de difundir e ao mesmo tempo legitimar o projeto educacional da Escola Nova.

Dentre os inúmeros fios dessa extensa rede, destaco, ainda, o nome do educador indiano Rabindranath Tagore que, juntamente com a educadora francesa Perrelet, se aproximavam da concepção de educação e infância defendidas pela educadora Cecília Meireles. A referência a esses artífices foi constante tanto para sustentar a defesa de uma educação centrada nos ideais de liberdade e possibilidade criadora, como também por uma sensibilidade literária e filosófica da criança como um ser que se constitui na e pela linguagem.

Em muitos de seus comentários jornalísticos, Cecília fez o leitor refletir sobre a criança como um ser capaz de criar, mudar e ser modificado pelos seus próprios pensamentos. Dessa forma, rompia com a visão da infância apenas como uma etapa cronológica na evolução pessoal do homem. Essa ruptura permite compreender esse período da vida como um momento na história do ser que se repete ao longo de sua existência, e neste repetir revela o que é essencialmente humano.

Com ideais claros e bem definidos, a educadora apontou, com uma sutileza singular, a concepção de uma criança como incógnita, afastando-se da perspectiva cientificista que vigorava à época. A jornalista-educadora acreditava na ciência, mas não nos moldes classificatórios e homogeneizantes que foram instituídos através de “medidas” deterministas. Acreditava no “espírito de cientista”, como aquele que observa, questiona, constrói significados, vive em consonância com os ideais humanizadores.

A criança não podia, defendia Cecília, ser utilizada como tema de exploração, por parte dos que a enxergavam apenas como um assunto relevante para explorar, - uma vez que essas discussões estavam em voga à época. A jornalista discutiu na *Página* que o ideário educacional deveria ser realizado com firmeza por todos que buscassem

respeitar um ideal humano. Por todos que soubessem o que significava o encanto daquele século pela criança.

À época, a jornalista dizia que a questão educacional não se restringia ao problema do analfabetismo, nem ao do prédio escolar, como infelizmente, na opinião de Cecília, pensavam os políticos do seu tempo. Dessa forma, a escola deveria possibilitar caminhos para que se pensasse em maneiras de atender a diversidade/singularidade do universo infantil. Disse Cecília que “o problema educacional – até quando o teremos de repetir? – é um problema de espírito e não de método. É uma nova concepção da vida que orienta a atividade do professor, como a do aluno.” (MEIRELES, Cecília, *O problema educacional*. 17 de julho de 1931)

Diante dessas análises, posso dizer que o centro dessa pesquisa se pautou na possibilidade de compreender a infância através do olhar ceciliano. Infância que representava o começo da vida e que deveria ser, segundo Cecília, o começo da vida que a Revolução de 1930 havia sonhado para o Brasil. Mesmo com o movimento implementado por diversos setores sociais, o governo instituía a obrigatoriedade do ensino religioso, representando, de acordo com as discussões de diversos intelectuais da época, uma forte agressão à liberdade de ser brasileiro e de ser humano.

Contestar tal afirmativa, dizendo que a criança pertencia ao Estado, à Sociedade, à Família, à Religião seria supor legítima a formação da criança num sentido pré-determinado por uma maneira particular e unilateral de ver as coisas. Cecília rompia com essas amarras quando, por exemplo, defendia a proposição de que a escola leiga seria o espaço no qual as diferenças humanas possuiriam uma expressão significativa. Para a educadora, tal escola se sustentava na possibilidade de preparação para pensar na liberdade de expressão, através do respeito a essas diferenças. E no ínterim de defesa desse princípio da Escola Nova, a essência de muitas de suas crônicas se sustentou através de um olhar para a criança como ser singular, que precisa que a escola seja ajustada às suas necessidades e não que lhe seja imposta uma visão de mundo específica.

Os textos de Cecília Meireles convidam o leitor a pensar sobre a importância de se superar a forma distorcida com a qual, até hoje, em muitas instituições educacionais, se percebe a criança como alguém que pode ser moldado. Nesse universo transmutado pelo olhar do adulto, a criança torna-se um ser passível de homogeneização. Para corrigir esta distorção, talvez fosse preciso que a escola se abrisse verdadeiramente para acolher a alma infantil em toda a sua plenitude,

compreendendo a criança não como um adulto em miniatura, mas como ela é, ou seja, como criança! Acima de tudo, como pontuou Cecília, “precisamos olhar para as crianças sem displicência e sem superficialidade” (MEIRELES, Cecília. *A infância e sua atmosfera*. 30 de novembro de 1932). Essa questão encerra universos de conclusões, bastante vastos para que se possam pensar alguns fundamentos da pedagogia da escola contemporânea, como a possibilidade de estimular a interação entre as crianças através de processos criativos, que veiculem o convívio com a diferença.

Cecília atuou como uma intelectual que acreditava serem as crianças a essência da humanidade por terem uma visão das coisas do mundo muito diversa do resto da humanidade. Pela defesa desse pensamento escreveu, numa maioria significativa de seus comentários, que os profissionais da educação deveriam buscar compreender as especificidades dessas criaturas. Especificidades essas que as faziam tornar-se criaturas tão sensíveis. Com pensamentos como o descrito anteriormente, defendia a idéia de que o educador poderia instaurar estratégias educativas que possibilitassem o desenvolvimento da personalidade humana, respeitando as singularidades da criança. Mas, como proceder para que o homem se desenvolvesse livre de todas as imposições, sem sofrer o peso da cultura moderna? Cecília sabia ser impossível afastar de todo as causas inibitivas desse livre desenvolvimento, porque é impossível criar a criança num vácuo. Não quer isso dizer, como apressadamente pode-se concluir, que os princípios educacionais pautados no respeito à diferença não tenham, por isso, consistência, sejam falsos. Significa, tão só, que seremos conduzidos a reduzir ao mínimo possível as influências que possam entorpecer o livre desenvolvimento infantil.

Assim, posso dizer que as Crônicas de Educação de Cecília Meireles atravessaram o tempo com uma reflexão sobre a possibilidade de um lugar para a infância que não perdeu sua contemporaneidade: a criança como um ser de direito, protegida, educada e respeitada dentro das características que a distinguem.

Como existem “estudos que não se podem resumir em poucas linhas sem ficarem desvirtuados, porque a sua significação está em cada detalhe revelado, e a sua riqueza dorme em todas as palavras, sem exceção de nenhuma.” (MEIRELES, Cecília, *Uma conferência*. 30 de dezembro de 1932), procurei mergulhar nas palavras da jornalista que às vezes foram belas e filosóficas, em outros momentos abrigaram uma ironia singular. Agora ficou a missão de concluir este esforço de entrecruzamento de informações, que gostaria que fosse visto como um imbricamento de olhares. Afinal, encerrar um texto é tarefa difícil, porque remete a palavras como acabar e/ou terminar.

Na maioria das vezes tem-se a sensação de que não se disse o suficiente, que o leitor não compreendera com clareza a rede de referências que desencadeou o pensamento. Dessa forma, pensar na possibilidade de sentido que abriga o termo “por dentro de um olhar refletido no espelho” apo

águas... Tal campo de visão pode se ampliar pela inquietude do interior das ondas e, mais ainda, pela irregularidade do solo que abriga o mar... É preciso pensar no que possibilita que os olhos enxerguem para além da superfície... Borbulhas que vem e vão... Borbulhas que tocam os pés e abarcam a possibilidade criadora da natureza humana.

Numa perspectiva de inacabamento, este estudo procurou evidenciar um dos mais preciosos compromissos cecilianos – a possibilidade de olhar para o enigma da infância: “Olhemos para as crianças de hoje não apenas com inútil carinho, mas com elevação e inteligência.” (MEIRELES, Cecília, *A infância*. 20 de dezembro de 1930). Em consonância com as idéias defendidas pela educadora na imprensa, sustento como uma interpretação deste trabalho a proposição de que se pode pensar na escola hoje como um espaço de possibilidades no qual a linguagem seria a linha tênue que uniria o mundo do adulto ao universo “enigmático” da criança.

## 5 Referências

ABREU, Alzira Alves de, et all. **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro Pós-1930**. Rio de Janeiro: Editora – FGV. 2ª edição 2001 Volume: 2, p. 1848 – 1852.

ALBERTI, Verena. A existência na história: revelações riscos da hermenêutica. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro. Nº. 17, 1996.

ALCHIERI, J.C. e CRUZ, R.M. **Avaliação Psicológica: conceitos, métodos e instrumentos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

ARCE, Alessandra. **A Pedagogia na “Era das Revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Infância e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar Editora (Trad. Brasileira de L’Enfant et la Vie Familiale dans l’Ancien Regime, 1960), 1981.

AVELINE, Carlos Cardoso. Tagore, o poeta da presença divina. **Planeta**. Edição 366 – Ano 31 – nº 3 – Março 2003, p. 68 – 69.

AZEVEDO, Fernando. A reconstrução educacional no Brasil: Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932). In: \_\_\_\_\_. **A educação entre dois mundos: problemas, perspectivas, orientações**. Obras completas de Fernando de Azevedo, vol XVI. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. S. P.: Brasiliense, 1994.

BOMFIM, Manoel. **Pensar e dizer: estudo do símbolo no pensamento e na linguagem**. Rio de Janeiro: Casa Electros, 1923.

\_\_\_\_\_. **O método dos tests com aplicações: a linguagem no ensino primário**. Rio de Janeiro: Escola de Aplicação, 1928. Acervo Luiz Paulino Bomfim.

BRANDÃO, Zaia. **A inteligência Educacional: um percurso com Paschoal Lemme: por entre as memórias e as histórias da escola Nova no Brasil**. Bragança Paulista: IFAN – CDAPH. Editora da Universidade de São Francisco/EDUSF, 1999.

CAPELATO, Maria Helena R. **Imprensa e História do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1994.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde Nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

CAMARA ZACHARIAS, Vera Lúcia. **Édouard Claparède**. Centro de Referência Educacional [Online] <http://www.centrorefeducacional.com.br>, acessado em 10 de janeiro de 2007.

\_\_\_\_\_. **Maria Montessori**. Centro de Referência Educacional [Online] <http://www.centrorefeducacional.com.br>, acessado em 8 de fevereiro de 2007.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. In: **Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**. São Paulo: SP, 2003.

CANDIÁ, Milena A. de Almeida. **O Artífice do Consenso**: Antônio Carlos Ribeiro de Andrada no cenário educacional de Juiz de Fora. (1907/1930) Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. Rio de Janeiro, 2007.

CHAVES, Miriam Waidenfield. **A Escola Nova na cidade do Rio de Janeiro dos anos 30: a experiência da Escola Argentina**. Trabalho apresentado na 23ª Reunião anual da ANPED – GT: História da Educação, 2000.

CLAPARÈDE, Édouard. **Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental**. Editora do Brasil, 1905.

\_\_\_\_\_. **A escola sob medida**. SILVA, M.L. Cirado (Trad.). Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1921.

CORRÊA, Luciana Borgerth Vial. Criança, Ciência e Arte. In: NEVES, Margarida S.; LOBO, Yolanda L e MIGNOT, Ana Chrystina V. **Cecília Meireles: A poética da educação**. R.J.: PUC/Loyola, 2001, p. 121 - 132.

\_\_\_\_\_. **Infância, Escola e Literatura Infantil em Cecília Meireles**. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2001.

CUNHA, Nóbrega da. **A Revolução e a Educação**. Brasília: Autores Associados, 2003.

ECO, Umberto. **Obra Aberta**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1969.

FILHO, Leodegário A. de Azevedo (org.) **Crônicas de educação**, Vol. 1 a 5 , Rio de Janeiro: Nova Fronteira. Fundação Biblioteca Nacional, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Marcos César de. Da idéia de estudar a criança no pensamento social brasileiro: a contraface de um paradigma. In: KUHLMANN, Moysés; FREITAS, Marcos César (Orgs). **Os intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 345-372.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Walter Benjamin**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens Entrecruzadas de Infância e de Produção de Conhecimento Histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, p. 49 – 68.

GINZBURG, Carlo **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História**. S. P.: CIA da Letras, 1989.

GÓES, Maria C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In: SMOLKA, Ana Luíza Bustamante (Org.). **Relações de Ensino: Análises na perspectiva histórico-cultural**. Campinas: Cedes, 2000, p.9 - 23.

GONDRA, José. Higienização da Infância no Brasil. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **História, Infância e Escolarização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002, p. 107-130.

KRAMER, Sônia. Infância, Cultura e Educação. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. **A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 3 ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

\_\_\_\_\_.Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S.; LEITE, M.I. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papirus,1996.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 2ed. Porto Alegre: Mediações, 2001.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 1994

LAMEGO, Valéria. **A farpa na lira: Cecília Meireles na Revolução de 30**. R. J.: Record, 1996.

LARROSA, Jorge. O enigma da Infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, tradução de Alfredo Veiga-Neto. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 183 – 198.

LÔBO, Yolanda. O ofício de ensinar. In:NEVES, Margarida S.; LÔBO, Yolanda L e MIGNOT, Ana Chrystina V. **Cecília Meireles: A poética da educação**. Rio de Janeiro: PUC/Loyola, 2001, p. 63 – 80.

\_\_\_\_\_.Cecília Benevides de Carvalho Meireles. In: FÀVERO, M.L.A. e BRITO, J.M. **Dicionário de educadores no Brasil – da colônia aos dias atuais**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC-Inep-Comped, 2002, p. 239.

\_\_\_\_\_. Memória e Educação: O Espírito Victorioso, de Cecília Meireles. In: **Revista Brasileira de estudos pedagógicos** – RBEP – nº 187, 1996, p. 525 – 545.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. Ed. Ática, S. Paulo, 1991.

LOPES, Jader Janer M. e VASCONCELOS, Tânia de. (Orgs.) Geografia da infância: reflexões de uma área de pesquisa. Juiz de Fora: SEME/UFJF, 2005.

MAGALDI, Ana Maria B. de Mello. A poesia no mundo: Educando educadores. In: NEVES, Margarida S.; LOBO, Yolanda L e MIGNOT, Ana Chrystina V. **Cecília Meireles: A poética da educação**. Rio de Janeiro: PUC/Loyola, 2001.

\_\_\_\_\_. Cera a modelar ou riqueza a preservar: A infância nos debates educacionais brasileiros (anos 1920-30). In: GONDRA, José Gonçalves (Org.). **História, Infância e Escolarização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002, p.60 - 80.

MARQUES, Carlos Alberto e MARQUES, Luciana.(Orgs) *et al* **Da exclusão à inclusão: (re)construindo significados à luz do pensamento de Vygotsky, Paulo Freire e Foucault**. Universidade Federal de Juiz de Fora ( No prelo), 2007.

MEIRELES, Cecília. **Cânticos**. São Paulo: Moderna, 1982a.

\_\_\_\_\_. **Comentários**. In: Página de Educação, Diário de Notícias, Rio de Janeiro, jun./1930 a jan./1933.

\_\_\_\_\_. Criança Meu Amor. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

\_\_\_\_\_. **Mapa da anatomia: o olho**. [www.astro.iag.usp.br/~abilio/cumbuca/versus6.html](http://www.astro.iag.usp.br/~abilio/cumbuca/versus6.html) acessado em 10 de janeiro de 2007.

\_\_\_\_\_. **O Espírito Victorioso**. Tese apresentada ao concurso da cadeira de Literatura da Escola Normal do Distrito Federal. Rio de Janeiro, 1929.

\_\_\_\_\_. **Ou isto ou aquilo**. 6ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

\_\_\_\_\_. **Poemas I**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s/d.

\_\_\_\_\_. **Poemas II**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s/d.

\_\_\_\_\_. **Poesia completa**. Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 1994.

\_\_\_\_\_. Motivo. In: \_\_\_\_\_. **Poesia e antologia**. Rio de Janeiro: Agir, 1982b.

\_\_\_\_\_. **Problemas da Literatura Infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

\_\_\_\_\_. **Romanceiro da Inconfidência: Crônica Trovada da Cidade de Sam Sebastiam**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

\_\_\_\_\_. **Rui: pequena história de uma grande vida**. Sem registro de editora, 1949.

\_\_\_\_\_, BANDEIRA, Manuel e VARGAS, Augusto Tamayo. **Três conferências sobre Cultura Hispano-Americana** – MEC – Os Cadernos de Cultura, nº 120, Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1959.

MICARELO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. **Professores da pré-escola: trabalho, saberes e processo de construção de identidade**. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, Departamento de Educação, Tese (doutorado)2006.

MIGNOT, Ana Christina Venâncio. Antes da despedida: editando um debate In:NEVES, Margarida S.; LÔBO, Yolanda L e MIGNOT, Ana Chrystina V. **Cecília Meireles: A poética da educação**. Rio de Janeiro: PUC/Loyola, 2001, p. 149 - 171.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: DP&A, 2001.

NEVES, Margarida S.; LÔBO, Yolanda L e MIGNOT, Ana Chrystina V. **Cecília Meireles: A poética da educação**. Rio de Janeiro: PUC/Loyola, 2001, p. 149 - 171.

NÓVOA, Antônio. A Imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, D. B e BASTOS, M. H. C. (Orgs.) **Educação em revista** – a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras Editora, 2002, p. 131.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira: a poesia da ação**. Bragança Paulista: SP: EDUSF, 2000a.

\_\_\_\_\_. (Des) encantos da Modernidade Pedagógica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.) **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b, p. 371-398.

PÉCAUT, Daniel. **Intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação**. São Paulo: Ática, 1990.

PEREIRA, R. Tudo ao mesmo tempo agora: Considerações sobre a infância no presente. In: GONDRA, J. G. (Org.). **História, Infância e Escolarização**. R. J.: 7 Letras, 2002. p.149 - 167.

\_\_\_\_\_. & JOBIM e SOUZA, Solange. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Izabel (orgs). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

PEREIRA, Lígia Maria Leite e FARIA, Maria Auxiliadora de. **Presidente Antônio Carlos- um Andrada da República: o arquiteto da Revolução de 1930**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1998.

PIMENTA, Jussara Santos. **Fora do outono certo nem as aspirações amadurecem: Cecília Meireles e a criação da Biblioteca Infantil do pavilhão Mourisco (1934 – 1937)**. Dissertação de Mestrado: Pontifícia Universidade Católica – Rio, 2001.

PRATES, Maria Helena. **A introdução oficial do movimento da Escola Nova no ensino público de Minas Gerais: A Escola de Aperfeiçoamento.** Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: FAE, s/d.

RICOEUR, P. **Do texto à ação. Ensaio de hermenêutica II.** Porto (Portugal): Rés-Editora, 1989.

\_\_\_\_\_. **Interpretação e ideologias.** Tradução e apresentação de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988 b.

\_\_\_\_\_. **O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica.** Porto (Portugal): Rés-Editora, 1988 a.

\_\_\_\_\_. **Tempo e Narrativa.** Rio de Janeiro: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Teoria da Interpretação: O discurso e o excesso de significação.** Lisboa (Portugal): Edições 70, 1991.

ROCHA, Marlos B. Mendes da. Mendes da. Educação conformada: **A política pública de educação no Brasil 1930-1945.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2000.

\_\_\_\_\_. **Matrizes da Modernidade Republicana: cultura política e pensamento educacional no Brasil.** Campinas, SP: Autores associados: Brasília, DF: Plano, 2004.

\_\_\_\_\_. Nóbrega da Cunha: denúncia e anunciação. In: CUNHA, Nóbrega da. A Revolução e a Educação. Brasília: Autores Associados, 2003, p. 11-25.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou Da Educação.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SÁ, Jorge de. **A Crônica.** Coleção Princípios. São Paulo, SP: Editora Ática, 1985.

SALES, Lea M. Martins. **A negação do mal - as idéias de infância no imaginário adulto: um processo de idealização.** São Paulo, 1992. Dissertação - Mestrado em Psicologia Social – PUC – SP.

SANTOS, Iolanda Cristina. **Seus tropeiros risonhos: um herói descorado.** Juiz de Fora, 1995. Dissertação – Mestrado em Letras – UFJF

SARMENTO, Manuel J. e PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel e SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças contextos e identidades.** Portugal. Centro de Estudos da criança: Editora Bezerra, 1997, p. 7 – 30.

SEGISMUNDO, Fernando. **Do Tijolo ao Lêiser.** Rio de Janeiro: Unigraf, 1995.

SOARES, Gabriela Pellegrino. **A Semear Horizontes: leituras literárias na formação da infância, Argentina e Brasil (1915 – 1954).** Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2002.

SOUZA, Solange Jobim. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.** Campinas: Papyrus, 1994.

STRANG, Bernadete de Lourdes Streisky. **Sob o signo da reconstrução** – os ideais da Escola nova divulgados pelas crônicas de educação de Cecília Meireles. Dissertação de Mestrado em Educação. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2003.

STRAUSS, Richard. Ariadne auf Naxos. [www.azopera.com/96season/aan\\_syn.php3](http://www.azopera.com/96season/aan_syn.php3), Consultado em 4 de março de 2007.

TAGORE, Rabindranath, **Gitânjali**: Oferendas Líricas, Coordenada Editora de Brasília, 1969.

VIANNA, S.B. **Cecília Meireles fala de sua vida literária**. s/d, Coleção Plínio Doyle, integrante do acervo da Fundação Casa de Rui Barbosa.

VIDAS LUSÓFONAS. [pt/gustavo-flaubert.htm](http://pt/gustavo-flaubert.htm), acessado em 5 de fevereiro de 2007

VIEIRA, Carlos Eduardo. Jornal diário como fonte e tema para a pesquisa em História da Educação: um estudo da relação entre imprensa, intelectuais e modernidade nos anos de 1920 (No prelo). In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. (Org.). **Cinco Estudos em História e Historiografia da Educação**, 2007, p. 1-35.

WALTY, Ivete Lara Camargos; FONSECA, Maria Nazareth Soares; CURY, Maria Zilda Ferreira. **Palavra e imagem: leituras cruzadas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

XAVIER, Libânea Nacif. **Para além do campo educacional**: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002.

ZIBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Um Brasil para crianças**. Para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. São Paulo: Global, 1988

## FONTES

Álbum de visitas do *Jardim de Infância Mariano Procópio* – Juiz de Fora/MG.

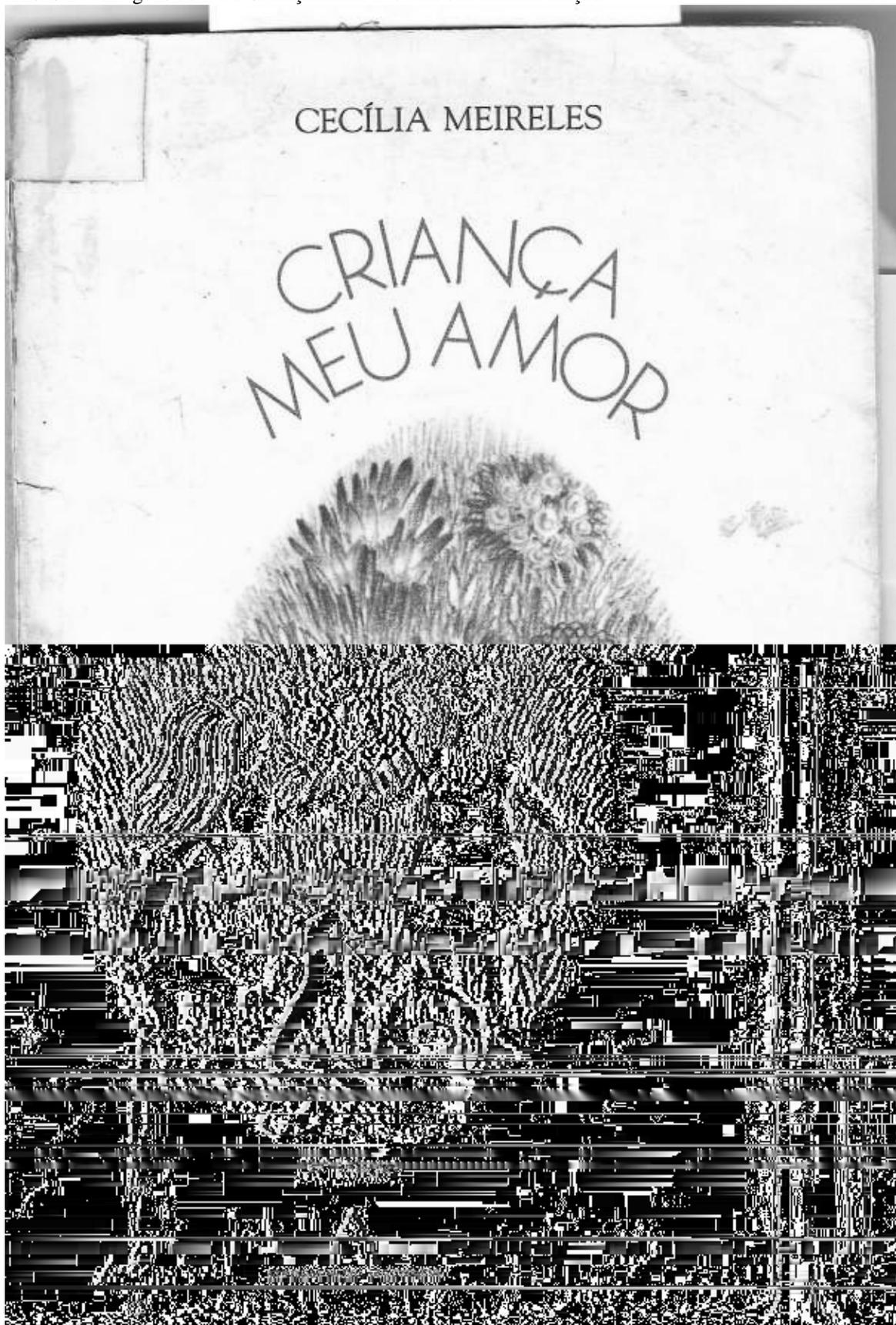
*Jornal Diário de Notícias*. Rio de Janeiro: Acervo da Biblioteca Nacional (1930/1933)

MEIRELES, Cecília. Carta a Fernando de Azevedo, Rio de Janeiro, 23/05/1932. FA – Cp, Cx. 21,66/1. IEB-USP (Instituto de Estudos Brasileiros)

\_\_\_\_\_. Carta a Fernando de Azevedo, Rio de Janeiro, 15/11/1933. FA – Cp, Cx. 21,69. IEB-USP (Instituto de Estudos Brasileiros)

## **6 ANEXOS**

Anexo 1 - Imagens do livro Criança Meu Amor em sua terceira edição



## ÍNDICE

|                                      |    |
|--------------------------------------|----|
| Criança .....                        | 9  |
| O Bom Menino .....                   | 11 |
| Jardins .....                        | 15 |
| Trabalho .....                       | 17 |
| Mandamento .....                     | 19 |
| O Menino que Rasgou a Roupinha ..... | 21 |
| A Brincadeira do Relógio .....       | 23 |
| Adelaide vai Passear .....           | 27 |
| Ciranda .....                        | 29 |
| Gentileza .....                      | 33 |
| Mandamento .....                     | 35 |
| Maria .....                          | 37 |
| Madrugada .....                      | 39 |
| Para o Futuro .....                  | 41 |
| Cantilena .....                      | 43 |
| Afonso Quer Crescer .....            | 45 |
| Esmola de Criança .....              | 47 |
| Mandamento .....                     | 49 |
| O Meu Pomar .....                    | 53 |
| O Mau Menino .....                   | 55 |
| Tamanquinhos Vermelhos .....         | 57 |
| A Canção dos Tamanquinhos .....      | 59 |
| Carnaval .....                       | 63 |
| Boneca .....                         | 65 |
| Mandamento .....                     | 67 |
| Paisagem .....                       | 69 |
| Inverno .....                        | 71 |
| Barbadinho .....                     | 73 |

# MANDAMENTO

## II DEVO AMAR E RESPEITAR A PROFESSORA COMO SE FOSSE MINHA MÃE

Durante o dia todo, a professora pensa

em como a professora vai se sentir quando ela voltar para casa e não encontrar a filha.

A professora vai se sentir muito triste e vai chorar muito.

A professora vai se sentir muito sozinha e vai pensar em como a filha vai se sentir quando ela voltar para casa e não encontrar a mãe.

A professora vai se sentir muito preocupada e vai pensar em como a filha vai se sentir quando ela voltar para casa e não encontrar a mãe.

A professora vai se sentir muito triste e vai pensar em como a filha vai se sentir quando ela voltar para casa e não encontrar a mãe.

A professora vai se sentir muito preocupada e vai pensar em como a filha vai se sentir quando ela voltar para casa e não encontrar a mãe.

A professora vai se sentir muito triste e vai pensar em como a filha vai se sentir quando ela voltar para casa e não encontrar a mãe.

A professora vai se sentir muito preocupada e vai pensar em como a filha vai se sentir quando ela voltar para casa e não encontrar a mãe.

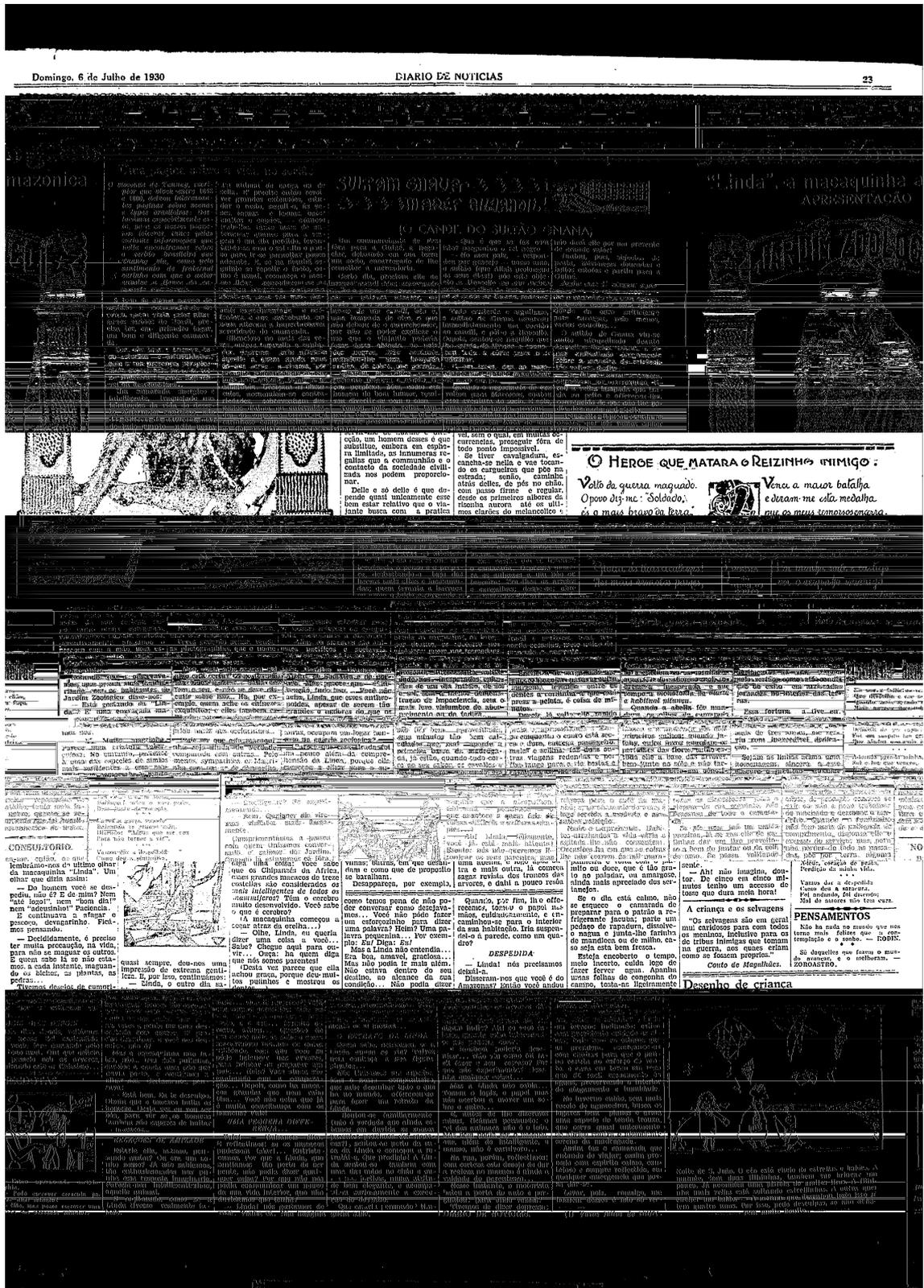
A professora vai se sentir muito triste e vai pensar em como a filha vai se sentir quando ela voltar para casa e não encontrar a mãe.

A professora vai se sentir muito preocupada e vai pensar em como a filha vai se sentir quando ela voltar para casa e não encontrar a mãe.

A professora vai se sentir muito triste e vai pensar em como a filha vai se sentir quando ela voltar para casa e não encontrar a mãe.



Anexo 3 - A Página das Crianças era editada semanalmente e foi dirigida por Cecília durante 11 domingos - Arquivo Biblioteca Nacional



Anexo 4- Reportagem sobre a *Quarta Conferência Nacional de Educação* publicada em 18 de setembro de 1931

## Quarta Conferencia Nacional de Educação

### Um appello da Liga da Defesa Nacional aos seus associados e ao publico

A Liga de Defesa Nacional nos forneceu o seguinte comunicado:

"Entre os grandes problemas do Brasil, avulta, em primeiro plano, o da educação. Se, em varias occasões, os poderes publicos lhe têm consagrado os seus esforços, nenhuma época se lhe apresenta mais propicia do que a actual, que executa o programma revolucionario, não se podendo admitir, em qualquer nova orientação dos destinos do paiz, que se não sobreponha a instrução a todos os deveres de ordem administrativa.

A reunir-se nesta capital, de 13 a 20 do corrente, a IV Conferencia Nacional de Educação destina-se ao debate amplo de algumas theses de ordem educacional, a cuja importancia e oportunidade se deve dispensar o maior interesse. Um dos themas a ser

## estibulares

ectura e Direito, no Curso Berthelot, tando, 64, 1.º

3 ——— TURMAS LIMITADAS

## o Publico

firmas L. Costa & Cia. Ltda., e, 3, e L. Costa & Cia., á rua Pessoa, Parahyba, concessão da Parahyba, tem o prazer para a exposição das ma- a extracção daquella loteria, corrente, e que estão instal- Avenida Rio Branco, 169, em

discutido é o que visa delinear, para a futura Constituição da Republica, o ambito de attribuições que á União se devem conferir em materia do ensino primario, até agora entregue á exclusiva alçada dos Estados. Outra ordem de considerações pleiteia a Conferencia, no tocante á instrucção profissional, em cuja efficacia vê os elementos criadores da riqueza futura da nação. Theses outras, referentes ao ensino normal e á organização de estatísticas escolares completam a serie das seis questões, de que tratará a Conferencia.

Assumptos dessa ordem estão, naturalmente, a despertar a attenção e o interesse de todos os brasileiros, tão de perto se ligam aos destinos da patria. Uma circumstancia, porém, necessita de ser realçada, por constituir requisito basico dessa serie de Conferencias: a de que os assumptos serão tratados, visando sempre a unidade nacional. Eis ahí a superior orientação, imposta aos debates e conclusões. Tudo pela união maravilhosa e indestructivel do nosso povo, que, cada vez, se identifica melhor e communga, com mais sinceridade, os mesmos ideaes e os mesmos anseios.

Deante desses factos, a Liga de Defesa Nacional se sente no dever de fazer votos para o êxito completo da Conferencia, de solicitar dos seus associados que assistam e acompanhem os trabalhos dessa reunião, e de appellar para as instituições de cultura e para os brasileiros em geral, assim de que compareçam aos debates, em torno dos quizes gravitam alguns dos interesses superiores do paiz".

Anexo 5 – Reportagem sobre o livro de Nóbrega da Cunha editada em 18 de março de 1932

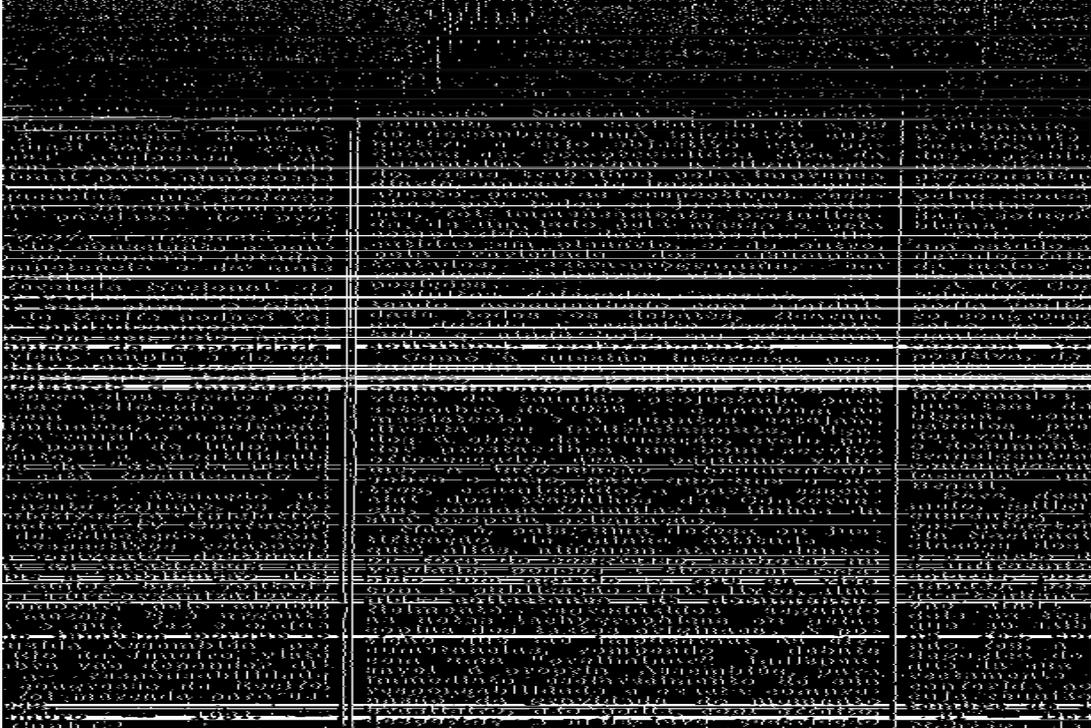
# «A Revolução e a Educação»

## O dever dos governos, dos políticos e dos militares em relação ao mais importante problema nacional

### Uma página de toda oportunidade

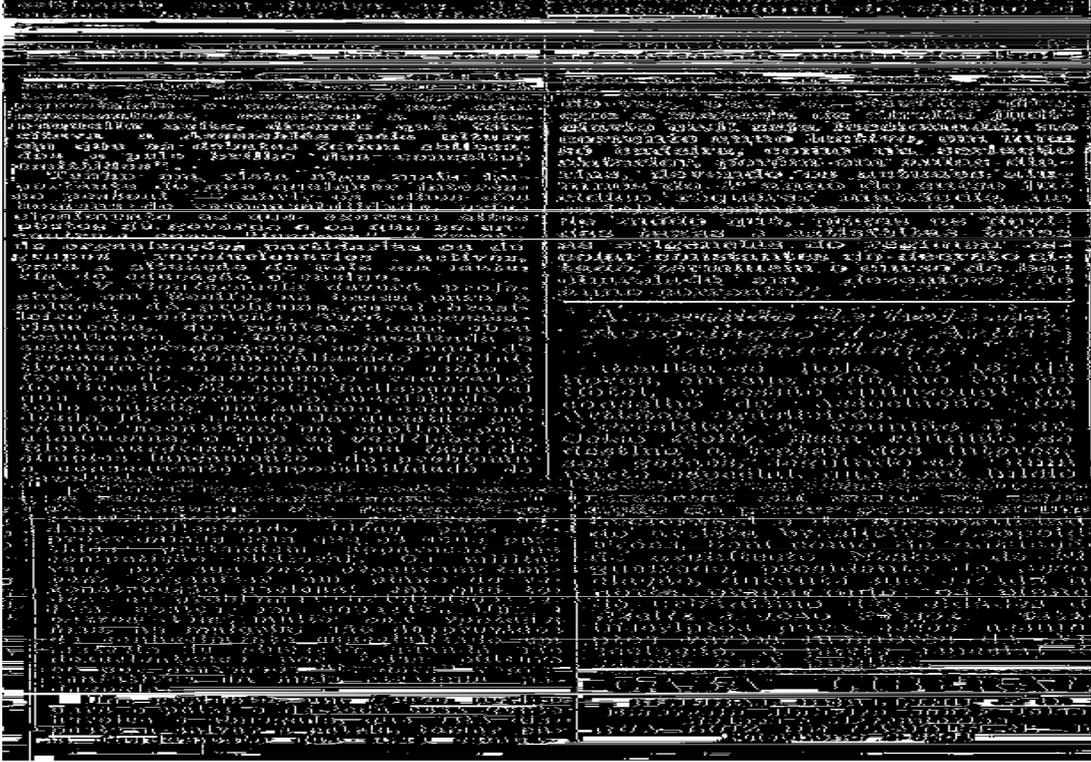
Apontando o dever dos governos, dos políticos e revolucionários, nesta hora brasileira de tanta gravidade, o sr. Nóbrega da Cunha, no seu livro "A Revolução e a Educação", destinado a preparar o ambiente para o próximo

nas constitucionalistas idas a princípios incompatíveis com os novos tempos ou inconciliáveis com a realidade brasileira. Seria difícil, senão mesmo impossível, impedir, depois, que tais idéas e princípios, uma vez incluídos nos programas em via de elaboração, fossem levados ao debate da Constituinte, para



Para oportuna oportunidade de seus argumentos, quanto pela oportunidade da iniciativa, por

### O caso dos quartanéis



trois, examinant le texte des articles 1 et 2 de l'annexe I.

Anexo 6 – Reportagem sobre a *Quinta Conferência Nacional de Educação* publicada em 24 de dezembro de 1932

## C O M M U N I C A Ç Ã O

### A 5.ª Conferência de Educação

Em reunião dos prefeitos fluminenses, o dr. Mauricio de Lacerda viu approvada a sua suggestão sobre a unificação da educação nacional, a ser lançada entre os delegados que se deverão reunir segunda-feira, no Estado do Rio, para a Quinta Conferência Nacional de Educação.

A suggestão apresentada e a seguinte:

*"Proponno que os prefeitos, aqui reunidos, formulen um solemne appello ao interventor, para que este, tendo patrocinado a Quinta Conferência Nacional de Educação, a reunir-se dentro de horas, nesta capital, convide os governos dos demais Estados para, pelos seus representantes legaes ou delegados, firmarem, em convento com a União, as bases para unidade da educação nacional, por meio de um plano geral para o país, de accordo com as novas aspirações do povo brasileiro. Esse plano deverá abranger a educação integral, fixando a formula de cooperação dos Estados e dos municípios com a União, na sua applicação e desenvolvimento."*

O Brasil necessita, realmente, para sua formação geral, de uma educação que o harmonize consigo mesmo, diversificando-se nas varias zonas a que attenda, mas sem perder o sentido da sua unidade; dando ao homem dos varios pontos do nosso territorio, com a feição particular de cultura que se faça necessaria, a visão de conjuncto que tão facilmente se perde, e que é tão imprescindivel para a consciencia de uma nacionalidade.

E a nacionalidade é uma questão tanto mais absorvente quanto mais nos interesse o gosto de uma vida universal. Teremos que começar por ser um povo que se conhece a si mesmo, que se contém e que se projecta, conforme a luz da sua vontade, para nos integrarmos nessa patria commum onde a fraternidade apparece facilmen-

te, como simples consequencia das circumstancias.

Contrariamente a essa idéa universal, chegaremos a uma agglomeração de pequenas patrias brasileiras se nos excedermos em regionalismos inexplicaveis para este nosso coração hospitaleiro e exuberante.

A Quinta Conferência Nacional de Educação terá de ser, antes de tudo, como já o foram as outras, uma oportunidade de convívio para brasileiros do norte, do centro e do sul. Nesse convívio, que é absolutamente de irmãos, não deixa ás vezes de haver, como entre irmãos que se encontram depois de muitos afastamentos, uma phase de confusão, de incerto reconhecimento, de timidez, de delicadeza, de pudor. Irmãos que se contemplam, que se adivinham, e que se sentem, ás vezes, entristecer, presentindo qualquer differença.

Ora, que differença pôde haver entre irmãos senão as que provem de formas diversas de educação? Nem é outra a differença dos homens, em geral. E qualquer differença que exista não é presentida apenas entre os brasileiros dos varios Estados, mas entre os proprios habitantes de uma capital, como a nossa e, provavelmente, entre os das outras, tambem.

Temos tido, dentro do país e dentro de cada Estado, numerosas formas de educação, conforme a interpretação de cada governo, de cada professor e as possibilidades locais, sempre de tão grande importancia.

Uma escola unica... A escola unica... — Emfim, veremos até onde se pôde dar corpo ás idéas...

Mas é uma coisa que não podemos deixar de ver, porque d'ahi depende o proprio destino da terra e do homem, e perto della não podemos ser como qualquer passante descuidado cuja culpa continuará magoando os que ficarem prejudicados com a sua inutil passagem.

C. M.

Anexo 7- Reportagem sobre a Conferência de Edouard Claparède editada em 18 de setembro de 1930

## O sentimento de inferioridade na criança

A primeira conferência do professor Edouard Claparède na Associação Brasileira de Educação



O professor E. Claparède quando fazia, hontem, a sua conferência na A. B. E.

Realizou-se hontem, na sede da Associação Brasileira de Educação, a primeira conferência da série que vem fazer no Brasil o professor Edouard Claparède, eminente psicólogo e educador suíço.

A conferência, cujo thema era "O sentimento de inferioridade na criança", teve grande assistência, estando o salão da A. B. E. literalmente cheio.

Começou o conferencista, depois de algumas palavras do professor Fernando Magalhães, por dizer que o sentimento de inferioridade é um mal que só desaparece com a idade, mas que, apesar desse aparente desaparecimento, se faz sentir na idade adulta, pela timidez do individuo, sem coragem e sem decisão para enfrentar a vida.

Em seguida, tratou das varias formas da inferioridade infantil, classificando-as e derivando-as. Disse que esse sentimento nasce do conflito entre a criança e o adulto que não a compreende e a humilha, fazendo sentir a sua desproporção e a distancia que vai de uma a outra. O sentimento de inferioridade é natural e explicable. O que é desumano e inapto é fazer com que perma-

neça esse mal. Citou então factos que comprovam as suas afirmações. Ha sempre, diz, nas familias, um primo que se compara e se cita como exemplo para o filho. Fulano, dizem, é mais intelligente que você; Fulano já sabe ler e você não; Fulano está aprendendo violino e você não... Tudo isso dizem as mães e os paes, inconscientes do mal que fazem, pensando dar estímulo á criança. Esse mal é de toda a parte, e anda muito generalizado. É preciso combatel-o sem descanso, porque elle é responsavel por grande parte dos insuccessos humanos.

O professor Claparède, serenamente, continúa a sua conferência. Diz que ha, nesse sentimento de inferioridade, varios phenomenos compensadores. Cita-os, um por um: a compensação inconsciente, aproveitadora, consoladora, derivadora, e muitas outras que o conferencista classifica, facilitando a sua compreensão por meio de exemplos e de applicações á vida real.

Depois de falar longamente sobre os varios sentimentos compensadores desse lamentavel sentimento de inferioridade, passou a tratar dos meios curativos, ou, pelo menos, preventivos desse mal.

Diz que, para impedir o sentimento de inferioridade na criança, seria necessario um methodo novo de educação, um methodo como ainda não existe, feito especialmente para prevenir a depressão que resulta do sentimento a que se refere.

Attinge então ao momento culminante da sua conferência: aquelle em que indica o methodo melhor para evitar, na criança, o sentimento da propria inferioridade.

Diz que só ha um methodo, entre os systemas vigentes, capaz de servir áquelle fim: é o do trabalho. Porque, pergunta o conferencista, que é o trabalho? É um desdobramento do proprio eu interior, que se reflecte e se espelha no orgulho do dever cumprido, e na satisfação de ser util e de ser indispensavel, que é o melhor preservativo contra aquelle morbido sentimento de inferioridade consciente.

Fala no papel da escola nesse movimento "pro-labore", e diz que desconhece ainda o que se tem feito na America, mas que na Europa o que as escolas têm feito é inspirar á creança um horror physico e uma repugnancia intellectual pelo Trabalho...

Refere-se um seguida ao

outro meio que julga utilisavel para a cura dessa molestia infantil que é a convicção que cada criança tem da sua inferioridade: é uma educação que procure despertar no individuo, desde á infancia, a consciencia do seu valor, e despertar nelle vocações adormecidas que, ás vezes, elle mesmo reconhece.

Terminando, o professor Claparède refere-se á necessidade de amor que a creança tem, e á obrigação que tem os adultos de corresponder a essa necessidade. Para amar a creança, é necessario comprehendel-a. E para comprehendel-a é necessario penetrar no seu intimo, estudal-a com carinho, com ternura e com infinita dedicação.

A assistência que enchia a sala applaudiu demoradamente o illustre conferencista, tendo o dr. Fernando de Magalhães annunciado que a proxima conferência do professor Claparède será previamente annunciada, devendo ella realizar-se na futura sede da Associação Brasileira de Educação, cuja sala comporta maior auditorio, evitando, assim, a desconfortavel situação em que permaneceram, por falta de espaço, os que foram assistir á conferência de hontem.

# Fundamentos do ensino intuitivo

## A intuição sensível - As coisas antes das palavras - Pestalozzi

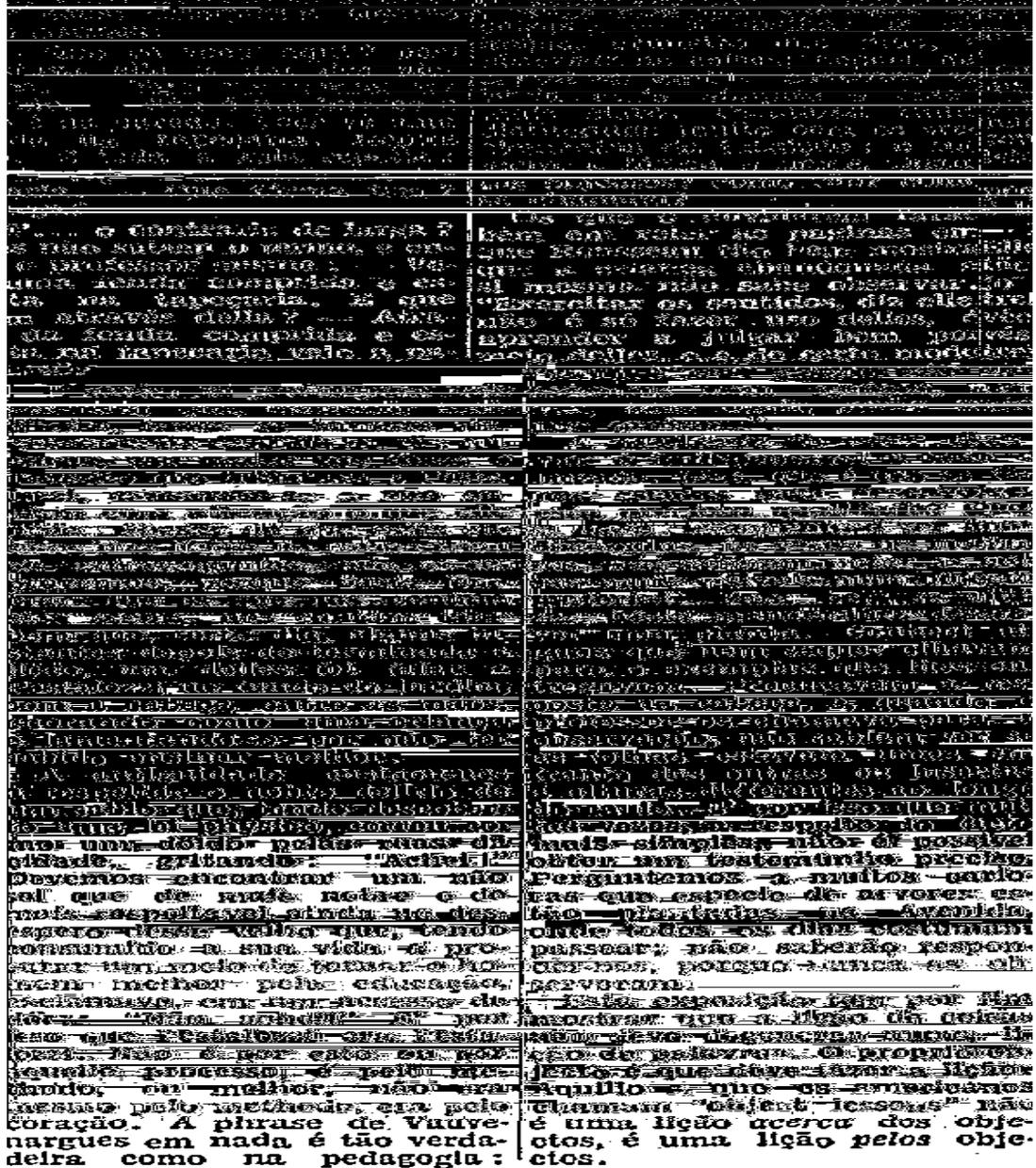
A. MARQUES HENRIQUES  
(Especial para a PAGINA DE EDUCAÇÃO)

A aplicação mais ordinária do método intuitivo na ordem sensível é bem conhecida no ensino primário, é a lição de coisas.

Não podemos falar na lição de coisas sem que logo nos venha à memória o celebre Pestalozzi. Todos sabemos o que contaram testemunhas oculares do que se passava no Instituto de Yverdon, e que viram a tapeçaria esburacada sobre a qual o velho mestre mostrava

“Os grandes pensamentos vem do coração”.

Além disso, só o próprio Pestalozzi é que podia conhecer que não tinha atingido o fim. Elle havia compreendido e determinado perfeitamente os pontos essenciaes da reforma, que se continha inteiramente, podia dizer-se, na primeira das suas maximas: “as coisas antes das palavras; a educação pelas coisas e não a educação pelas palavras”.



nesta pelo método, era pelo coração. A phrase de Vuve-nargues em nada é tão verdadeira como na pedagogia:

é uma lição acerca dos objectos, é uma lição pelos objectos.



PÁGINA DE EDUCAÇÃO

A concepção educacio-

Faculdade de Med...

TINTAS

Gymnasio Anglo Brasi-

escola orniturna de Deane

Alvaro Gomes de Melo... A concepção educacio-... Faculdade de Med... Universidade de Rio...

Alvaro Gomes de Melo... Faculdade de Med... Universidade de Rio...

Table with columns for 'TINTAS' and various numerical data points.

Gymnasio Anglo Brasi-... escola orniturna de Deane...

escola orniturna de Deane... A concepção educacio-...

Alvaro Gomes de Melo... Faculdade de Med... Universidade de Rio...

Alvaro Gomes de Melo... Faculdade de Med... Universidade de Rio...

Table with columns for 'TINTAS' and various numerical data points.

Gymnasio Anglo Brasi-... escola orniturna de Deane...

escola orniturna de Deane... A concepção educacio-...

Alvaro Gomes de Melo... Faculdade de Med... Universidade de Rio...

Alvaro Gomes de Melo... Faculdade de Med... Universidade de Rio...

Table with columns for 'TINTAS' and various numerical data points.

Gymnasio Anglo Brasi-... escola orniturna de Deane...

escola orniturna de Deane... A concepção educacio-...

CHRONICA DE LETRAS

O Démonio das viagens

Alvaro Gomes de Melo... Faculdade de Med... Universidade de Rio...

Alvaro Gomes de Melo... Faculdade de Med... Universidade de Rio...

Table with columns for 'TINTAS' and various numerical data points.

Gymnasio Anglo Brasi-... escola orniturna de Deane...

escola orniturna de Deane... A concepção educacio-...

Alvaro Gomes de Melo... Faculdade de Med... Universidade de Rio...

Alvaro Gomes de Melo... Faculdade de Med... Universidade de Rio...

Table with columns for 'TINTAS' and various numerical data points.

Gymnasio Anglo Brasi-... escola orniturna de Deane...

escola orniturna de Deane... A concepção educacio-...

Curso Commercial

Alvaro Gomes de Melo... Faculdade de Med... Universidade de Rio...

Alvaro Gomes de Melo... Faculdade de Med... Universidade de Rio...

Table with columns for 'TINTAS' and various numerical data points.

Gymnasio Anglo Brasi-... escola orniturna de Deane...

escola orniturna de Deane... A concepção educacio-...

Curso Politechnico

Alvaro Gomes de Melo... Faculdade de Med... Universidade de Rio...

Alvaro Gomes de Melo... Faculdade de Med... Universidade de Rio...

Table with columns for 'TINTAS' and various numerical data points.

Gymnasio Anglo Brasi-... escola orniturna de Deane...

escola orniturna de Deane... A concepção educacio-...

Curso de Letras

Alvaro Gomes de Melo... Faculdade de Med... Universidade de Rio...

Alvaro Gomes de Melo... Faculdade de Med... Universidade de Rio...

Table with columns for 'TINTAS' and various numerical data points.

Gymnasio Anglo Brasi-... escola orniturna de Deane...

escola orniturna de Deane... A concepção educacio-...

Curso de Ciências

Alvaro Gomes de Melo... Faculdade de Med... Universidade de Rio...

Alvaro Gomes de Melo... Faculdade de Med... Universidade de Rio...

Table with columns for 'TINTAS' and various numerical data points.

Gymnasio Anglo Brasi-... escola orniturna de Deane...

escola orniturna de Deane... A concepção educacio-...

Curso de Artes

Alvaro Gomes de Melo... Faculdade de Med... Universidade de Rio...

Alvaro Gomes de Melo... Faculdade de Med... Universidade de Rio...

Table with columns for 'TINTAS' and various numerical data points.

Gymnasio Anglo Brasi-... escola orniturna de Deane...

escola orniturna de Deane... A concepção educacio-...

**Anexo 11** - *Corpus discursivo* formado por crônicas e reportagens (1930 a 1933)

| <b>DATA</b> | <b>TEMA</b>                        | <b>TÍTULO</b>   | <b>LOCALIZAÇÃO</b>  |
|-------------|------------------------------------|---|---------------------|
| 12/06/30    | Infância                           | A imaginação deslumbrada  | Arquivo da Pesquisa |
| 13/06/30    | Formação de Professores            | Carta Helena Antipoff - Reportagem  | Arquivo da Pesquisa |
| 14/06/30    | Escola Nova-Ideais                 | Escola e Família: como fazer sua íntima aproximação                           | Vol. 1 p.107-108    |
| 15/06/30    | Formação de Professores            | Exercício de aritmética   | Arquivo da Pesquisa |
| 17/06/30    | Escola Nova-Ideais                 | Coisas que se devem combater  | Vol. 1 p.133-134    |
| 18/06/30    | Escola Tradicional - Crítica       | A escola do passado - Reportagem  | Arquivo da Pesquisa |
| 18/06/30    | Formação de Professores            | As férias de julho  | Vol. 2, p. 51-52    |
| 20/06/30    | Formação de Professores            | O registro das substitutas - Publicada sob o título O Serviço das substitutas | Vol. 2 p.53 e 54    |
| 21/06/30    | Relação adulto/criança             | Férias  | Vol. 1 p.135-136    |
| 22/06/30    | Político                           | Ortográfica - Publicada sob o título Exercícios de Português                  | Vol. 2 p.105-106    |
| 24/06/30    | Formação de Professores            | Ser Professor   | Vol. 3 p.129-130    |
| 25/06/30    | Escola Nova-Ideais                 | O ambiente escolar  | Vol. 4 p.97-99      |
| 25/06/30    | Infância                           | A infância dos grandes homens - Reportagem                                    | Arquivo da Pesquisa |
| 26/06/30    | Formação de Professores            | O prof. Moderno e a sua formação  | Vol. 3 p.131-132    |
| 27/06/30    | Ética                              | Educação e fraternidade universal   | Arquivo da Pesquisa |
| 28/06/30    | Literatura                         | Literatura infantil   | Vol. 4 p.119-120    |
| 29/06/30    | Civismo e Educação - Um novo olhar | Solenidades Cívicas   | Vol. 4 p.183-184    |
| 01/07/30    | Civismo e Educação - Um novo olhar | Comemorações de domingo: homenagem...   | Vol. 4 p.185-186    |
| 02/07/30    | Escola Nova-Ideais                 | Ensino secundário   | Vol. 2 p.55 e 56    |
| 03/07/30    | Escola Nova-Ideais                 | O indelével convívio  | Arquivo da Pesquisa |
| 04/07/30    | Infância                           | A infância dos grandes homens - O poeta... - Reportagem                       | Arquivo da Pesquisa |
| 04/07/30    | Relação adulto/criança             | As condições físicas do professor   | Arquivo da Pesquisa |
| 05/07/30    | Arte                               | O ensino da música na escola  | Vol. 4 p.3-5        |
| 05/07/30    | Escola Nova-Ideais                 | A utilidade dos jardins de infância - Reportagem                              | Arquivo da Pesquisa |
| 06/07/30    | Escola Tradicional - Crítica       | A escola que educa e deseduca   | Arquivo da Pesquisa |
| 06/07/30    | Infância                           | Página das Crianças   | Arquivo da Pesquisa |
| 08/07/30    | Formação de Professores            | Professores de amanhã   | Vol. 3 p.133-135    |
| 09/07/30    | Diversidade                        | Triste cena   | Vol. 1 p.109-110    |
| 10/07/30    | Escola Nova-Ideais                 | A função da escola  | Arquivo da Pesquisa |
| 10/07/30    | Escola Nova-Ideais                 | Os limites da escola do trabalho  | Arquivo da Pesquisa |
| 11/07/30    | Escola Tradicional - Crítica       | Copos de leite - Reportagem   | Arquivo da Pesquisa |

|          |                              |  |                     |
|----------|------------------------------|--|---------------------|
| 11/07/30 | Formação de Professores      | Em louvor da mocidade  | Arquivo da Pesquisa |
| 12/07/30 | Relação adulto/criança       | Teoria e prática   | Vol. 1 p.131-132    |
| 13/07/30 | Escola Nova-Ideais           | Sem título - A reforma do ensino atingindo a geografia   | Arquivo da Pesquisa |
| 15/07/30 | Escola Nova-Ideais           | As projeções fixas nas escolas   | Vol. 4 p. 7-9       |
| 15/07/30 | Infância                     | A infância de Pierre Moziere   | Arquivo da Pesquisa |
| 16/07/30 | Escola Tradicional - Crítica | Sentido dos trabalhos produzidos na/para escola - Publicada sob o título Inauguração da Escola Uruguai | Vol. 4 p.145-146    |
| 17/07/30 | Diversidade                  | A escola paulista  | Vol. 2 p.57-59      |
| 17/07/30 | Infância                     | Um trecho de Locke sobre a educação das crianças   | Arquivo da Pesquisa |
| 18/07/30 | Métodos                      | O mal da autoridade  | Arquivo da Pesquisa |
| 19/07/30 | Relação adulto/criança       | Eduquemos as crianças - Crítica ao livro de J. Rebault   | Vol. 1, p.139-142   |
| 20/07/30 | Infância                     | Um episódio inesquecível   | Vol. 4 p. 147-148   |
| 22/07/30 | Diversidade                  | Vestuário do professor   | Arquivo da Pesquisa |
| 23/07/30 | Escola para todos            | Sua majestade: O pistolão  | Arquivo da Pesquisa |
| 24/07/30 | Escola Nova-Ideais           | Excessos de entusiasmo   | Vol. 3 p. 137-139   |
| 25/07/30 | Diversidade                  | Dramatizações  | Vol. 4 p.11-12      |
| 26/07/30 | Arte                         | Dois atitudes  | Arquivo da Pesquisa |
| 27/07/30 | Formação de Professores      | O aluno que ri   | Arquivo da Pesquisa |
| 27/07/30 | Formação de Professores      | A linguagem do jogo infantil - Reportagem  | Arquivo da Pesquisa |
| 29/07/30 | Infância                     | Educação Nacional  | Vol. 1, p. 143-144  |
| 30/07/30 | Infância                     | Sacrifícios do educador  | Vol. 3, p. 141-142  |
| 31/07/30 | Infância                     | Escola atraente  | Vol. 4, p. 101-103  |
| 01/08/30 | Função do Educador           | Medida de valores  | Vol.3 p.143-144     |
| 02/08/30 | Escola Tradicional - Crítica | Como Rainer Maria Rilke viu uma escola moderna   | Arquivo da Pesquisa |
| 02/08/30 | Higiene                      | Um livro - símbolo   | Vol. 3 p. 145-146   |
| 03/08/30 | Jornalismo                   | Jornalismo e educação  | Vol. 4 p. 163-165   |
| 05/08/30 | Infância                     | Fatores - referência a Rousseau  | Arquivo da Pesquisa |
| 06/08/30 | Relação adulto/criança       | Grandes e pequenos   | Arquivo da Pesquisa |
| 07/08/30 | Infância                     | Intercâmbio escolar  | Vol. 4 p.149-150    |
| 07/08/30 | Infância                     | A infância de Tagore - Reportagem  | Arquivo da Pesquisa |
| 08/08/30 | Adolescência                 | A adolescência   | Vol. 2 p. 3-4       |
| 09/08/30 | Adolescência                 | O que lêem os adolescentes   | Vol. 2 p. 5-6       |
| 09/08/30 | Escola Tradicional - Crítica | Como o diabo criou a escola clássica - Adolpho Ferrière  | Arquivo da Pesquisa |
| 10/08/30 | Função do Educador           | Qualidade do professor   | Vol. 3 p.147-148    |
| 10/08/30 | Infância                     | Infância - Kaffka-Luquet - Reportagem  | Arquivo da Pesquisa |
| 12/08/30 | Diversidade                  | As crianças pobres   | Vol.1 p.111-112     |
| 13/08/30 | Escola Nova-Ideais           | Os que perturbam, sem o saber  | Vol. 1 p. 145-146   |

|          |                                    |  |                     |
|----------|------------------------------------|--|---------------------|
| 13/08/30 | Escola Nova-Ideais                 | As idéias da nova educação: O movimento... Alfred Binet ...  | Arquivo da Pesquisa |
| 14/08/30 | Formação de Professores            | Conferências pedagógicas                                     | Vol. 2 p. 61-62     |
| 15/08/30 | Escola Tradicional - Crítica       | Lição de história do Brasil                                  | Vol. 3 p.149-150    |
| 16/08/30 | Escola Nova-Ideais                 | As idéias da nova educação na Bélgica - Reportagem - Decroly | Arquivo da Pesquisa |
| 16/08/30 | Função do Educador                 | Qualidade do professor II                                    | Vol. 3 p.151-152    |
| 17/08/30 | Formação de Professores            | Desarmonia do ambiente                                       | Vol. 3 p. 153-155   |
| 19/08/30 | Formação de Professores            | Aulas de Normalistas   | Vol. 3 p.157-157    |
| 20/08/30 | Adolescência                       | A alma do adolescente  | Vol. 2 p.7-8        |
| 21/08/30 | Político                           | O ensino secundário na opinião de um preparatoriano          | Vol. 2 p.107 - 108  |
| 22/08/30 | Formação de Professores            | Como se distingue o educador                                 | Vol.3 p. 161-162    |
| 23/08/30 | Escola Nova-Ideais                 | Concurso de beleza   | Vol. 1 p. 147-148   |
| 24/08/30 | Escola Nova-Ideais                 | Uma conferência do prof. Adolpho Ferrière - Reportagem       | Arquivo da Pesquisa |
| 24/08/30 | Formação de Professores            | Formação do professor  | Vol. 3 p. 161-164   |
| 26/08/30 | Civismo e Educação - Um novo olhar | Moral e Cívica   | Vol. 4 p. 187-188   |
| 26/08/30 | Escola Nova-Ideais                 | História de uma escola nova italiana-Reportagem (Montessori) | Arquivo da Pesquisa |
| 27/08/30 | Escola Nova-Ideais                 | Conferência do professor Koehler - Reportagem                | Arquivo da Pesquisa |
| 27/08/30 | Filosófico                         | Idealismo  | Vol. 1 p.97-99      |
| 28/08/30 | Escola Nova-Ideais                 | As conferências do prof. Koehler em São Paulo- Reportagem    | Arquivo da Pesquisa |
| 28/08/30 | Morte                              | Uma inscrição  | Arquivo da Pesquisa |
| 29/08/30 | Reforma educacional                | A responsabilidade dos reformadores                          | Vol. 2 p. 109-110   |
| 30/08/30 | Político                           | O Ministério da Educação Pública                             | Vol. 2 p.111-112    |
| 31/08/30 | Infância                           | Escotismo e escoteiros                                       | Arquivo da Pesquisa |
| 31/08/30 | Infância                           | A compreensão da alma infantil - Reportagem                  | Arquivo da Pesquisa |
| 02/09/30 | Função do Educador                 | O respeito pela vida   | Arquivo da Pesquisa |
| 03/09/30 | Adolescência                       | Surpresa da liberdade  | Arquivo da Pesquisa |
| 03/09/30 | Formação de Professores            | Associação Brasileira de Educação - Reportagem/Claparède     | Arquivo da Pesquisa |
| 04/09/30 | Ética                              | Professores e anúncios                                       | Vol. 3 p.165-166    |
| 04/09/30 | Infância                           | As crianças e os brinquedos - Reportagem                     | Arquivo da Pesquisa |
| 05/09/30 | Formação de Professores            | A visita de um pedagogo notável - Claparède                  | Vol. 2, p.63-64     |
| 06/09/30 | Diversidade                        | A criança e sua alegria de viver                             | Arquivo da Pesquisa |
| 07/09/30 | Social                             | Em favor da "Casa do estudante"                              | Vol. 4, p. 167-168  |
| 09/09/30 | Social                             | A casa do professor  | Arquivo da Pesquisa |
| 10/09/30 | Escola Nova-Ideais                 | Interpretações   | Arquivo da Pesquisa |
| 11/09/30 | Escola Nova-Ideais                 | Festas escolares   | Vol. 4 p.13-14      |

|          |                                  |  |                     |
|----------|----------------------------------|--|---------------------|
| 11/09/30 | Escola Nova-Ideais               | Os 30 pontos carac. da Escola Públ. Renovada-Lorenzo...  | Arquivo da Pesquisa |
| 12/09/30 | Escola Nova-Ideais               | Os 30 pontos carac. da Escola Públ. Renovada-Lorenzo...  | Arquivo da Pesquisa |
| 12/09/30 | Escola Tradicional - Crítica     | História do Brasil   | Vol. 3 p.167-168    |
| 14/09/30 | Civismo e Educação - Um novo ... | Educação Moral e Cívica  | Vol. 4, p. 189-192  |
| 16/09/30 | Escola Nova-Ideais               | Professores e pais   | Vol. 1, p. 113-114  |
| 16/09/30 | Escola Nova-Ideais               | Claparéde na Associação brasileira de educação - reportagem                                      | Arquivo da Pesquisa |
| 17/09/30 | Escola Nova-Ideais               | Os patronos da escola  | Vol. 4, p. 193-194  |
| 18/09/30 | Relação adulto/criança           | O sentimento de inferioridade na criança - Repot. - Claparéde                                    | Arquivo da Pesquisa |
| 18/09/30 | Relação adulto/criança           | O mundo dos adultos  | Arquivo da Pesquisa |
| 19/09/30 | Formação de Professores          | Um problema do magistério  | Arquivo da Pesquisa |
| 20/09/30 | Escola Nova-Ideais               | A festa da árvore  | Arquivo da Pesquisa |
| 20/09/30 | Infância                         | Uma visita ao poeta hindu Rabindranath Tagore  | Arquivo da Pesquisa |
| 21/09/30 | Diversidade                      | Algumas considerações sobre testes de inteligência - reportagem                                  | Arquivo da Pesquisa |
| 21/09/30 | Reforma educacional              | A futura Escola Normal   | Vol. 3, p. 169-171  |
| 23/09/30 | Jornalismo                       | A responsabilidade da imprensa   | Vol. 4, p. 169-170  |
| 24/09/30 | Reforma educacional              | A margem da reunião educacional  | Vol. 1, p.149-150   |
| 25/09/30 | Reforma educacional              | A autoridade das autoridades   | Arquivo da Pesquisa |
| 26/09/30 | Político                         | Os programas inexecutáveis   | Vol. 3, p.113-114   |
| 01/10/30 | Relação adulto/criança           | A consciência dos educadores   | Vol. 3, p.173-175   |
| 02/10/30 | Escola Nova-Ideais               | A única atitude  | Arquivo da Pesquisa |
| 02/10/30 | Infância                         | O genial poeta, filósofo ... Rabindranath Tagore fala sobre a liberdade de infância - Reportagem | Arquivo da Pesquisa |
| 03/10/30 | Formação de Professores          | O gosto da verdade I   | Arquivo da Pesquisa |
| 03/10/30 | Reforma educacional              | A crise brasileira de ed. E as sugestões do prof. Sud Mennucci                                   | Arquivo da Pesquisa |
| 04/10/30 | Formação de Professores          | O gosto da verdade II  | Arquivo da Pesquisa |
| 05/10/30 | Reforma educacional              | Reuniões de inspetores   | Vol.2, p. 65-66     |
| 09/10/30 | Filosófico                       | A vida que não está sendo vivida   | Vol. 1, p. 3-5      |
| 10/10/30 | Escola Nova-Ideais               | Liberdade e espontaneidade   | Arquivo da Pesquisa |
| 11/10/30 | Formação de Professores          | A ideologia dos educadores   | Arquivo da Pesquisa |
| 12/10/30 | Infância                         | O amor à infância  | Vol. 1, p. 151-152  |
| 13/10/30 | Relação adulto/criança           | Falsos motivos   | Vol. 1, p. 153-155  |
| 15/10/30 | Relação adulto/criança           | Grandes e pequenos   | Vol. 1, p. 157-158  |
| 16/10/30 | Reforma educacional              | Um telegrama sugestivo   | Arquivo da Pesquisa |
| 17/10/30 | Infância                         | A criança e o segredo  | Vol. 1, p.159-160   |

|          |                              |   |                     |
|----------|------------------------------|---|---------------------|
| 18/10/30 | Função do Educador           | As qualidades do educador                                     | Vol. 3 , p. 177-178 |
| 19/10/30 | Infância                     | A esperança dos educadores                                    | Vol. 3, p. 179-180  |
| 21/10/30 | Relação adulto/criança       | A criança e os brinquedos                                     | Vol. 4, p.15-17     |
| 22/10/30 | Relação adulto/criança       | Jornais infantis  | Arquivo da Pesquisa |
| 23/10/30 | Formação de Professores      | Diretores de escola   | Arquivo da Pesquisa |
| 24/10/30 | Formação de Professores      | Os jogos educativos - Reportagem-Mme-Artus Perrelet-Claparède | Arquivo da Pesquisa |
| 24/10/30 | Infância                     | Nós e as crianças   | Vol. 1, p. 161-162  |
| 29/10/30 | Função do Educador           | A alma de uma educadora                                       | Arquivo da Pesquisa |
| 30/10/30 | Infância                     | As crianças e a revolução                                     | Vol. 2, p. 115-117  |
| 31/10/30 | Formação de Professores      | Educação e revolução  | Vol. 2, p. 119-120  |
| 01/11/30 | Adolescência                 | O respeito pela mocidade                                      | Vol. 2, p. 9-10     |
| 04/11/30 | Reforma educacional          | Os políticos e a psicologia                                   | Vol. 3, p. 3-6      |
| 05/11/30 | Reforma educacional          | Ministério da Instrução                                       | Arquivo da Pesquisa |
| 06/11/30 | Métodos                      | O valor das experiências alheias                              | Arquivo da Pesquisa |
| 07/11/30 | Reforma educacional          | O Ministério do Trabalho e a Educação                         | Vol. 3, p. 7-8      |
| 08/11/30 | Reforma educacional          | Reformas  | Vol. 2, p. 121-122  |
| 09/11/30 | Escola Nova-Ideais           | Uma página de Maria Montessori                                | Arquivo da Pesquisa |
| 09/11/30 | Literatura                   | Livros para crianças  | Vol. 4, p. 121-123  |
| 11/11/30 | Escola Nova-Ideais           | Um caminho fácil  | Arquivo da Pesquisa |
| 12/11/30 | Escola Nova-Ideais           | Sobre a nova educação   | Vol. 2, p. 123-124  |
| 13/11/30 | Escola Nova-Ideais           | Educação artística e nacionalizadora                          | Vol. 4, p. 19-20    |
| 14/11/30 | Escola Nova-Ideais           | Sinal dos tempos  | Vol. 2, p. 125-126  |
| 14/11/30 | Relação adulto/criança       | As crianças - Reportagem - Rousseau                           | Arquivo da Pesquisa |
| 15/11/30 | Escola Tradicional - Crítica | Como as crianças cantam                                       | Vol. 4, p. 21-22    |
| 16/11/30 | Reforma educacional          | Política e Pedagogia  | Vol. 3, p. 9-11     |
| 19/11/30 | Reforma educacional          | O Papel da escola primária na educação popular                | Arquivo da Pesquisa |
| 20/11/30 | Arte                         | Educação artística  | Vol. 4, p. 27-28    |
| 21/11/30 | Infância                     | Ouvindo as crianças   | Vol. 1, p. 163-164  |
| 22/11/30 | Escola Tradicional - Crítica | Escola para a criança   | Vol. 3, p. 181-182  |
| 23/11/30 | Escola Nova-Ideais           | Escola para as crianças                                       | Vol. 1, p. 165-167  |
| 25/11/30 | Reforma educacional          | O momento educacional   | Vol. 2, p. 127-128  |
| 26/11/30 | Escola Nova-Ideais           | O espírito poético da educação                                | Vol. 4, p. 23-24    |
| 27/11/30 | Página de Educação           | Cultura - Reportagem  | Arquivo da Pesquisa |
| 27/11/30 | Político                     | A responsabilidade da revolução                               | Vol. 2, p. 129-131  |
| 28/11/30 | Função do Educador           | (ilegível) de professora para esta época                      | Arquivo da Pesquisa |
| 29/11/30 | Reforma educacional          | Problema educacional  | Arquivo da Pesquisa |
| 30/11/30 | Escola Nova-Ideais           | Interpretações  | Arquivo da Pesquisa |
| 02/12/30 | Arte                         | Educação estética da infância                                 | Vol. 4, p. 25-26    |
| 03/12/30 | Escola Nova-Ideais           | Um dos resultados da revolução                                | Arq. da Pesquisa    |

|          |                         |  |                     |
|----------|-------------------------|--|---------------------|
| 03/12/30 | Relação adulto/criança  | Uma visão poética do ensino-reportagem Mme Artus Perrelet    | Arquivo da Pesquisa |
| 04/12/30 | Escola Nova-Ideais      | Uma declaração oportuna                                      | Vol. 2, p. 133-134  |
| 05/12/30 | Infância                | Exposições infantis  | Arquivo da Pesquisa |
| 06/12/30 | Reforma educacional     | A reforma do ensino e o movimento da mocidade                | Vol. 2, p. 11-12    |
| 07/12/30 | Escola Nova-Ideais      | Educação - Palavra menor                                     | Vol. 1, p. 65-67    |
| 09/12/30 | Arquitetura e Educação  | Prédios escolares  | Vol. 4, p. 105-106  |
| 10/12/30 | Infância                | Ainda as exposições  | Vol. 4, p. 29-30    |
| 11/12/30 | Arte                    | Consequências das exposições escolares                       | Vol. 4, p. 31-33    |
| 12/12/30 | Político                | Educação e trabalho  | Vol. 1, p. 69-70    |
| 13/12/30 | Relação adulto/criança  | O respeito à infância  | Arquivo da Pesquisa |
| 14/12/30 | Jornalismo              | Como dizíamos ontem  | Arquivo da Pesquisa |
| 16/12/30 | Infância                | Prêmios escolares  | Arquivo da Pesquisa |
| 17/12/30 | Reforma educacional     | O programa educacional                                       | Arquivo da Pesquisa |
| 18/12/30 | Diversidade             | Os indícios da alma infantil                                 | Vol. 1, p. 169-171  |
| 19/12/30 | Escola Nova-Ideais      | As iniciativas educacionais de após-revolução                | Vol. 2, p. 135-137  |
| 20/12/30 | Diversidade             | A infância   | Vol. 1, p. 173-175  |
| 20/12/30 | Infância                | Os brinquedos e a relação com a vida humana - Reportagem     | Arquivo da Pesquisa |
| 21/12/30 | Diversidade             | O interesse pelas crianças                                   | Vol. 1, p. 177-179  |
| 23/12/30 | Escola Nova-Ideais      | A finalidade educacional                                     | Arquivo da Pesquisa |
| 24/12/30 | Escola Nova-Ideais      | Continuando...   | Arquivo da Pesquisa |
| 24/12/30 | Infância                | Os brinquedos e a relação com a vida humana - Reportagem     | Vol. 2, p. 127-128  |
| 25/12/30 | Diversidade             | O mundo das crianças   | Arquivo da Pesquisa |
| 26/12/30 | Relação adulto/criança  | Essa história de papai noel                                  | Vol. 1, p. 181-183  |
| 27/12/30 | Infância                | Os brinquedos e a sua relação com a vida humana - Reportagem | Arquivo da Pesquisa |
| 27/12/30 | Reforma educacional     | Um problema em evolução                                      | Vol. 2, p. 139-141  |
| 28/12/30 | Diversidade             | Desigualdades  | Vol. 1, p. 185-186  |
| 30/12/30 | Relação adulto/criança  | Atitudes   | Arquivo da Pesquisa |
| 31/12/30 | Formação de Professores | Uma obra digna de atenção                                    | Arquivo da Pesquisa |
| 01/01/31 | Arte                    | O ensino da música no Brasil - Vila Lobos - Reportagem       | Arquivo da Pesquisa |
| 01/01/31 | Reforma educacional     | Um voto no primeiro dia do ano                               | Arquivo da Pesquisa |
| 02/01/31 | Arte                    | A criança e a sua representação do mundo - Reportagem        | Arquivo da Pesquisa |
| 02/01/31 | Arte                    | Educação artística (Vila Lobos)                              | Vol. 4, p. 35-37    |
| 03/01/31 | Social                  | Adaptações   | Arquivo da Pesquisa |

|          |                         |  |                     |
|----------|-------------------------|--|---------------------|
| 04/01/31 | Arte                    | A criança e sua representação do mundo - Reportagem              | Arquivo da Pesquisa |
| 04/01/31 | Relação adulto/criança  | O caso que o leitor conhece                                      | Arquivo da Pesquisa |
| 06/01/31 | Liberdade               | A extensão da nossa liberdade                                    | Vol. 1, p. 7-9      |
| 07/01/31 | Formação de Professores | Relações entre o lar e a escola                                  | Vol. 1, p. 115-117  |
| 07/01/31 | Formação de Professores | JUNG, FREUD e o professor do presente - Reportagem               | Arquivo da Pesquisa |
| 08/01/31 | Escola Nova-Ideais      | Cest le deux!  | Arquivo da Pesquisa |
| 09/01/31 | Reforma educacional     | O que se espera e o que se teme                                  | Vol. 3, p. 13-14    |
| 11/01/31 | Métodos                 | A experiência alheia   | Arquivo da Pesquisa |
| 13/01/31 | Relação adulto/criança  | Pais e filhos  | Arquivo da Pesquisa |
| 14/01/31 | Escola Nova-Ideais      | Espírito de justiça  | Vol. 2, p. 143-144  |
| 14/01/31 | Formação de Professores | As possibilidades educativas da psicanálise - Freud              | Arquivo da Pesquisa |
| 15/01/31 | Escola Nova-Ideais      | A preocupação educacional do momento                             | Arquivo da Pesquisa |
| 16/01/31 | Formação de Professores | A formação do professor  | Vol. 3, p.183-185   |
| 17/01/31 | Formação de Professores | A atuação do professor moderno                                   | Vol. 3 p. 187-188   |
| 18/01/31 | Reforma educacional     | A circular aos inspetores  | Vol. 2, p. 67-68    |
| 20/01/31 | Diversidade             | A visão da infância  | Vol. 1, p. 187-188  |
| 21/01/31 | Escola Nova-Ideais      | A escola de aperfeiçoamento de BH - Helena Antipoff              | Arquivo da Pesquisa |
| 21/01/31 | Reforma educacional     | O canto do galo  | Vol. 2, p. 145-147  |
| 23/01/31 | Infância                | O prestígio materno  | Arquivo da Pesquisa |
| 24/01/31 | Diversidade             | O conceito de vida   | Vol. 1, p. 11-12    |
| 25/01/31 | Relação adulto/criança  | O direito do não   | Arquivo da Pesquisa |
| 27/01/31 | Literatura              | O problema da educação estética- Reportagem-Humberto D Casanueva | Arquivo da Pesquisa |
| 27/01/31 | Relação adulto/criança  | Os intransigentes  | Vol. 1, p. 13-15    |
| 28/01/31 | Reforma educacional     | A circular aos inspetores  | Arquivo da Pesquisa |
| 29/01/31 | Relação adulto/criança  | Quando a criança chora   | Arquivo da Pesquisa |
| 30/01/31 | Higiene                 | Um professor de entusiasmo                                       | Arquivo da Pesquisa |
| 31/01/31 | Filosófico              | A passagem dos ideais- Nietzsche                                 | Vol. 3, p. 189-191  |
| 01/02/31 | Reforma educacional     | O momento atual e o verdadeiro sentido da educação               | Vol. 2, p. 149-152  |
| 03/02/31 | Infância                | Duas perguntas difíceis  | Arquivo da Pesquisa |
| 04/02/31 | Infância                | Criança  | Arquivo da Pesquisa |
| 05/02/31 | Diversidade             | Em favor da criança  | Arquivo da Pesquisa |
| 06/02/31 | Político                | Palavras de um ministro  | Arquivo da Pesquisa |
| 07/02/31 | Reforma educacional     | As circulares da sub-diretoria técnica                           | Arquivo da Pesquisa |
| 08/02/31 | Escola Nova-Ideais      | Os bons exemplos   | Vol. 3, p. 193-194  |

|          |                         |  |                     |
|----------|-------------------------|--|---------------------|
| 10/02/31 | Relação adulto/criança  | A criança e as desarmonias ambientais                                  | Arquivo da Pesquisa |
| 11/02/31 | Reforma educacional     | Circular aos inspetores escolares                                      | Arquivo da Pesquisa |
| 12/02/31 | Relação adulto/criança  | Um pedido nas vésperas do carnaval                                     | Arquivo da Pesquisa |
| 13/02/31 | Reforma educacional     | Um compromisso da revolução  | Vol. 2, p. 153-154  |
| 14/02/31 | Filosófico              | Palavras e atos  | Arquivo da Pesquisa |
| 19/02/31 | Literatura              | Um poeta que ama as crianças   | Arquivo da Pesquisa |
| 20/02/31 | Infância                | Variações sobre três versos  | Arquivo da Pesquisa |
| 20/02/31 | Infância                | Um grande espírito a serviço da criança - Mme Perrelet                 | Arquivo da Pesquisa |
| 21/02/31 | Político                | Reforma educacional e as indispensáveis aposentadorias                 | Arquivo da Pesquisa |
| 22/02/31 | Diversidade             | O mal de ter sido criança  | Vol. 1, p. 189-191  |
| 24/02/31 | Arte                    | Educação musical   | Arquivo da Pesquisa |
| 25/02/31 | Formação de Professores | A criação dos jogos educativos... Mme Perrelet - Reportagem            | Arquivo da Pesquisa |
| 25/02/31 | Relação adulto/criança  | Imprudências domésticas  | Arquivo da Pesquisa |
| 26/02/31 | Formação de Professores | Os professores e a sua atuação   | Arquivo da Pesquisa |
| 27/02/31 | Relação adulto/criança  | Criança e o quintal do vizinho   | Arquivo da Pesquisa |
| 28/02/31 | Relação adulto/criança  | Cooperação   | Arquivo da Pesquisa |
| 01/03/31 | Infância                | O ensino na zona rural   | Arquivo da Pesquisa |
| 03/03/31 | Escola Nova-Ideais      | Inauguração do ano letivo  | Arquivo da Pesquisa |
| 04/03/31 | Político                | Três pessoas apavoradas e um apelo                                     | Vol. 2, p. 69-71    |
| 05/03/31 | Arte                    | O folclore, suas origens e seu histórico - Reportagem                  | Arquivo da Pesquisa |
| 05/03/31 | Escola Nova-Ideais      | A escola ativa ou do trabalho-Reportagem                               | Arquivo da Pesquisa |
| 05/03/31 | Político                | O recrutamento para a zona rural                                       | Arquivo da Pesquisa |
| 06/03/31 | Literatura              | Uma recordação da juventude  | Vol. 2, p.13-15     |
| 07/03/31 | Escola Nova-Ideais      | O espírito da nova educação  | Vol. 2, p.155-156   |
| 07/03/31 | Reforma educacional     | A reforma Fernando Azevedo e a atual situação do ensino primário no DF | Arquivo da Pesquisa |
| 08/03/31 | Função do Educador      | A noção de responsabilidade  | Arquivo da Pesquisa |
| 08/03/31 | Métodos                 | A nova educação e os recursos da técnica... - Reportagem               | Arquivo da Pesquisa |
| 10/03/31 | Formação de Professores | Os que trabalham com alegria - Mme Artus Perrelet                      | Vol. 1, p. 17-18    |
| 11/03/31 | Escola Nova-Ideais      | A educação como fundamento das revoluções- Panait Istrait              | Vol. 2, p. 157-159  |
| 12/03/31 | Arte                    | A arte como instrumento de educação na Reforma -                       | Arquivo da Pesquisa |

|          |                         | Reportagem  |                     |
|----------|-------------------------|---|---------------------|
| 12/03/31 | Diversidade             | A criança vista pelos grandes espíritos   | Arquivo da Pesquisa |
| 13/03/31 | Formação de Professores | Qual é o critério?  | Arquivo da Pesquisa |
| 14/03/31 | Reforma educacional     | A situação atual do ensino primário no D.F. - reportagem                              | Arquivo da Pesquisa |
| 14/03/31 | Relação adulto/criança  | A criança e os castigos corporais.  | Arquivo da Pesquisa |
| 15/03/31 | Escola Nova-Ideais      | O exemplo do México   | Vol. 2, p. 73-75    |
| 17/03/31 | Escola Nova-Ideais      | A inquietação da Escola Nova e a Renovação do Mundo                                   | Vol. 3, p. 195-197  |
| 17/03/31 | Formação de Professores | Desenho, modelagem, jogos educativos. Mme Perrelet - Conferência Inauguração - Report | Arquivo da Pesquisa |
| 17/03/31 | Reforma educacional     | Impressões da íntima renovação educacional em SP-Entrevista Anísio Teixeira-Report.   | Arquivo da Pesquisa |
| 18/03/31 | Formação de Professores | O professor para a escola rural - Referência a entrevista c/ Anísio Teixeira          | Arquivo da Pesquisa |
| 18/03/31 | Formação de Professores | Desenho, modelagem, jogos educativos. O curso de aperfeiçoamento de Mme Perrelet      | Arquivo da Pesquisa |
| 20/03/31 | Formação de Professores | O curso de Mme Artus Perrelet, os diretores e os inspetores                           | Arquivo da Pesquisa |
| 20/03/31 | Formação de Professores | Desenho, modelagem, jogos educativos. A 2ª aula do curso de aperf. De Mme. Perrelet   | Arquivo da Pesquisa |
| 21/03/31 | Formação de Professores | Uma pergunta difícil  | Vol. 1, p. 119-120  |
| 21/03/31 | Formação de Professores | Desenho, modelagem, jogos educativos. A 2ª lição do curso de Mme Artus Perrelet       | Arquivo da Pesquisa |
| 22/03/31 | Formação de Professores | Desenho... A 3ª lição... Mme Artus Perrelet   | Arquivo da Pesquisa |
| 22/03/31 | Infância                | Uma fábula de La Fontaine - Perrelet - Rousseau                                       | Arquivo da Pesquisa |
| 22/03/31 | Reforma educacional     | Balanço da Reforma - Fernando de Azevedo  | Arquivo da Pesquisa |
| 24/03/31 | Diversidade             | Como as crianças pensam   | Vol. 1, p. 193-195  |
| 24/03/31 | Formação de Professores | Desenho... A 3ª lição... Mme Artus Perrelet   | Arquivo da Pesquisa |
| 25/03/31 | Formação de Professores | Desenho... Só amanhã será publicada a crônica relativa à 4ª lição de Mme A. Perrelet  | Arquivo da Pesquisa |
| 25/03/31 | Literatura              | Uma tragédia como outras  | Arquivo da Pesquisa |
| 26/03/31 | Diversidade             | Crianças mendigas   | Arquivo da Pesquisa |
| 26/03/31 | Formação de Professores | Desenho... A quarta lição do ... Mme Artus Perrelet                                   | Arquivo da Pesquisa |
| 27/03/31 | Arte                    | Ensino do folclore. A iniciativa da Sociedade de Estudos da Psicologia e Filosofia    | Arquivo da Pesquisa |
| 27/03/31 | Escola Nova-Ideais      | Educação com o pequeno  | Vol. 1, p. 19-21    |

|          |                         |   |                     |    |
|----------|-------------------------|---|---------------------|----|
| 27/03/31 | Formação de Professores | Desenho... A quarta lição do...<br>Mme Artus Perrelet   | Arquivo<br>Pesquisa | da |
| 28/03/31 | Formação de Professores | A professora  | Arquivo<br>Pesquisa | da |
| 28/03/31 | Formação de Professores | Desenho, modelagem e jogos infantis. A 5ª lição do curso...<br>Mme Artus Perrelet                             | Arquivo<br>Pesquisa | da |
| 29/03/31 | Formação de Professores | Desenho... A 1ª lição do... Artus Perrelet - Publicado a pedidos  | Arquivo<br>Pesquisa | da |
| 29/03/31 | Reforma educacional     | O mistério das circulares   | Vol.2, p. 77-78     |    |
| 31/03/31 | Formação de Professores | O assunto primordial  | Arquivo<br>Pesquisa | da |
| 31/03/31 | Formação de Professores | Desenho... A 6ª lição... - Reportagem   | Arquivo<br>Pesquisa | da |
| 01/04/31 | Diversidade             | A infância e os preconceitos  | Vol. 1, p. 197-199  |    |
| 01/04/31 | Formação de Professores | Desenho... A 7ª lição... - Reportagem   | Arquivo<br>Pesquisa | da |
| 01/04/31 | Literatura              | O pensamento pedagógico do celebre... Reportagem-A "nova criação", segundo Fírmén Galán                       | Arquivo<br>Pesquisa | da |
| 02/04/31 | Diversidade             | O amor à fórmula  | Arquivo<br>Pesquisa | da |
| 02/04/31 | Escola Nova-Ideais      | BUREAU INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO. Uma carta ao prof. Adolfo Ferrière ao Ministro... - Report                  | Arquivo<br>Pesquisa | da |
| 04/04/31 | Infância                | Viena atual e o seu culto a criança   | Arquivo<br>Pesquisa | da |
| 05/04/31 | Infância                | O de iscarotes e outros   | Arquivo<br>Pesquisa | da |
| 05/04/31 | Reforma educacional     | Reforma do ensino superior brasileiro - Reportagem  | Arquivo<br>Pesquisa | da |
| 07/04/31 | Literatura              | Leituras perniciosas  | Arquivo<br>Pesquisa | da |
| 07/04/31 | Página de Educação      | Um semeador de escola. O sentido da obra realizada no México pelo General Calles - Reportagem                 | Arquivo<br>Pesquisa | da |
| 07/04/31 | Reforma educacional     | "A realidade brasileira"- Reportagem. Uma interessante carta do prof Anísio sobre o livro do sr. Frota Pessoa | Arquivo<br>Pesquisa | da |
| 08/04/31 | Reforma educacional     | O silêncio é pior   | Arquivo<br>Pesquisa | da |
| 09/04/31 | Formação de Professores | Desenho... A 8ª lição...  | Arquivo<br>Pesquisa | da |
| 09/04/31 | Relação adulto/criança  | As criaturas admiráveis - Mme Artus Perrelet  | Arquivo<br>Pesquisa | da |
| 10/04/31 | Formação de Professores | Desenho... A 8ª lição...  | Arquivo<br>Pesquisa | da |
| 10/04/31 | Relação adulto/criança  | A poesia das crianças   | Arquivo<br>Pesquisa | da |
| 11/04/31 | Formação de Professores | Desenho... A 9ª lição...  | Arquivo<br>Pesquisa | da |
| 11/04/31 | Política e educação     | A Quelque Chose...  | Arquivo<br>Pesquisa | da |
| 12/04/31 | Diversidade             | Perfídia dos testes - Publicada sob o título A Perfídia dos Testes  | Vol. 2, p. 79-80    |    |

|          |                         |   |                        |
|----------|-------------------------|---|------------------------|
| 12/04/31 | Formação de Professores | Desenho... A 9ª lição...<br>Reportagem  | Arquivo da<br>Pesquisa |
| 14/04/31 | Escola Nova-Ideais      | A questão dos prédios escolares<br>- Reportagem - Referência a Rui<br>Barbosa | Arquivo da<br>Pesquisa |
| 14/04/31 | Formação de Professores | Desenho... A 10ª lição...   | Arquivo da<br>Pesquisa |
| 14/04/31 | Reforma educacional     | Reforma do ensino do Estado do<br>Rio - Reportagem                            | Arquivo da<br>Pesquisa |
| 14/04/31 | Relação adulto/criança  | Gente grande  | Arquivo da<br>Pesquisa |
| 15/04/31 | Infância                | O dia Pan-Americano -<br>Referência a Gabriela Mistral                        | Arquivo da<br>Pesquisa |
| 16/04/31 | Escola Nova-Ideais      | Ainda a questão dos prédios<br>escolares - Reportagem                         | Arquivo da<br>Pesquisa |
| 16/04/31 | Política e educação     | O exemplo dos estudantes<br>espanhóis   | Arquivo da<br>Pesquisa |
| 17/04/31 | Filosófico              | O dia da educação   | Arquivo da<br>Pesquisa |
| 18/04/31 | Formação de Professores | Escola Normal ou Universidade   | Arquivo da<br>Pesquisa |
| 18/04/31 | Formação de Professores | Desenho... A 11ª lição...   | Arquivo da<br>Pesquisa |
| 19/04/31 | Arte                    | Os ritmos decorativos   | Arquivo da Pesq        |
| 19/04/31 | Formação de Professores | Desenho... A 11ª lição...   | Arquivo da<br>Pesquisa |
| 21/04/31 | Escola Nova-Ideais      | Constancio C Vigil  | Vol. 4, p. 125-126     |
| 21/04/31 | Formação de Professores | Desenho... A 12ª lição...   | Arquivo da<br>Pesquisa |
| 22/04/31 | Escola Nova-Ideais      | Tiradentes  | Vol. 4, p.195-197      |
| 23/04/31 | Formação de Professores | Desenho... A 12ª lição ...<br>Reportagem                                      | Arquivo da<br>Pesquisa |
| 23/04/31 | Reforma educacional     | Ensino universitário  | Arquivo da<br>Pesquisa |
| 24/04/31 | Formação de Professores | Desenho... A 12ª lição...<br>Reportagem                                       | Arquivo da<br>Pesquisa |
| 24/04/31 | Jornalismo              | Um caso doloroso  | Arquivo da<br>Pesquisa |
| 25/04/31 | Reforma educacional     | À margem das Reformas-<br>Francisco Campos                                    | Arquivo da<br>Pesquisa |
| 26/04/31 | Formação de Professores | Desenho... A 13ª lição...   | Arquivo da<br>Pesquisa |
| 26/04/31 | Infância                | Nada de novo na frente ocidental  | Arquivo da<br>Pesquisa |
| 28/04/31 | Escola Nova-Ideais      | Educação da saúde   | Arquivo da<br>Pesquisa |
| 28/04/31 | Formação de Professores | Desenho... A 14ª lição...<br>Reportagem                                       | Arquivo da<br>Pesquisa |
| 29/04/31 | Formação de Professores | Um exemplo  | Arquivo da<br>Pesquisa |
| 29/04/31 | Formação de Professores | Desenho... A 14ª lição...<br>Reportagem                                       | Arquivo da<br>Pesquisa |
| 30/04/31 | Formação de Professores | Desenho... A 15ª lição...   | Arquivo da<br>Pesquisa |
| 30/04/31 | Reforma educacional     | Pedagogia de Ministro   | Vol.2, p.161-163       |
| 02/05/31 | Ensino religioso        | Como se originam as guerras<br>religiosas                                     | Vol. 3, p.15-17        |
| 02/05/31 | Reforma educacional     | A reforma do ensino universitário   | Arquivo da             |

|          |                         |  |                     |
|----------|-------------------------|--|---------------------|
|          |                         | - Reportagem   | Pesquisa            |
| 03/05/31 | Adolescência            | O espírito da mocidade   | Vol. 2, p. 17-18    |
| 03/05/31 | Formação de Professores | Desenho... A 16ª lição...  | Arquivo da Pesquisa |
| 03/05/31 | Político                | A mentira em face da educação - Reportagem   | Arquivo da Pesquisa |
| 03/05/31 | Reforma educacional     | Como constituir o fundo escolar - Reportagem   | Arquivo da Pesquisa |
| 05/05/31 | Ensino religioso        | As crianças e a religião   | Vol. 3, p. 19-21    |
| 05/05/31 | Formação de Professores | Desenho... A 16ª e a 17ª lição...  | Arquivo da Pesquisa |
| 06/05/31 | Ensino religioso        | Questões de liberdade  | Vol. 1, p.23-24     |
| 07/05/31 | Reforma educacional     | O movimeto de "Les Campagnos"  | Arquivo da Pesquisa |
| 08/05/31 | Reforma educacional     | Perguntas para o ar  | Vol. 2, p. 165-166  |
| 09/05/31 | Ensino religioso        | Pobre escola!  | Arquivo da Pesquisa |
| 09/05/31 | Formação de Professores | Desenho... A 19ª lição... Reportagem   | Arquivo da Pesquisa |
| 10/05/31 | Ensino religioso        | Ensino religioso nas escolas   | Vol. 3, p.23-24     |
| 10/05/31 | Escola Nova-Ideais      | Cesar Godoy Urrutia - Reportagem   | Arquivo da Pesquisa |
| 12/05/31 | Formação de Professores | Desenho... A 20ª lição... Reportagem   | Arquivo da Pesquisa |
| 12/05/31 | Literatura              | Um concurso literatura na China  | Arquivo da Pesq.    |
| 13/05/31 | Formação de Professores | Desenho... A 20ª lição... Reportagem   | Arquivo da Pesquisa |
| 13/05/31 | Higiene                 | Um autógrafo precioso  | Arquivo da Pesquisa |
| 14/05/31 | Formação de Professores | Desenho... A 21ª lição... Reportagem   | Arquivo da Pesquisa |
| 14/05/31 | Reforma educacional     | Entre os pontos do dilema  | Vol. 3, p. 25-26    |
| 15/05/31 | Escola Nova-Ideais      | Abolição   | Vol. 4, p. 199-201  |
| 16/05/31 | Escola Nova-Ideais      | Sociologia e educação-Report. A nova concepção do papel da escola na sociedade - Fernando de Azevedo         | Arquivo da Pesquisa |
| 16/05/31 | Literatura              | Um livro lindo   | Arquivo da Pesquisa |
| 17/05/31 | Formação de Professores | Desenho... A 22ª lição... Reportagem   | Arquivo da Pesquisa |
| 17/05/31 | Relação adulto/criança  | Cenas de todos os dias   | Arquivo da Pesquisa |
| 20/05/31 | Formação de Professores | Desenho... A 23ª lição... Reportagem   | Arquivo da Pesquisa |
| 20/05/31 | Reforma educacional     | The right man  | Arquivo da Pesquisa |
| 21/05/31 | Formação de Professores | Desenho... A 23ª lição... Reportagem   | Arquivo da Pesquisa |
| 21/05/31 | Reforma educacional     | Continuando...   | Arquivo da Pesquisa |
| 22/05/31 | Escola Nova-Ideais      | A situação atual da Espanha em face dos problemas educacionais - Report. Cita Lorenzo Lluzurriaga (pedagogo) | Arquivo da Pesquisa |
| 22/05/31 | Formação de Professores | Desenho... A 23ª lição... Reportagem   | Arquivo da Pesquisa |
| 22/05/31 | Literatura              | Os livros de Constâncio Vigil -  | Arquivo da          |

|          |                         |  |                        |
|----------|-------------------------|--|------------------------|
|          |                         | Argentino  | Pesquisa               |
| 23/05/31 | Escola Nova-Ideais      | Fantasmagoria  | Vol.4, p. 107-109      |
| 23/05/31 | Formação de Professores | Desenho... A 24ª lição...<br>Reportagem  | Arquivo da<br>Pesquisa |
| 24/05/31 | Ensino religioso        | Ensino religioso - Reportagem  | Arquivo da<br>Pesquisa |
| 24/05/31 | Formação de Professores | Essa admirável Mme Artus<br>Perrelet - Reportagem  | Arquivo da<br>Pesquisa |
| 24/05/31 | Relação adulto/criança  | O mal de crescer   | Vol. 2, p. 19-20       |
| 26/05/31 | Formação de Professores | Desenho... A 25ª lição...<br>Reportagem  | Arquivo da<br>Pesquisa |
| 26/05/31 | Infância                | Não há título  | Arquivo da<br>Pesquisa |
| 27/05/31 | Ensino religioso        | Um sintoma talvez grave  | Arquivo da<br>Pesquisa |
| 27/05/31 | Formação de Professores | Desenho ... A 25ª lição ...<br>Reportagem  | Arquivo da<br>Pesquisa |
| 28/05/31 | Literatura              | Cultive la statue- Livro de Odic -<br>Kintzel  | Arquivo da<br>Pesquisa |
| 29/05/31 | Ensino religioso        | Aquele desastrado decreto  | Vol. 3, p. 27-29       |
| 30/05/31 | Escola Nova-Ideais      | A entrevista do capitão João Bley<br>- Crítica aos posicionamentos do<br>capitão na entrevista | Arquivo da<br>Pesquisa |
| 30/05/31 | Escola Nova-Ideais      | Sociedade de estudo de<br>pedagogia e filosofia -<br>Reportagem                                | Arquivo da<br>Pesquisa |
| 30/05/31 | Formação de Professores | Desenho... A 25ª e a 26ª lição...<br>Reportagem  | Arquivo da<br>Pesquisa |
| 31/05/31 | Literatura              | Para as crianças da América<br>(Livro de Gastón Figueira)                                      | Arquivo da<br>Pesquisa |
| 02/06/31 | Relação adulto/criança  | O vampiro de Dulce-Dorf  | Arquivo da<br>Pesquisa |
| 03/06/31 | Ensino religioso        | Uma estatística necessária (N.<br>Sra. Aparecida)  | Arquivo da<br>Pesquisa |
| 03/06/31 | Formação de Professores | Desenho... A 27ª lição...<br>Reportagem  | Arquivo da<br>Pesquisa |
| 04/06/31 | Ensino religioso        | Ainda o nefando decreto  | Arquivo da<br>Pesquisa |
| 04/06/31 | Formação de Professores | A solenidade de encerramento<br>do curso de aperfeiçoamento de<br>Mme Artus Perrelet           | Arquivo da<br>Pesquisa |
| 05/06/31 | Ensino religioso        | El espíritu universitário  | Arquivo da<br>Pesquisa |
| 05/06/31 | Formação de Professores | Desenho ... A 27ª lição ...<br>Reportagem  | Arquivo da<br>Pesquisa |
| 06/06/31 | Reforma educacional     | Censura e educação   | Vol. 4, p. 171-172     |
| 06/06/31 | Reforma educacional     | As diretrizes da reforma do<br>ensino do Distrito Federal                                      | Arquivo da<br>Pesquisa |
| 07/06/31 | Formação de Professores | Mme. Artus Perrelet partiu para a<br>Europa  | Arquivo da<br>Pesquisa |
| 07/06/31 | Reforma educacional     | O sr. Fernando de Azevedo e a<br>atual situação do ensino -<br>Reportagem                      | Vol. 2, p.167-168      |
| 09/06/31 | Escola Nova-Ideais      | Um artigo de uma revista-<br>Revista Uruguia que defende<br>ideais da Escola Nova              | Arquivo da<br>Pesquisa |
| 09/06/31 | Infância                | Um certo desenho espontâneo -<br>Reportagem - A propósito do                                   | Arquivo da<br>Pesquisa |

|          |                         |   |                     |
|----------|-------------------------|---|---------------------|
|          |                         | método de Mme Artus Perrelet  |                     |
| 10/06/31 | Arte                    | O folclore do ponto de vista filosófico   | Arquivo da Pesquisa |
| 10/06/31 | Escola Nova-Ideais      | Contraste   | Vol. 3, p. 199-201  |
| 11/06/31 | Ensino religioso        | Um ofício do Sr. Bergamini  | Vol. 2, p.169-171   |
| 12/06/31 | Formação de Professores | Uma página de Remarque (Erich M <sup>a</sup> Remarque)  | Vol. 4, p. 219-221  |
| 13/06/31 | Escola Nova-Ideais      | Sugestão e educação - Reportagem - O método do prof. Emile Cone - Fundador da Escola de Nancy             | Arquivo da Pesquisa |
| 13/06/31 | Infância                | Elas  | Vol. 1, p. 201-202  |
| 14/06/31 | Político                | Hora do espetáculo (Crítica a Francisco Campos)   | Vol. 2, p.173-175   |
| 16/06/31 | Feminismo e educação    | Feminismo e educação  | Arquivo da Pesquisa |
| 17/06/31 | Diversidade             | Os olhos observadores da infância   | Vol. 1, p.203-204   |
| 17/06/31 | Ensino religioso        | A escola leiga, a moral e a religião - Reportagem   | Arquivo da Pesquisa |
| 18/06/31 | Ensino religioso        | Aquele decreto  | Vol. 2, p.177-178   |
| 19/06/31 | Arte                    | Cinema educativo  | Arquivo da Pesquisa |
| 20/06/31 | Infância                | Direito à vida  | Vol. 1 p.205-207    |
| 21/06/31 | Relação adulto/criança  | Exibições infantis  | Vol. 4, p.39-40     |
| 23/06/31 | Filosófico              | O convite para a vida   | Vol. 1, p.209-211   |
| 24/06/31 | Diversidade             | O ambiente infantil   | Vol. 1, p.213-214   |
| 24/06/31 | Ensino religioso        | Sobre o ensino religioso - Reportagem   | Arquivo da Pesquisa |
| 25/06/31 | Escola Nova-Ideais      | Aguardando  | Vol. 3, p.31-33     |
| 26/06/31 | Literatura              | Livros para as crianças   | Arquivo da Pesquisa |
| 26/06/31 | Reforma educacional     | A obstinação de um realizador - Reportagem Atuação de Fernando Azevedo                                    | Arquivo da Pesquisa |
| 27/06/31 | Reforma educacional     | Repercussões  | Vol. 3, p.35-37     |
| 28/06/31 | Escola Nova-Ideais      | O cachorro que fala   | Arquivo da Pesquisa |
| 30/06/31 | Infância                | Pela criança  | Vol. 1, p.217-218   |
| 01/07/31 | Escola Nova-Ideais      | Belém de Sárraga (espanhola)  | Arquivo da Pesquisa |
| 01/07/31 | Filosófico              | Vida sem limites  | Vol. 1, p.71-73     |
| 03/07/31 | Ensino religioso        | Legiões e religiões   | Vol. 3, p.39-40     |
| 04/07/31 | Relação adulto/criança  | Um hábito - Desrespeito dos alunos ao escreverem nas carteiras  | Arquivo da Pesquisa |
| 05/07/31 | Escola Nova-Ideais      | Escola Nova e ensino leigo - Reportagem - Oportunas considerações da "Folha da Manhã" SP-Fernando Azevedo | Arquivo da Pesquisa |
| 05/07/31 | Relação adulto/criança  | A criança no lar  | Vol. 1, p.219-220   |
| 07/07/31 | Infância                | Os poetas e a infância  | Vol. 4, p.127-129   |
| 08/07/31 | Relação adulto/criança  | Certas coisas ...   | Arquivo da Pesquisa |
| 09/07/31 | Relação adulto/criança  | O sentido da Terra  | Arq. da Pesquisa    |
| 10/07/31 | Político                | O homem que salvou o Brasil   | Vol. 2, p.179-180   |

|          |                         |   |                     |
|----------|-------------------------|---|---------------------|
| 11/07/31 | Arte                    | Educação musical  | Vol. 4, p.41-42     |
| 12/07/31 | Escola Nova-Ideais      | Sugestões do Teatro da Criança  | Vol. 4, p.43-44     |
| 14/07/31 | Relação adulto/criança  | Depois do espetáculo  | Vol. 4, p.45-46     |
| 15/07/31 | Infância                | A imaginação maravilhosa da infância  | Vol. 1, p.221-222   |
| 17/07/31 | Reforma educacional     | O problema educacional  | Arquivo da Pesquisa |
| 17/07/31 | Reforma educacional     | Um plano nacional de educação - Reportagem  | Arquivo da Pesquisa |
| 18/07/31 | Ensino religioso        | Frutos do ensino religioso - Reportagem - Carta de um leitor                                | Arquivo da Pesquisa |
| 18/07/31 | Político                | Um problema insolúvel   | Vol. 3, p.41-42     |
| 19/07/31 | Ensino religioso        | O que todos sabem, menos um   | Arquivo da Pesquisa |
| 21/07/31 | Diversidade             | Uma frase   | Arquivo da Pesquisa |
| 23/07/31 | Diversidade             | Duas páginas de Ildelfonso Pereda Valdés  | Arquivo da Pesquisa |
| 24/07/31 | Reforma educacional     | A educação em São Paulo   | Vol. 2, p.181-182   |
| 28/07/31 | Infância                | Uma criança ( ref. a Artus Perrelet)  | Arquivo da Pesquisa |
| 28/07/31 | Relação adulto/criança  | A notável conferência da senhora Belém de Sárraga   | Arquivo da Pesquisa |
| 29/07/31 | Reforma educacional     | A supertição do alfabeto  | Arquivo da Pesquisa |
| 30/07/31 | Arte                    | Educação musical  | Arquivo da Pesquisa |
| 31/07/31 | Relação adulto/criança  | Pequenos e grandes  | Arquivo da Pesquisa |
| 01/08/31 | Ensino religioso        | Contra o ensino religioso - Reportagem  | Arquivo da Pesquisa |
| 01/08/31 | Literatura              | Biblioteca Pedagógica Brasileira  | Arquivo da Pesquisa |
| 02/08/31 | Escola Nova-Ideais      | As primeiras conclusões sobre a realização do Teatro da Criança - Reportagem (questionário) | Arquivo da Pesquisa |
| 02/08/31 | Literatura              | Literatura infantil   | Vol. 4, p.131-133   |
| 04/08/31 | Reforma educacional     | Coisas evidentes  | Vol. 3, p.43-44     |
| 05/08/31 | Relação adulto/criança  | Os donos da criança   | Vol.1, p.223-225    |
| 06/08/31 | Reforma educacional     | O fraque  | Arquivo da Pesquisa |
| 07/08/31 | Político                | O fenômeno "Lampeão"  | Arquivo da Pesquisa |
| 08/08/31 | Formação de Professores | Um dia memorável (referência a Ferrière)  | Arquivo da Pesquisa |
| 09/08/31 | Reforma educacional     | A crise educacional   | Vol. 2, p.183-185   |
| 11/08/31 | Ensino religioso        | Ensino religioso  | Arquivo da Pesquisa |
| 12/08/31 | Literatura              | A velhice dos livros e das idéias (referência ao livro de Júlio Verne)                      | Arquivo da Pesquisa |
| 13/08/31 | Diversidade             | Noção de humanidade   | Arquivo da Pesquisa |
| 13/08/31 | Escola Nova-Ideais      | O último nº da "Escola Nova" sobre o problema da orientação profissional                    | Arquivo da Pesquisa |
| 14/08/31 | Função do Educador      | O novo tipo de educador   | Vol. 3, p.203-205   |

|          |                              |   |                     |
|----------|------------------------------|---|---------------------|
| 15/08/31 | Escola Nova-Ideais           | Um grande passo pedagógico  | Vol. 2, p.81-82     |
| 18/08/31 | Escola Nova-Ideais           | Discurso por Virgílio   | Arquivo da Pesquisa |
| 20/08/31 | Escola Nova-Ideais           | A construção de prédios escolares   | Arquivo da Pesquisa |
| 20/08/31 | Higiene                      | Efeitos que se devem contemplar (Hospital Evangélico)                                   | Arquivo da Pesquisa |
| 21/08/31 | Filosófico                   | Sob o símbolo de Chaplin  | Arquivo da Pesquisa |
| 21/08/31 | Literatura                   | Bibliotecas escolares - Reportagem  | Arquivo da Pesquisa |
| 22/08/31 | Literatura                   | Círculos de Países professores  | Vol. 1, p.121-122   |
| 23/08/31 | Arte                         | Quatro homens - Ludwig, Miguel Angelo, Freud e Leonardo                                 | Arquivo da Pesquisa |
| 23/08/31 | Escola Nova-Ideais           | A construção de prédios escolares   | Arquivo da Pesquisa |
| 25/08/31 | Reforma educacional          | O fantasma do analfabetismo   | Arquivo da Pesquisa |
| 26/08/31 | Infância                     | A infância eterna de Leonardo da Vinci  | Arquivo da Pesquisa |
| 27/08/31 | Reforma educacional          | Epílogo   | Vol.3, p.45-47      |
| 27/08/31 | Reforma educacional          | Educação e alfabetização - Reportagem   | Arquivo da Pesquisa |
| 28/08/31 | Literatura                   | Diógenes e sua lanterna   | Vol. 2, p.187-188   |
| 29/08/31 | Reforma educacional          | Expectativa   | Vol. 1, p.25-26     |
| 30/08/31 | Político                     | O prestígio do passado e a esperança do porvir (Analogia - Narciso / Problemas sociais) | Arquivo da Pesquisa |
| 01/09/31 | Adolescência                 | A mocidade de hoje  | Vol. 2, p.21-23     |
| 02/09/31 | Reforma educacional          | Um problema da revolução  | Vol. 2, p.189-191   |
| 03/09/31 | Escola Nova-Ideais           | México e Brasil   | Arquivo da Pesquisa |
| 04/09/31 | Reforma educacional          | O Movimento Universitário   | Vol. 2, p.33-35     |
| 05/09/31 | Reforma educacional          | Ministério da Educação  | Vol. 2, p.193-195   |
| 06/09/31 | Reforma educacional          | O Salão   | Vol. 2, p.47-49     |
| 08/09/31 | Reforma educacional          | Ainda o Ministério  | Vol. 2, p.197-199   |
| 09/09/31 | Político                     | Uma lembrança desagradável  | Vol. 3, p.49-51     |
| 10/09/31 | Reforma educacional          | Outra vez, o Ministério   | Vol. 3, p.53-55     |
| 11/09/31 | Função do Educador           | O professor primário  | Arquivo da Pesquisa |
| 12/09/31 | Escola Nova-Ideais           | Coisas de educação  | Vol. 2, p.201-202   |
| 12/09/31 | Formação de Professores      | Palestras Naturistas  | Arquivo da Pesquisa |
| 13/09/31 | Escola Tradicional - Crítica | O Hino Nacional   | Arquivo da Pesquisa |
| 15/09/31 | Infância                     | Um poeta e uma criança  | Arquivo da Pesquisa |
| 16/09/31 | Reforma educacional          | O caso do Ministério da Educação  | Vol. 2, p.203-205   |
| 17/09/31 | Político                     | A greve dos estudantes de Belas Artes (Crítica a Getúlio Vargas)                        | Arquivo da Pesquisa |
| 18/09/31 | Função do Educador           | Uma história das mil e uma noites   | Arquivo da Pesquisa |
| 18/09/31 | Reforma educacional          | A 4ª Conferência Nacional de Educação - Reportagem                                      | Arquivo da Pesquisa |
| 19/09/31 | Reforma educacional          | O Movimento Educacional   | Vol. 2, p.207-208   |

|          |                         |   |                     |
|----------|-------------------------|---|---------------------|
| 20/09/31 | Formação de Professores | Uma notável série de conferências   | Arquivo da Pesquisa |
| 22/09/31 | Escola Nova-Ideais      | As maravilhas da metafísica - Reportagem  | Arquivo da Pesquisa |
| 22/09/31 | Reforma educacional     | Um dever para com a mocidade  | Arquivo da Pesquisa |
| 23/09/31 | Reforma educacional     | Uma esperança para a instrução municipal  | Vol. 3, p.57-59     |
| 24/09/31 | Escola Nova-Ideais      | Um momento único  | Vol. 2, p.209-211   |
| 25/09/31 | Formação de Professores | Prudência, Coronel!   | Arquivo da Pesquisa |
| 26/09/31 | Infância                | Matéria educacional   | Arquivo da Pesquisa |
| 27/09/31 | Escola Nova-Ideais      | O caminho certo   | Arquivo da Pesquisa |
| 29/09/31 | Político                | A imprudência do coronel  | Arquivo da Pesquisa |
| 30/09/31 | Político                | Um sonho  | Arquivo da Pesquisa |
| 01/10/31 | Adolescência            | Diante de um destino  | Arquivo da Pesquisa |
| 02/10/31 | Métodos                 | Os mistérios do pensamento - Reportagem   | Arquivo da Pesquisa |
| 02/10/31 | Político                | O caso da Escola de Bellas Artes  | Arquivo da Pesquisa |
| 03/10/31 | Político                | A vontade dos estudantes. O mesmo movimento que ocorreu c/ a Escola de Bellas Artes e com a Escola Normal | Arquivo da Pesquisa |
| 06/10/31 | Escola Nova-Ideais      | Tempos Novos  | Arquivo da Pesquisa |
| 07/10/31 | Reforma educacional     | A gravidade de ser interventor  | Vol. 2, p.213-216   |
| 08/10/31 | Escola Nova-Ideais      | Tempos novos  | Vol. 2, p.221-222   |
| 08/10/31 | Escola Nova-Ideais      | O novo diretor da Instrução Pública (Anísio Teixeira sobre a teoria de John Dewey)                        | Arquivo da Pesquisa |
| 09/10/31 | Adolescência            | Mocidade  | Arquivo Pesquisa    |
| 10/10/31 | Político                | Não há título (Indicação de Pedro Ernesto e Anísio Teixeira)  | Arquivo da Pesquisa |
| 11/10/31 | Reforma educacional     | Um exemplo sugestivo  | Arquivo da Pesquisa |
| 13/10/31 | Escola Nova-Ideais      | Educar!   | Vol. 2, p.217-220   |
| 13/10/31 | Reforma educacional     | Uma festa para os educadores do Brasil - Reportagem   | Arquivo da Pesquisa |
| 14/10/31 | Arquitetura e Educação  | Defasadas idéias modernas em arquitetura - Reportagem   | Arquivo da Pesquisa |
| 14/10/31 | Reforma educacional     | A nomeação do Dr. Anísio Teixeira   | Vol. 2, p.223-227   |
| 15/10/31 | Escola Nova-Ideais      | Para honra da Revolução   | Vol. 2, p.227-228   |
| 15/10/31 | Escola Nova-Ideais      | A conferência do professor Fernando de Azevedo sobre a saúde e a Escola Nova - Reportagem                 | Arquivo da Pesquisa |
| 16/10/31 | Escola Nova-Ideais      | Justiça   | Vol. 2, p.229-230   |
| 16/10/31 | Escola Nova-Ideais      | A conf. Do Sr. Fernando Azevedo sobre a saúde e a Escola Nova - Reportagem                                | Arquivo da Pesquisa |
| 17/10/31 | Diversidade             | Fábula  | Arquivo da          |

|          |                         |   |                     |
|----------|-------------------------|---|---------------------|
|          |                         |   | Pesquisa            |
| 17/10/31 | Reforma educacional     | Uma entrevista com o novo Diretor da Instrução - Anísio Teixeira - Reportagem                     | Arquivo da Pesquisa |
| 18/10/31 | Diversidade             | Edison  | Arquivo da Pesquisa |
| 18/10/31 | Escola Nova-Ideais      | A conf. Do Sr. Fernando Azevedo sobre a saúde e a Escola Nova - Reportagem                        | Arquivo da Pesquisa |
| 20/10/31 | Diversidade             | Edison - para sempre!   | Arquivo da Pesquisa |
| 20/10/31 | Infância                | Poesia - Edison - Cecília Meireles - Reportagem   | Arquivo da Pesquisa |
| 21/10/31 | Formação de Professores | A inteligência no conceito educacional de Dewey - Anísio Teixeira - Reportagem                    | Arquivo da Pesquisa |
| 21/10/31 | Infância                | Um grande amigo da criança  | Vol. 1, p.227-229   |
| 22/10/31 | Político                | O caso da Escola de Bellas Artes  | Arquivo da Pesquisa |
| 22/10/31 | Reforma educacional     | O despertar da Bela Adormecida  | Arquivo da Pesquisa |
| 23/10/31 | Infância                | Coração de Infância   | Arquivo da Pesquisa |
| 24/10/31 | Político                | A confissão do Sr. Francisco Campos   | Vol. 2, p.231-233   |
| 25/10/31 | Formação de Professores | Uma palestra com o filósofo sonhador da Rythmanalyse - Reportagem                                 | Arquivo da Pesquisa |
| 25/10/31 | Político                | Aspirações Nacionais  | Arquivo da Pesquisa |
| 27/10/31 | Reforma educacional     | Coisas de máquinas  | Vol. 4, p.173-174   |
| 28/10/31 | Escola Nova-Ideais      | O problema da educação no pensamento e no idealismo de Ferrer                                     | Arquivo da Pesquisa |
| 28/10/31 | Político                | Mocidade - Primavera da Vida-Reportagem   | Vol. 2, p.25-27     |
| 29/10/31 | Ensino religioso        | Um tema de palpitante oportunidade - Reportagem   | Arquivo da Pesquisa |
| 29/10/31 | Escola Nova-Ideais      | Confiança   | Vol. 2, p.235-237   |
| 30/10/31 | Escola Nova-Ideais      | Problemas da Ed. Moderna (Conferência de Carneiro Leão) - Por Ernesto Coelho - Reportagem         | Arquivo da Pesquisa |
| 30/10/31 | Relação adulto/criança  | Exposições escolares  | Vol. 4, p.51-53     |
| 31/10/31 | Escola Nova-Ideais      | Cinema deseducativo   | Vol. 4, p.55-57     |
| 31/10/31 | Escola Nova-Ideais      | Os grandes inspiradores - José Ingenieros e o seu legado à mocidade latino-americana - Reportagem | Arquivo da Pesquisa |
| 03/11/31 | Escola Nova-Ideais      | Homenagem a José Ingenieros. Vontade, iniciativa e trabalho - Reportagem                          | Arquivo da Pesquisa |
| 03/11/31 | Função do Educador      | O problema do professor   | Vol. 3, p.207-209   |
| 04/11/31 | Escola Nova-Ideais      | O problema do professor. Homenagem ... (continuação)  | Arquivo da Pesquisa |
| 04/11/31 | Literatura              | Livros para crianças  | Vol. 4, p.135-136   |
| 06/11/31 | Escola Nova-Ideais      | Homenagem a José Ingenieros. Vontade, iniciativa e trabalho -                                     | Arquivo da Pesquisa |

|          |                     | Reportagem  |                     |
|----------|---------------------|---|---------------------|
| 06/11/31 | Literatura          | Círculos de Pais e Professores  | Vol. 1, p.123-125   |
| 07/11/31 | Escola Nova-Ideais  | Cooperação  | Vol. 4, p.217-218   |
| 07/11/31 | Escola Nova-Ideais  | Homenagem a José Ingenieros. Firmeza, dignidade, dever - Reportagem   | Arquivo da Pesquisa |
| 08/11/31 | Escola Nova-Ideais  | Homenagem a José Ingenieros. Mérito, tempo, estilo - Reportagem       | Arquivo da Pesquisa |
| 08/11/31 | Filosófico          | Semana da Paz   | Arquivo da Pesquisa |
| 10/11/31 | Reforma educacional | Uma questão de atitude  | Vol. 3, p.211-212   |
| 11/11/31 | Escola Nova-Ideais  | Homenagem a José Ingenieros. Bondade, moral, religião - Reportagem    | Arquivo da Pesquisa |
| 11/11/31 | Higiene             | Inspeção médica e educação sanitária                                  | Vol. 2 p.83-84      |
| 12/11/31 | Escola Nova-Ideais  | Homenagem a José Ingenieros. Verdade, ciência, ideal - Reportagem     | Arquivo da Pesquisa |
| 12/11/31 | Político            | Ainda uma vez a Escola de Belas Artes (70 dias de greve)              | Arquivo da Pesquisa |
| 13/11/31 | Escola Nova-Ideais  | Homenagem a José Ingenieros. Educação, escola, professor - Reportagem | Arquivo da Pesquisa |
| 13/11/31 | Reforma educacional | Uma pergunta  | Vol. 2, p.85-86     |
| 14/11/31 | Escola Nova-Ideais  | Pela educação   | Vol. 3, p.61-62     |
| 14/11/31 | Escola Nova-Ideais  | Homenagem a José Ingenieros. História, progresso, porvir - Reportagem | Arquivo da Pesquisa |
| 14/11/31 | Reforma educacional | Recursos financeiros para garantia da obra educacional - Reportagem   | Arquivo da Pesquisa |
| 15/11/31 | Escola Nova-Ideais  | Homenagem a José Ingenieros. Rincão, nação, humanidade - Reportagem   | Arquivo da Pesquisa |
| 15/11/31 | Reforma educacional | O fundo escolar   | Vol. 2, p.87-88     |
| 17/11/31 | Ensino religioso    | Coisas complicadas  | Arquivo da Pesquisa |
| 18/11/31 | Reforma educacional | A responsabilidade dos revisores                                      | Vol. 4, p.175-176   |
| 19/11/31 | Reforma educacional | Inst. Nacional de Surdos-Mudos (Crítica a Francisco Campos)           | Arquivo da Pesquisa |
| 20/11/31 | Diversidade         | Uma criança japonesa  | Arquivo da Pesquisa |
| 21/11/31 | Reforma educacional | Uma iniciativa útil   | Vol. 4, p.59-60     |
| 22/11/31 | Escola Nova-Ideais  | Harmoniais celestiais   | Arquivo da Pesquisa |
| 24/11/31 | Literatura          | Lobagola (Auto-biografia de um selvagem do Dohomey)                   | Arquivo da Pesquisa |
| 25/11/31 | Escola Nova-Ideais  | Precisamos, urgentemente, de prédios escolares! - Reportagem          | Arquivo da Pesquisa |
| 25/11/31 | Literatura          | Uma fábula  | Arquivo da Pesquisa |
| 26/11/31 | Escola Nova-Ideais  | Esperança   | Vol. 3, p.63-65     |
| 27/11/31 | Escola Nova-Ideais  | Presença  | Vol. 3, p.213-214   |
| 28/11/31 | Literatura          | O fim da fábula - continuação do                                      | Arquivo da          |

|          |                              |   |                     |
|----------|------------------------------|---|---------------------|
|          |                              | dia 25/11/1931)   | Pesquisa            |
| 29/11/31 | Formação de Professores      | A aplicação dos testes nas escolas públicas. Uma iniciativa para orientação do professorado - Reportagem                        | Arquivo da Pesquisa |
| 29/11/31 | Reforma educacional          | O Ministério da Educação  | Vol. 3, p.67-69     |
| 01/12/31 | Formação de Professores      | Inauguração da série de conferências pedagógicas  | Arquivo da Pesquisa |
| 01/12/31 | Reforma educacional          | O Ministério da Educação  | Vol. 3, p.71-72     |
| 02/12/31 | Escola Nova-Ideais           | Uma aposta  | Vol. 2, p.239-241   |
| 03/12/31 | Escola Nova-Ideais           | A aposta  | Vol. 2, p.243-244   |
| 04/12/31 | Escola Nova-Ideais           | Variações em torno de uma aposta  | Vol. 2, p.245-246   |
| 05/12/31 | Formação de Professores      | Fundamentos do ensino intuitivo - A intuição sensível - As coisas antes das palavras (Pestalozzi)- Por A.M. Henrques-Reportagem | Arquivo da Pesquisa |
| 05/12/31 | Reforma educacional          | A Diretoria de Instrução  | Vol. 2, p.247-248   |
| 06/12/31 | Formação de Professores      | A questão das médias  | Arquivo da Pesquisa |
| 08/12/31 | Escola Nova-Ideais           | Aquela aposta   | Vol. 3, p.73-74     |
| 09/12/31 | Escola Nova-Ideais           | Educação  | Vol. 1, p.27-28     |
| 10/12/31 | Escola Nova-Ideais           | Os "Cavadores da Educação"  | Vol. 2, p.249-250   |
| 11/12/31 | Escola Nova-Ideais           | Sustentando a aposta  | Vol. 3, p.75-76     |
| 12/12/31 | Escola Nova-Ideais           | O ensino religioso  | Vol. 3 p.77-78      |
| 13/12/31 | Infância                     | Skippy (Filme infantil)   | Arquivo da Pesquisa |
| 15/12/31 | Reforma educacional          | A IV Conferência  | Arquivo da Pesquisa |
| 16/12/31 | Político                     | A propósito de crianças( Carta de uma menina falando das condições do prédio)   | Arquivo da Pesquisa |
| 17/12/31 | Político                     | Sobre o comentário de ontem (confirmação que a carta foi escrita pela menina)   | Arquivo da Pesquisa |
| 18/12/31 | Arte                         | Sugestões de música (concerto musical)  | Arquivo da Pesquisa |
| 18/12/31 | Reforma educacional          | A IV Conferência - Reportagem   | Arquivo da Pesquisa |
| 19/12/31 | Reforma educacional          | Questão de nome (Sobre a 4ª Conferência)  | Arquivo da Pesquisa |
| 20/12/31 | Escola Nova-Ideais           | Possibilidades  | Vol. 2, p.251-252   |
| 22/12/31 | Reforma educacional          | A IV Conferência  | Arquivo da Pesquisa |
| 23/12/31 | Escola Nova-Ideais           | Escola única - Reportagem   | Arquivo Pesquisa    |
| 23/12/31 | Infância                     | Natal   | Vol.4, p.223-225    |
| 24/12/31 | Escola Nova-Ideais           | A nova orientação do ensino paulista -lourenço Filho - Reportagem   | Arquivo da Pesquisa |
| 24/12/31 | Reforma educacional          | Congresso de Educação   | Vol. 2, p.89-90     |
| 25/12/31 | Reforma educacional          | Um lider  | Vol. 2, p.253-254   |
| 26/12/31 | Escola Tradicional - Crítica | Primeiro dia de aula. Lafcádio Mearn (japonês)  | Arquivo da Pesquisa |
| 27/12/31 | Escola Nova-Ideais           | O primeiro dia de aula  | Arquivo da Pesquisa |
| 29/12/31 | Escola Nova-Ideais           | A minha aposta  | Vol. 2, p.255-257   |
| 30/12/31 | Político                     | Quem é o Sr. Francisco  | Arquivo da          |

|          |                         | Campos?   | Pesquisa            |
|----------|-------------------------|---|---------------------|
| 31/12/31 | Escola Nova-Ideais      | O primeiro dia de aula  | Arquivo da Pesquisa |
| 31/12/31 | Literatura              | Biblioteca Nacional - Reportagem - Algumas considerações sobre o seu lastimável estado    | Arquivo da Pesquisa |
| 01/01/32 | Filosófico              | Fraternidade Universal  | Arquivo da Pesquisa |
| 02/01/32 | Escola Nova-Ideais      | Para começar (Compromisso de Cecília c/ a Página de Educação - Ideais educacionais        | Arquivo da Pesquisa |
| 03/01/32 | Ensino religioso        | Ensino Católico   | Vol. 3, p.79-81     |
| 05/01/32 | Ensino religioso        | Para a monarquia  | Arquivo da Pesquisa |
| 06/01/32 | Filosófico              | Gandhi  | Vol. 4, p.227-229   |
| 07/01/32 | Filosófico              | O poema do vendedor de frutas   | Arquivo da Pesquisa |
| 08/01/32 | Infância                | A canção do cárcere (Wilde e Gandhi)  | Arquivo da Pesquisa |
| 09/01/32 | Filosófico              | O brinquedo da guerra   | Vol. 4, p.231-235   |
| 10/01/32 | Relação adulto/criança  | Os adultos  | Arquivo da Pesquisa |
| 12/01/32 | Literatura              | Cegueira  | Arquivo da Pesquisa |
| 13/01/32 | Político                | Desarmamento  | Vol. 4, p.237-240   |
| 14/01/32 | Político                | Pela educação   | Arquivo da Pesquisa |
| 15/01/32 | Filosófico              | Uma questão de solidariedade  | Vol. 4, p.241-242   |
| 16/01/32 | Reforma educacional     | O Ministério da Educação  | Vol. 2, p.259-261   |
| 17/01/32 | Escola Nova-Ideais      | Kerschensteiner (a morte de George Kerschensteiner - Pedagogo da Universidade de Munique) | Arquivo da Pesquisa |
| 19/01/32 | Literatura              | Pulgarcito (Revista Mexicana)   | Arquivo da Pesquisa |
| 19/01/32 | Reforma educacional     | V Conferência de Educação - Reportagem  | Arquivo da Pesquisa |
| 20/01/32 | Literatura              | O céu e os anjos  | Arquivo da Pesquisa |
| 21/01/32 | Formação de Professores | O curso de férias   | Vol. 3, p.215-217   |
| 22/01/32 | Reforma educacional     | Cruzada Nacional de Educação (Confronto com Francisco Campos)                             | Arquivo da Pesquisa |
| 23/01/32 | Filosófico              | Fraternidade  | Arquivo da Pesquisa |
| 24/01/32 | Político                | Desarmamento  | Vol. 4, p.243-245   |
| 26/01/32 | Infância                | A revolução e a criança   | Vol. 3, p.86-87     |
| 27/01/32 | Político                | Fascismo e a educação (autoritarismo na demissão de um professor)                         | Arquivo da Pesquisa |
| 28/01/32 | Reforma educacional     | A guerra santa (alfabetização)  | Vol. 2, p.263-264   |
| 29/01/32 | Arte                    | Educação artística  | Vol. 4, p.61-63     |
| 30/01/32 | Reforma educacional     | Um Decreto do Dr. Pedro Ernesto   | Vol. 2, p.265-266   |
| 31/01/32 | Escola Nova-Ideais      | China e Japão   | Arquivo da Pesquisa |
| 02/02/32 | Formação de Professores | Psicologia  | Vol. 3, p.219-221   |

|          |                              |   |                     |
|----------|------------------------------|---|---------------------|
| 03/02/32 | Político                     | Desilusão da mocidade (Desarmamento)  | Vol. 4, p.247-248   |
| 04/02/32 | Diversidade                  | As crianças abandonadas   | Vol. 1, p.231-232   |
| 05/02/32 | Reforma educacional          | Questão de educação   | Vol. 1, p.29-31     |
| 06/02/32 | Ensino religioso             | Leigo e religioso   | Vol. 3, p.87-89     |
| 07/02/32 | Arte                         | Carnaval  | Arquivo da Pesquisa |
| 11/02/32 | Relação adulto/criança       | No meio do carnaval   | Arquivo da Pesquisa |
| 12/02/32 | Reforma educacional          | O recurso extremo   | Vol. 4, p.249-251   |
| 13/02/32 | Infância                     | Vamos brincar de rei?   | Arquivo da Pesquisa |
| 14/02/32 | Formação de Professores      | Uma palavra oportuna - Claparède  | Arquivo da Pesquisa |
| 16/02/32 | Ensino religioso             | Por que a escola deve ser leiga? Reportagem                                 | Arquivo da Pesquisa |
| 16/02/32 | Escola Tradicional - Crítica | Asas de borboleta   | Vol. 4, p.65-66     |
| 17/02/32 | Literatura                   | Reportagem na Biblioteca Nacional - Reportagem                              | Arquivo da Pesquisa |
| 17/02/32 | Político                     | Bina Das (estudante hindu condenado a 9 anos de prisão)                     | Arquivo da Pesquisa |
| 18/02/32 | Literatura                   | O músico cego (Livro de Korolenko)  | Arquivo da Pesquisa |
| 19/02/32 | Político                     | Ensino agrícola   | Arquivo da Pesquisa |
| 20/02/32 | Escola Nova-Ideais           | Excesso de severidade (conto)   | Arquivo da Pesquisa |
| 20/02/32 | Literatura                   | Reportagem na Biblioteca Nacional - Reportagem                              | Arquivo da Pesquisa |
| 21/02/32 | Relação adulto/criança       | Uma criança infeliz   | Arquivo da Pesquisa |
| 23/02/32 | Relação adulto/criança       | A vantagem de ser adulto  | Arquivo da Pesquisa |
| 24/02/32 | Escola Nova-Ideais           | Cooperação  | Vol. 3, p.91-93     |
| 25/02/32 | Reforma educacional          | A hora do fogo  | Arquivo da Pesquisa |
| 25/02/32 | Reforma educacional          | ABE (V Conferência Nacional de Educação) - Anísio Teixeira - Reportagem     | Arquivo da Pesquisa |
| 26/02/32 | Literatura                   | Dois poemas chineses  | Vol. 4, p.253-255   |
| 28/02/32 | Ensino religioso             | Por que a escola deve ser leiga? Reportagem                                 | Arquivo da Pesquisa |
| 28/02/32 | Reforma educacional          | Coisas da instrução   | Vol. 2, p.267-269   |
| 01/03/32 | Ensino religioso             | O cavalo da estatua   | Arquivo da Pesquisa |
| 01/03/32 | Ensino religioso             | Por que a escola deve ser leiga? Reportagem                                 | Arquivo da Pesquisa |
| 02/03/32 | Ensino religioso             | Por que a escola deve ser leiga? Reportagem                                 | Arquivo da Pesquisa |
| 02/03/32 | Filosófico                   | Uma prova a mais (guerra e relig.)  | Arquivo Pesquisa    |
| 03/03/32 | Reforma educacional          | Assim não   | Vol. 2, p.91-94     |
| 03/03/32 | Reforma educacional          | Cinco entrevistas com o Diretor de Instrução (Anísio Teixeira) - Reportagem | Arquivo da Pesquisa |
| 04/03/32 | Diversidade                  | A escola da paciência   | Arquivo da Pesquisa |
| 04/03/32 | Ensino religioso             | Por que a escola deve ser leiga?  | Arquivo da          |

|          |                              | Reportagem   | Pesquisa            |
|----------|------------------------------|--|---------------------|
| 05/03/32 | Literatura                   | O novo livro de um escritor (Bruno de Martino e um capítulo sobre a criança - Livro:Guerra aos sinos) - Reportagem | Arquivo da Pesquisa |
| 05/03/32 | Relação adulto/criança       | A tristeza de ser criança  | Vol. 1, p.233-234   |
| 06/03/32 | Liberdade                    | Variações em torno da cadeira elétrica   | Arquivo da Pesquisa |
| 08/03/32 | Escola Nova-Ideais           | Orfeões escolares (Ref. A Villa Lobos)   | Vol. 4, p.67-68     |
| 09/03/32 | Escola Tradicional - Crítica | Dois dias de aula  | Arquivo da Pesquisa |
| 11/03/32 | Ensino religioso             | O dia de "engolir a capsula"   | Vol. 3, p.95-96     |
| 12/03/32 | Escola Nova-Ideais           | As grandes vidas (homenagens póstumas)   | Arquivo da Pesquisa |
| 13/03/32 | Liberdade                    | Libertação   | Vol. 1, p.33-35     |
| 15/03/32 | Relação adulto/criança       | Um caso curioso  | Arquivo da Pesquisa |
| 16/03/32 | Ensino religioso             | O arrependimento   | Vol. 3, p.97-99     |
| 17/03/32 | Literatura                   | Por que não se lê  | Arquivo da Pesquisa |
| 17/03/32 | Literatura                   | Reportagem na Biblioteca Nacional - Reportagem   | Arquivo da Pesquisa |
| 18/03/32 | Reforma educacional          | Um instante definitivo   | Arquivo da Pesquisa |
| 18/03/32 | Reforma educacional          | A Revolução e a Educação (Comentário sobre o livro de Nóbrega da Cunha)  | Arquivo da Pesquisa |
| 19/03/32 | Reforma educacional          | O valor dos manifestos   | Arquivo da Pesquisa |
| 19/03/32 | Reforma educacional          | Manifesto da Nova Educação ao governo e ao povo - Reportagem   | Arquivo da Pesquisa |
| 20/03/32 | Jornalismo                   | A função educativa da imprensa   | Arquivo da Pesquisa |
| 22/03/32 | Infância                     | Goethe (Centenário de Goethe na Alemanha)  | Arquivo da Pesquisa |
| 23/03/32 | Infância                     | Goethe (A infância de Goethe)  | Arquivo da Pesquisa |
| 23/03/32 | Literatura                   | Literatura infanti (O centenário de Lewis Carroll)   | Arquivo da Pesquisa |
| 24/03/32 | Infância                     | Goethe   | Arquivo da Pesquisa |
| 25/03/32 | Relação adulto/criança       | Goethe (Educação como sonho e possibilidade)   | Arquivo da Pesquisa |
| 27/03/32 | Relação adulto/criança       | Goethe (Diálogo entre Goethe e Mephistóphedes)   | Arquivo da Pesquisa |
| 27/03/32 | Relação adulto/criança       | Goethe - Reportagem  | Arquivo da Pesquisa |
| 29/03/32 | Escola Nova-Ideais           | O pensamento educacional   | Arquivo da Pesquisa |
| 29/03/32 | Reforma educacional          | A reorganização do ensino normal e a fundação do Instituto de Educação- Entrevista do Dr. Fernando de Azevedo      | Arquivo da Pesquisa |
| 30/03/32 | Escola Nova-Ideais           | Finalidade   | Arq. da Pesquisa    |
| 31/03/32 | Reforma educacional          | Manifesto da Nova Educação   | Arquivo da Pesquisa |

|          |                              |  |                     |
|----------|------------------------------|--|---------------------|
| 31/03/32 | Social                       | O menino Lindbergh   | Arquivo da Pesquisa |
| 01/04/32 | Filosófico                   | A propósito da paz   | Arquivo da Pesquisa |
| 02/04/32 | Escola Tradicional - Crítica | O caso da Escola Epitacio Pessoa   | Arquivo da Pesquisa |
| 03/04/32 | Jornalismo                   | Imprensa e educação  | Arquivo da Pesquisa |
| 06/04/32 | Infância                     | Em homenagem a Goethe - Reportagem   | Arquivo da Pesquisa |
| 06/04/32 | Reforma educacional          | A questão dos técnicos I   | Vol. 2, p.95-96     |
| 07/04/32 | Arte                         | Sede de escandalo (Filme com alto valor educativo)   | Arquivo da Pesquisa |
| 08/04/32 | Escola Nova-Ideais           | Cruzada da juventude   | Vol. 4, p.257-258   |
| 09/04/32 | Jornalismo                   | Anonimato (Crítica de C M a reportagens que divulgam posturas "incorretas" de professores) | Arquivo da Pesquisa |
| 10/04/32 | Filosófico                   | Solidão  | Arquivo da Pesquisa |
| 12/04/32 | Escola Nova-Ideais           | A pena de aço  | Arquivo da Pesquisa |
| 13/04/32 | Infância                     | Felicidade (Poema Felicidade - escrito por um poeta japonês)                               | Arquivo da Pesquisa |
| 14/04/32 | Infância                     | Em torno de uma lenda  | Arquivo da Pesquisa |
| 15/04/32 | Literatura                   | Goethe e as meninas de Liceu   | Arquivo da Pesquisa |
| 16/04/32 | Escola Nova-Ideais           | Sobre um discurso de Alfonso Reyes   | Arquivo da Pesquisa |
| 17/04/32 | Filosófico                   | A simples glória humana (guerra)   | Arquivo da Pesquisa |
| 19/04/32 | Diversidade                  | A criança e a educação   | Vol. 1, p.235-237   |
| 20/04/32 | Infância                     | Um pouco de Panait Istrait (Livro que fala da infância de Istrait)                         | Arquivo da Pesquisa |
| 21/04/32 | Escola Nova-Ideais           | Tiradentes   | Arquivo da Pesquisa |
| 22/04/32 | Escola Nova-Ideais           | Brincando de escola  | Vol. 1, p.239-240   |
| 23/04/32 | Literatura                   | Em louvor de Quijano (Comemoração a Cervantes)   | Arquivo da Pesquisa |
| 24/04/32 | Escola Nova-Ideais           | As escolas italianas   | Vol. 1, p.83-84     |
| 26/04/32 | Literatura                   | Livros para crianças   | Vol. 1, p.137-139   |
| 27/04/32 | Relação adulto/criança       | Proteção a criança   | Vol. 1, p.241-243   |
| 27/04/32 | Social                       | O dia do encarcerado - Reportagem  | Arquivo da Pesquisa |
| 28/04/32 | Arte                         | O dia das mães   | Arquivo da Pesquisa |
| 29/04/32 | Reforma educacional          | Manifestação ao interventor  | Vol. 2, p.275-277   |
| 30/04/32 | Escola Tradicional - Crítica | Disciplina (Definição do termo)  | Vol. 4, p.155-157   |
| 01/05/32 | Escola Nova-Ideais           | O destino das esperanças   | Vol. 4, p.259-260   |
| 03/05/32 | Escola Nova-Ideais           | Atenea política (Alfonso Reyes. Obra educacional do México)                                | Arquivo da Pesquisa |
| 04/05/32 | Ética                        | Para Alfonso Reyes (Correção quanto à localização geográfica México)                       | Arquivo da Pesquisa |
| 05/05/32 | Reforma educacional          | Inquéritos pedagógicos   | Vol. 2, p.101-102   |
| 06/05/32 | Ética                        | Ciclo de Helena (Livro do Sr.  | Arquivo da Pesquisa |

|          |                         |   |                     |
|----------|-------------------------|---|---------------------|
|          |                         | Francisco Campos)   | Pesquisa            |
| 06/05/32 | Infância                | Crimes contra a infância (Filho de Lendbergh)   | Arquivo da Pesquisa |
| 07/05/32 | Arte                    | Maternidade   | Arquivo da Pesquisa |
| 08/05/32 | Diversidade             | Hoje, que os órfãos recordarão sua mãe  | Arquivo da Pesquisa |
| 10/05/32 | Diversidade             | Favorecendo a criança brasileira  | Vol. 1, p.245-246   |
| 11/05/32 | Escola para todos       | Escola para pobres  | Vol. 3, p.223-224   |
| 12/05/32 | Diversidade             | As razões do Lobo   | Arquivo da Pesquisa |
| 13/05/32 | Diversidade             | 13 de maio  | Vol. 4, p.203-204   |
| 14/05/32 | Reforma educacional     | Cooperação  | Vol. 3, p.225-226   |
| 27/05/32 | Reforma educacional     | Uma atitude histórica   | Vol. 3, p.101-105   |
| 28/05/32 | Escola Nova-Ideais      | A propósito da escola pública   | Vol. 3, p.227-229   |
| 29/05/32 | Reforma educacional     | Escrúpulos  | Vol. 2, p.37-39     |
| 31/05/32 | Reforma educacional     | O gosto da responsabilidade   | Arquivo da Pesquisa |
| 01/06/32 | Relação adulto/criança  | Crianças e adultos  | Arquivo da Pesquisa |
| 02/06/32 | Filosófico              | No dia de Garibaldi   | Arquivo da Pesquisa |
| 03/06/32 | Infância                | A infância que sofre (Referência a obra de Panait Istrait)  | Arquivo da Pesquisa |
| 04/06/32 | Escola Nova-Ideais      | A nova educação   | Vol. 3, p.231-233   |
| 05/06/32 | Escola Nova-Ideais      | Sobre a nova educação I   | Vol. 3, p.235-237   |
| 07/06/32 | Reforma educacional     | Um por todos e todos por um   | Vol. 1 p.247-248    |
| 07/06/32 | Reforma educacional     | Uma entrevista com o diretor (Mário Brito) da Escola Secundária do Instituto de Educação - Reportagem | Arquivo da Pesquisa |
| 08/06/32 | Escola Nova-Ideais      | Revolução e Educação  | Vol. 2, p.271-273   |
| 09/06/32 | Escola Nova-Ideais      | Nitidez de intuítos   | Vol. 3 p.107-109    |
| 10/06/32 | Filosófico              | Camões (A magia do poeta)   | Arquivo da Pesquisa |
| 11/06/32 | Escola Nova-Ideais      | Café e educação   | Vol. 4, p.69-71     |
| 12/06/32 | Página de Educação      | Aniversário   | Vol. 4, p.177-179   |
| 14/06/32 | Escola Nova-Ideais      | La Escuela em La Republica (Livro de Marcelino Domingo-Ministro da República Espanhola)               | Arquivo da Pesquisa |
| 14/06/32 | Literatura              | Quatro séculos de Rabelais (4º centenário de publicação de Pantahruel ) - Reportagem                  | Arquivo da Pesquisa |
| 15/06/32 | Escola Nova-Ideais      | O Caso dos estudantes pernambucanos I   | Vol. 2, p.41-43     |
| 16/06/32 | Escola Nova-Ideais      | O Caso dos estudantes pernambucanos II  | Vol. 2, p.45-47     |
| 17/06/32 | Escola Nova-Ideais      | Sobre a nova educação II  | Vol. 3, p.239-240   |
| 18/06/32 | Literatura              | O "Plantie" (Sobre Mistral - Provençal)   | Arquivo da Pesquisa |
| 19/06/32 | Formação de Professores | A formação do professor   | Arquivo Pesquisa    |
| 21/06/32 | Escola Nova-Ideais      | Beleza  | Vol. 1, p.37-38     |
| 22/06/32 | Literatura              | Machado de Assis - Uma página de Mário de Alencar sobre o grande romancista - Reportagem              | Arquivo da Pesquisa |

|          |                         |  |                     |
|----------|-------------------------|--|---------------------|
| 22/06/32 | Relação adulto/criança  | Klims (Nomes de crianças expondo-os a situações delicadas)                               | Arquivo da Pesquisa |
| 23/06/32 | Formação de Professores | "Aleph, ba, ta ..."  | Arquivo da Pesquisa |
| 24/06/32 | Filosófico              | Atitude (Importância da cooperação)  | Arquivo da Pesquisa |
| 25/06/32 | Métodos                 | Um pássaro (Importância de pequenas ações)   | Arquivo da Pesquisa |
| 26/06/32 | Filosófico              | Camaradagem (Referência de Remarque -memórias de guerra)                                 | Vol. 4, p.159-160   |
| 28/06/32 | Relação adulto/criança  | Sooky (Filme realizado por crianças) - Sentido do humano - ressonâncias com os filmes de |                     |

|          |                              |   |                     |
|----------|------------------------------|---|---------------------|
| 28/07/32 | Escola Tradicional - Crítica | História do livro do colégio, do navio e da moça                                      | Arquivo da Pesquisa |
| 29/07/32 | Escola Nova-Ideais           | À hora do fogo (Guerra)   | Vol. 4, p.287-288   |
| 30/07/32 | Escola Nova-Ideais           | Folclore e educação   | Vol. 1, p.75-77     |
| 31/07/32 | Escola Nova-Ideais           | Educação (Educação da mocidade)   | Vol. 3, p.111-112   |
| 02/08/32 | Escola Tradicional - Crítica | Progresso ... Cativoiro   | Arquivo da Pesquisa |
| 03/08/32 | Filosófico                   | Paz   | Vol. 4, p.289-290   |
| 04/08/32 | Escola Nova-Ideais           | O autor do bem (Livro de Oscar Wilde e a educação)                                    | Arquivo da Pesquisa |
| 05/08/32 | Escola Nova-Ideais           | Solução (Pensa na criança e no adulto)  | Arquivo da Pesquisa |
| 06/08/32 | Filosófico                   | Mussolini e a paz   | Vol. 4, p.291-294   |
| 07/08/32 | Infância                     | Santos Dumont e a infância  | Vol. 1 p.249-250    |
| 09/08/32 | Filosófico                   | Continuação de Mussolini e a paz  | Vol. 2, p.295-297   |
| 10/08/32 | Morte                        | Brinquedos (Crítica a armas de brinquedo)   | Vol. 4, p.299-300   |
| 11/08/32 | Escola Nova-Ideais           | A paz pela educação   | Vol. 4, p.301-303   |
| 12/08/32 | Relação adulto/criança       | Rodin e Rilke   | Arquivo da Pesquisa |
| 13/08/32 | Filosófico                   | Fraternidade  | Vol. 4, p.151-153   |
| 14/08/32 | Jornalismo                   | Combate ao sensacionalismo  | Arquivo da Pesquisa |
| 16/08/32 | Filosófico                   | Ternura chinesa (Poetas - Poemas de Chang-Wi-Kien - Século XIX) / Tagore              | Arquivo da Pesquisa |
| 16/08/32 | Infância                     | A conferência de LucDurtain - Reportagem  | Arquivo da Pesquisa |
| 17/08/32 | Escola Nova-Ideais           | Cooperação  | Vol. 1, p.43-44     |
| 18/08/32 | Escola Nova-Ideais           | Arte de educar (Conferência proferida por Cecília Meireles)                           | Arquivo da Pesquisa |
| 18/08/32 | Jornalismo                   | Sensacionalismo e educação  | Arquivo da Pesquisa |
| 19/08/32 | Literatura                   | Frigyes Karinthy (Obra do novelista húngaro)  | Arquivo da Pesquisa |
| 20/08/32 | Adolescência                 | Um grande exemplo (Movimento de jovens húngaros para reformar a República de Andorra) | Arquivo da Pesquisa |
| 21/08/32 | Morte                        | Um caso muito triste (Suicídio entre jovens)  | Arquivo da Pesquisa |
| 21/08/32 | Social                       | Psicanálise do sensacionalismo (Conferência do Dr. Roberto Lyra)                      | Arquivo da Pesquisa |
| 23/08/32 | Formação de Professores      | A dificuldade de ser professor  | Vol. 3, p.253-255   |
| 24/08/32 | Filosófico                   | Gandhi e a educação   | Vol. 1, p.79-81     |
| 25/08/32 | Reforma educacional          | Considerações   | Vol. 3, p.121-123   |
| 26/08/32 | Político                     | À margem de uma conferência (Alfonso Reyes)   | Arquivo da Pesquisa |
| 27/08/32 | Literatura                   | Notas de um caderno de Guerra   | Vol. 4, p.305-307   |
| 28/08/32 | Escola Nova-Ideais           | Um símbolo  | Vol. 3, p.257-259   |
| 28/08/32 | Reforma educacional          | O caso das promoções de profss  | Arq. da Pesquisa    |
| 30/08/32 | Filosófico                   | Os educadores e a paz   | Vol. 4, p.309-310   |
| 31/08/32 | Escola Nova-Ideais           | Tagore e a educação   | Arquivo da Pesquisa |

|          |                         |  |                     |
|----------|-------------------------|--|---------------------|
| 01/09/32 | Diversidade             | O exemplo do poeta (Laurindo Rabello - Poeta)  | Arquivo da Pesquisa |
| 02/09/32 | Escola Nova-Ideais      | Instruir e educar  | Arquivo da Pesquisa |
| 03/09/32 | Literatura              | As cantigas de embalar de Gabriela Mistral   | Vol. 1, p.89-92     |
| 04/09/32 | Literatura              | La personalidad lírica de Goethe – Reportagem  | Arquivo da Pesquisa |
| 04/09/32 | Morte                   | Adoradores de estátuas (Educador "Criatura de adorações vivas")                      | Arquivo da Pesquisa |
| 06/09/32 | Relação adulto/criança  | Goethe, mais uma vez   | Arquivo da Pesquisa |
| 07/09/32 | Escola Nova-Ideais      | Bacharelado (Livro de Frederico Mistral "Moun espelido, memori raconte")             | Arquivo da Pesquisa |
| 08/09/32 | Escola Nova-Ideais      | Bacharelado II (continuação)   | Arquivo da Pesquisa |
| 09/09/32 | Arte                    | Serviço de música e canto orfeônico  | Vol. 4, p.77-79     |
| 10/09/32 | Reforma educacional     | Código do estudante brasileiro   | Vol. 2, p.29-31     |
| 11/09/32 | Diversidade             | A criança preguiçosa (Livro de Gilbert Robin "L'enfant saus defaut")                 | Arquivo da Pesquisa |
| 13/09/32 | Diversidade             | A criança preguiçosa (continuação)   | Arquivo da Pesquisa |
| 13/09/32 | Reforma educacional     | Precisamos de escolas para as crianças – Reportagem                                  | Arquivo da Pesquisa |
| 14/09/32 | Diversidade             | A criança preguiçosa (continuação)   | Arquivo da Pesquisa |
| 15/09/32 | Filosófico              | Uma esperança de educação (Definição de educação para Cecília)                       | Arquivo da Pesquisa |
| 16/09/32 | Filosófico              | Gandhi, o Mártir   | Arquivo da Pesquisa |
| 17/09/32 | Adolescência            | Adolescência   | Arquivo da Pesquisa |
| 18/09/32 | Literatura              | Livros infantis  | Vol. 4, p.141-142   |
| 20/09/32 | Infância                | Não há título (Criança de 15 anos trocada por alguns pertences)                      | Arquivo da Pesquisa |
| 21/09/32 | Escola Nova-Ideais      | Educação , acima de tudo   | Vol. 1, p.45-46     |
| 22/09/32 | Filosófico              | Gandhi   | Arquivo da Pesquisa |
| 23/09/32 | Formação de Professores | A educação do samurai (Livro do professor Inazo Nitobé "Le Bushido, l'ame du Japon") | Arquivo da Pesquisa |
| 24/09/32 | Reforma educacional     | Um pouco de luz (Pedro Ernesto encerra crise da Diretoria de Instrução)              | Arquivo da Pesquisa |
| 25/09/32 | Filosófico              | A penitência da fraternidade   | Arquivo da Pesquisa |
| 27/09/32 | Escola Nova-Ideais      | Amor   | Arquivo da Pesquisa |
| 28/09/32 | Reforma educacional     | Um memorável discurso  | Arq. da Pesquisa    |
| 29/09/32 | Filosófico              | Herriot e Von Papen (paz)  | Arquivo da Pesquisa |
| 30/09/32 | Filosófico              | Vida e educação  | Vol. 1, p.47-49     |

|          |                        |   |                  |    |
|----------|------------------------|---|------------------|----|
| 01/10/32 | Função do Educador     | Armistício (Guerra / Paz)   | Arquivo Pesquisa | da |
| 02/10/32 | Filosófico             | Um instrumento de tortura   | Arquivo Pesquisa | da |
| 04/10/32 | Escola Nova-Ideais     | O sonho da educação   | Vol. 1, p.51-53  |    |
| 05/10/32 | Filosófico             | Ivan Montalwo (Equador)   | Arquivo Pesquisa | da |
| 06/10/32 | Filosófico             | Esse glorioso México  | Arquivo Pesquisa | da |
| 07/10/32 | Relação adulto/criança | Precocidade   | Arquivo Pesquisa | da |
| 08/10/32 | Política e educação    | Política, liberdade, educação (Palavras escritas Simon Bolivar - Venezuela)                                     | Arquivo Pesquisa | da |
| 09/10/32 | Diversidade            | Vida  | Arquivo Pesquisa | da |
| 11/10/32 | Reforma educacional    | Um discurso   | Arquivo Pesquisa | da |
| 12/10/32 | Filosófico             | O simpósio - O que disse o Dr. Anísio Teixeira - Reportagem sobre "A contribuição de escolas estrangeiras ... " | Arquivo Pesquisa | da |
| 12/10/32 | Político               | 12 de outubro (Comemoração ao Dia da América)   | Arquivo Pesquisa | da |
| 13/10/32 | Métodos                | O sacrifício dos heróis   | Arquivo Pesquisa | da |
| 13/10/32 | Métodos                | O simpósio (Continuação)  | Arquivo Pesquisa | da |
| 14/10/32 | Filosófico             | O sacrifício dos heróis (continuação)   | Arquivo Pesquisa | da |
| 15/10/32 | Diversidade            | Um poema de Costis Palamas (poeta grego)  | Arquivo Pesquisa | da |
| 15/10/32 | Métodos                | Na ABE - O Simpósio - Dr Gustavo Lessa - EUA como possível inspirador de modelos educacionais - Reportagem      | Arquivo Pesquisa | da |
| 16/10/32 | Métodos                | Na ABE - O Simpósio (continuação) Reportagem  | Arquivo Pesquisa | da |
| 16/10/32 | Reforma educacional    | A questão dos técnicos II   | Vol. 2, p.97-99  |    |
| 18/10/32 | Infância               | "Romance del Camino de mi infancia - Livro do poeta argentino Luiz Cané)  | Arquivo Pesquisa | da |
| 19/10/32 | Reforma educacional    | Considerações   | Arquivo Pesquisa | da |
| 20/10/32 | Escola Nova-Ideais     | Abrigo de proteção aos animais (Escola de fraternidade)   | Arquivo Pesquisa | da |
| 21/10/32 | Reforma educacional    | Uma curiosa contradição   | Arquivo Pesquisa | da |
| 22/10/32 | Arte                   | A propósito de Chopin   | Arquivo Pesquisa | da |
| 23/10/32 | Arte                   | O ponto de vista de Chaplin   | Arquivo Pesquisa | da |
| 25/10/32 | Escola Nova-Ideais     | Fênix   | Arquivo Pesquisa | da |
| 26/10/32 | Diversidade            | Nossa ignorância  | Arquivo Pesquisa | da |
| 27/10/32 | Jornalismo             | Combatendo o plágio (Papel educativo da imprensa)   | Arquivo Pesquisa | da |

|          |                              |  |                     |
|----------|------------------------------|--|---------------------|
| 28/10/32 | Arte                         | O "Suplemento de Arte da Enciclopédia de Educacion" - suplemento uruguaio                          | Arquivo da Pesquisa |
| 29/10/32 | Filosófico                   | Para acabar com a guerra   | Vol. 4, p.311-312   |
| 30/10/32 | Escola Nova-Ideais           | Equilíbrio   | Vol. 1, p.55-57     |
| 01/11/32 | Reforma educacional          | Boletim de educação pública  | Vol. 4, p.81-83     |
| 02/11/32 | Escola Nova-Ideais           | Os mortos (Dia de finados / Mortos que nos inspiram)   | Arquivo da Pesquisa |
| 03/11/32 | Escola Nova-Ideais           | Esse fantasma da guerra (Perfil educativo e deseducativo)  | Vol. 4, p.313-314   |
| 04/11/32 | Arte                         | Teatro e educação  | Vol. 4, p.85-86     |
| 05/11/32 | Diversidade                  | Preconceito  | Arquivo da Pesquisa |
| 06/11/32 | Político                     | Tolstói (Aniversário da Revolução Russa e aniversário da morte de Tolstói - coincidência de datas) | Arquivo da Pesquisa |
| 07/11/32 | Filosófico                   | Os químicos e a paz (Letônia)  | Vol. 4, p.317-318   |
| 09/11/32 | Infância                     | Musset e nós (Musset - Poeta francês)  | Arquivo da Pesquisa |
| 10/11/32 | Infância                     | Musset e nós (continuação)   | Arquivo da Pesquisa |
| 11/11/32 | Infância                     | Musset e nós (continuação)   | Arquivo da Pesquisa |
| 12/11/32 | Literatura                   | Fábulas  | Arquivo da Pesquisa |
| 13/11/32 | Filosófico                   | O homem mais forte   | Vol. 1, p.93-95     |
| 15/11/32 | Formação de Professores      | Uma conferência - Mme. Artus Perrelet  | Arquivo da Pesquisa |
| 16/11/32 | Escola Nova-Ideais           | Nossas escolas   | Vol. 4, p.111-112   |
| 17/11/32 | Escola Nova-Ideais           | A educação e o jogo  | Arquivo da Pesquisa |
| 18/11/32 | Escola Nova-Ideais           | Idealismo  | Arquivo da Pesquisa |
| 19/11/32 | Escola Nova-Ideais           | Despertar  | Vol. 1, p.59-60     |
| 22/11/32 | Diversidade                  | Desigualdade   | Arquivo da Pesquisa |
| 23/11/32 | Arte                         | Arte e educação  | Vol. 1, p.61-62     |
| 24/11/32 | Política e educação          | Política e educação  | Vol. 3, p.113-115   |
| 25/11/32 | Filosófico                   | Justiça  | Vol. 1, p.99-100    |
| 26/11/32 | Filosófico                   | Compreensão  | Vol. 1, p.101-103   |
| 27/11/32 | Relação adulto/criança       | Flaubert e a infância  | Arquivo da Pesquisa |
| 29/11/32 | Escola Nova-Ideais           | Uma coisa que me disseram  | Arquivo da Pesquisa |
| 30/11/32 | Infância                     | A infância e a sua atmosfera   | Arquivo da Pesquisa |
| 30/11/32 | Infância                     | A criança e a sua atmosfera  | Vol. 1, p.127-129   |
| 01/12/32 | Escola Nova-Ideais           | A escola chinesa (Referência a Confúcio / China e Goethe / Alemanha)                               | Arquivo da Pesquisa |
| 02/12/32 | Diversidade                  | Khariton Efruss (Livro escrito por um judeu russo - fala de discriminação)                         | Arquivo da Pesquisa |
| 03/12/32 | Filosófico                   | A duração das rosas  | Arq. da Pesquisa    |
| 04/12/32 | Escola Tradicional - Crítica | O suicídio de uma criança  | Arquivo da Pesquisa |

|          |                     |   |                     |
|----------|---------------------|---|---------------------|
| 06/12/32 | Arte                | Um critério de educação física  | Arquivo da Pesquisa |
| 07/12/32 | Reforma educacional | Uma atitude e o seu reflexo   | Vol. 3, p.261-262   |
| 08/12/32 | Filosófico          | Ambiente  | Vol. 4, p.113-114   |
| 09/12/32 | Filosófico          | Meninos e homens  | Arquivo da Pesquisa |
| 10/12/32 | Escola Nova-Ideais  | Aprender  | Vol. 1, p.63-64     |
| 11/12/32 | Função do Educador  | Deformação profissional   | Arquivo da Pesquisa |
| 13/12/32 | Escola Nova-Ideais  | Exposições de fim de ano  | Arquivo da Pesquisa |
| 14/12/32 | Escola Nova-Ideais  | Extensão das pátrias  | Vol. 4, p.205-207   |
| 15/12/32 | Escola Nova-Ideais  | Por falar em exposições   | Arquivo da Pesquisa |
| 16/12/32 | Escola Nova-Ideais  | Variações sobre o mesmo tempo   | Arquivo da Pesquisa |
| 17/12/32 | Escola Nova-Ideais  | A escola e a obra da paz  | Vol. 4, p.319-320   |
| 18/12/32 | Escola Nova-Ideais  | Uma sugestão  | Vol. 1, p.251-252   |
| 20/12/32 | Escola Nova-Ideais  | Beleza  | Vol. 4, p.87-89     |
| 21/12/32 | Infância            | Andar (Referência a Tagore)   | Arquivo da Pesquisa |
| 22/12/32 | Reforma educacional | Prédios escolares   | Vol. 4, p.115-116   |
| 23/12/32 | Reforma educacional | O que o Sr. Sud Menucci fez e o que pretendia fazer   | Arquivo da Pesquisa |
| 24/12/32 | Reforma educacional | A V Conferência de Educação   | Arquivo da Pesquisa |
| 25/12/32 | Escola Nova-Ideais  | Árvore de Natal (Educação Física como base para a Educação Espiritual)                      | Arquivo da Pesquisa |
| 27/12/32 | Política e educação | O governo e a educação  | Vol. 3, p.117-118   |
| 28/12/32 | Política e educação | Oratória e educação   | Vol. 3, p.119-120   |
| 29/12/32 | Arte                | Teatro da criança   | Vol. 4, p.91-93     |
| 30/12/32 | Escola Nova-Ideais  | Uma Conferência ( Conferência de Fernando de Azevedo na V Conferência Nacional de Educação) | Arquivo da Pesquisa |
| 31/12/32 | Política e educação | As surpresas da 5ª Conferência Nacional de Educação   | Arquivo da Pesquisa |
| 01/01/33 | Infância            | 1 de janeiro  | Arquivo da Pesquisa |
| 03/01/33 | Reforma educacional | Prposta (V Conferência Nacional de Educação)  | Arquivo da Pesquisa |
| 03/01/33 | Reforma educacional | V Conferência Nacional de Educação - Sessão de Encerramento - Reportagem                    | Arquivo da Pesquisa |
| 03/01/33 | Reforma educacional | Homenagem a um educador - Reportagem  | Arquivo da Pesquisa |
| 04/01/33 | Escola Nova-Ideais  | Uma conquista educacional   | Arquivo da Pesquisa |
| 05/01/33 | Literatura          | Tiko (Comentário sobre o livro)   | Arquivo da Pesquisa |
| 06/01/33 | Arte                | Convênio Cinematográfico educativo  | Arquivo da Pesquisa |
| 06/01/33 | Reforma educacional | V Conf. Nacional de Educação - Discurso de Anísio Teixeira                                  | Arquivo da Pesquisa |
| 07/01/33 | Escola Nova-Ideais  | Santos Dumont   | Arquivo da Pesquisa |

|          |                              |  |                     |
|----------|------------------------------|--|---------------------|
| 10/01/33 | Escola Tradicional - Crítica | El Libro Yel Pueblo (Revista Mexicana - Crítica) | Arquivo da Pesquisa |
| 11/01/33 | Escola Nova-Ideais           | Poesia e Educação                                | Arquivo da Pesquisa |
| 12/01/33 | Página de educação           | Despedida  | Arquivo da Pesquisa |

**Anexo 12** - Conferência proferida por Cecília Meireles e publicada na *Página de Educação*

### **Por que a escola deve ser leiga?**

A Terceira Conferência da Sra. Cecília Meireles

A sra. Cecília Meireles, diretora desta “Página”, fez há dias a III Conferência da liga Anti-Clerical do Brasil, sob o título acima.

Só hoje podemos publicar a primeira parte da referida conferência, atendendo solicitações de muitos leitores desta “Página”.

“Começai por estudar melhor vossos alunos, porque certamente não os conheceis.” Assim disse Rousseau. O seu pensamento não tem feito senão crescer através dos séculos. E todas as conclusões a que se vai chegando em psicologia, como em pedagogia, acordam sempre essas palavras do passado, como um grito de alarma contra a indiferença, a má fé e o espírito de profunda injustiça com que vinha sendo (trecho ilegível) a infância e que – ai de nós! – ainda está longe de ter chegado ao fim.

O adulto é (t)Tj 3.6 0 Td (á)Tj 5. 0 Td (p)Tj 6 0 Td (o)Tj 6.23994 Td (e)Tj 5.28 0 Td (i)Tj 2.88 0 Tdj 2.88

Se Rousseau, com uma poderosa intuição, traçou em quadros largos o panorama da alma infantil, procurando situá-la nas suas justas proporções e interpretá-la com uma visão adequada, outros vieram, depois dele, que se dedicaram a corrigir as incertezas desse vastíssimo estudo, apoiados em dados experimentados, enquadrando as linhas rigorosas descobertas, e desdobrando em planos científicos o que o filósofo, arrancando com eles até a sua origem mais distante, sem premeditação e sem ênfase, como uma criança que vai aprendendo, e só enquanto vai aprendendo, vai tendo a esperança de poder chegar a saber alguma coisa.

A visão da criança; diferente da do adulto e incompreendida por ele, começa a tornar-se cada vez mais clara, a partir do estudo do “Emílio”. Pouco a pouco, toda a vida infantil tem sido observada como uma atenta curiosidade e uma dose de observação que todos os dias se renova. E seria para citar toda uma coleção de autores que, detendo-se em trabalhos de ordem geral ou em análises especiais, vêm fazendo a “ciência da criança”! tão indispensável aos que hão de viver neste século e nos futuros. Assim se tem vindo firmando conhecimentos mais seguros sobre o desenvolvimento da criatura nas diferentes etapas de sua vida, bem como a significação psicológica dessas etapas.

Há uma visão global do indivíduo pronto desde o nascer e deixando-se apenas aumentar de tamanho para atingir a expressão adulta, substituiu-se a visão sucessiva do indivíduo em fases características acordando uma depois das outras e fazendo-o como um conjunto de personalidades que se vão renovando até a completação final. Completação que, embora pareça definitiva alcançar um certo termo é sempre suscetível de variações mais ou menos sensíveis, mesmo depois de conquistada a formação que se possa considerar integral.

Observada de perto, a criança passou a ser vista como um ser que vai resultando dos choques que determina, desde cedo, o meio físico, a partir de seu aparecimento no mundo, rota a passividade da existência fetal.

Ser que logo entra em luta com esse meio para lhe suportar a existência atmosférica, para lhe dominar as influências imediatas e para nele se equilibrar, garantindo sozinho as condições de vida que antes lhes eram asseguradas, independente de qualquer esforço mais direto.

**Ser que ainda não é nada, mas que já é tudo, porque contrapõe medidas eficientes de reação às influências que recebe, e, de dentro do seu mistério, vai fazendo a conquista do ambiente pelo aprendizado silencioso do triunfo sobre as contingências mais imprevistas.**

É desde então o jogo da vida e da morte. A prova de resistência da criatura que aparece para se definir, vencendo ou sucumbindo. E que só dispõe de poderes ocultos, e luta, igualmente, com poderes ocultos, pois esses primeiros tempos de infância são verdadeiramente um combate na sombra, uma guerra latente de intuídos criadores, que se chocam, discutindo entre si os seus direitos à sobrevivência.

A vida toda vai ser a mesma discussão remota e surda. Nós somos todos os dias uma pergunta e uma resposta que se medem com estranhos olhos, e que se vão mutuamente vencendo pelo tempo sem fim e até lá da morte.

E as vitórias que nos sustentam são, como na criança, os interesses suscitados pelo poder criador, que age em nós, e que vamos retribuindo com uma atividade capaz de lhe dar satisfação.

Do instante que recebe a primeira sensação física ao instante que elabora o seu mais alto pensamento ou realiza o mais esclarecido dos seus atos, a criatura humana está sempre uma inquietude e uma capacidade de adaptação.

Entre esses dois extremos, que poderiam muito despreziosamente limitar toda a vida psicológica do homem, dispõem-se todos os níveis que vão levando do primeiro minuto do recém-nascido à hora da plenitude completa e excedível. (MEIRELES, Cecília, *Por que a escola deve ser leiga?* 28 de fevereiro de 1932)(Sem grifo no original)

A vida se cumpre numa série de experiências sempre diversas e mais ou menos rica, segundo os indivíduos, mas que impõem sempre o jogo de determinadas aptidões para a vitória da tentativa da ação. Nessa capacidade de experimentar a força da vitória consiste o interesse que sustenta a experiência. Esse interesse varia, portanto, em cada fase. A criança que ainda não sabe falar tem por interesse, justamente, o domínio da linguagem articulada, e o jovem que se inicia no exercício da adolescência dispõe o seu interesse nos domínios do sentimento, exaltado por novas aquisições.

**Tentar fazer, atualmente, obra de educação, sem atender a todas essas questões que a psicologia vem minuciosamente estudando, é rejeitar um cabedal de conhecimentos comprovadamente precioso e continuar a sustentar os erros que Rousseau já condenava no seu século.**

Educar não é mais ensinar um certo número de coisas que os adultos possam achar necessárias. Educar é, antes de tudo, conhecer o aluno, para lhe ministrar as possibilidades de realizar as suas próprias experiências, mediante as quais irá vencendo uma por uma as provas que a vida lhes oferece, desafiando-lhe as capacidades.

**As tentativas modernas da educação baseiam-se todas no conhecimento da psicologia infantil, porque desejam, antes de tudo, ser eficientes e sinceras, formando criaturas de acordo com a natureza, e não em contradição com ela, respeitando as leis do crescimento humano, com os seus respectivos interesses, fora dos quais todo sentimento é pretensioso e ineficaz, porque não corresponde a nenhuma solicitação íntima da própria vida.**

O adulto empírico, apesar do seu empirismo não seria capaz de pretender ensinar a falar a um recém-nascido. Porque os erros muito grosseiros dão na vista menos avisadas. Não obstante, esse mesmo adulto, e cria todo um mundo de incompreensões entre a sua alma e a da infância, exclusivamente por não se querer habituar a transigir com as diferenças naturais dessas duas idades.

Se a criança não é adulto, está claro que entre uma e outro não há interesses comuns atuando com a mesma intensidade e orientação.

**O adulto quer que a criança lhe obedeça. Mas, para isso, seria necessário que ela o pudesse compreender. E isso lhe é impossível.** O adulto, sim, é que, por já ter sido criança, pode fazer um esforço para compreender aquilo que já não é, mas que foi, e, então, perceber nas suas dificuldades de convívio com o mundo das crianças, a ausência de comunicações que o tempo foi pouco a pouco abolindo. Acontece, porém, que o adulto se convenceu de que é dono da criança. E, como dono, admite que a sua função natural é mandar. Mandando, seu primeiro desejo é ver suas ordens cumpridas.

Quando não são, desespera-se.

Ora, a criança é a expressão mais pura de liberdade, que se conhece. Governa-se pela lei da vida, que lhe vai ensinando as coisas, de acordo com a gradação dos seus próprios poderes. A autoridade, para ela – a não ser que a tenham pervertido muito – é uma palavra, como muitas outras, absoluta, sem sentido. Por isso, a sua desobediência é, ao mesmo tempo, uma falta incompreensível e incorrigível.

**Mas que tem isso a ver com a escola leiga?**

**Tudo.**

Vejam, primeiro, o que dizem os que a ela se opõem. Dizem que ela é o desmoroamento do lar, da pátria, da humanidade etc. Dizem sempre a mesma coisa, em estilos diferentes, todos mais ou menos rebarbativos.

Assustam os pais e os professores, arregalam os olhos horrorizados com os escândalos da liberdade, da educação sexual, da co-educação, e outras coisas puras e simples que nos vem ensinando a verdade, que, ao que parece, é a coisa mais simples e pura que existe.

Depois, misturam amoral com a religião e (ilegível): é preciso ensinar o catolicismo às crianças.

Mas, não sendo, como já ficou dito acima, apenas uma questão do que se deve ou não ensinar, isto é, uma questão de programa, e, sim, daquele que vai aprender, isto é, do aluno, a quem o programa fica, portanto, subordinado, antes de se dizer se é ou não conveniente ensinar o catolicismo às crianças(ou qualquer coisa que se pareça com isso) é indispensável saber se a criança está em condições de aprender ou não essa matéria em que idade.

Primeiro, porém, vamos discutir a questão da moral e da religião.

Um ator francês, Louis Lièvre, num livro que se chama “Política e Religião”, e em que se debate muito a questão do ensino leigo, tem uma passagem que diz:

“... as religiões são absurdas para a nossa época estão em contradição com as ciências; ensinam (ilegível) baseadas no medo do inferno, do purgatório e na esperança do paraíso. Seus fiéis, em todo o decurso dos séculos, não têm feito senão entre-dilacerar-se com uma fúria desconhecida das feras mais cruéis. Acabam de mergulhar (o livro recorda ainda os horrores da Grande Guerra) num banho de sangue que a mais selvagem antiguidade não tinha conhecido. E, quando se faz estalar o verniz da sua civilização, fica-se perplexo com os horrores que se descobrem...”

Assim, pode haver uma moral imoral. E, se essa moral estiver baseada numa religião, é a religião, por seu termo, a responsável por essa imoralidade.

Felizmente, a moral não é a mesma para todos. Charles Richet diz, em certa passagem:

“Todas as doutrinas religiosas se preocuparam muito com a moral. Para muitas pessoas, mesmo a idéia religiosa e a idéia moral não podem ser dissociadas...”

O ALUNO – Por que não se deve fazer?

O PROFESSOR – Porque é mau.

O ALUNO – Não! Que é que é mau?

O PROFESSOR – O que é proibido.

O ALUNO – Que mal há em fazer o que é proibido?

O PROFESSOR – Recebe-se um castigo, pela desobediência.

O ALUNO – Eu farei de maneira que não se saiba nada.

O PROFESSOR – Espia-se.

O ALUNO – Eu me esconderei.

O PROFESSOR – Interroga-se.

O ALUNO – Eu mentirei.

O PROFESSOR – Não se deve mentir.

O ALUNO – Por que não se deve mentir?

O PROFESSOR – Porque é mau.

E a história recomeça.”(MEIRELES, Cecília, Por que a escola deve ser leiga? 1º de março de 1932)(Sem grifo no original)

Ora, Rousseau já observava, nessa crítica, que o mal da educação está em querer que as crianças raciocinem como gente grande e tenham a noção definida do bem e do mal. A psicologia moderna não faz senão reforçar, com argumentos mais sólidos, as intuições extraordinárias de Rousseau.

A escola leiga procura isentar a criança de culpas, reservando-lhe um ambiente harmonioso, em que, pelo desenvolvimento normal das suas atividades, fique inutilizada (ilegível), conseqüente a um desenvolvimento defeituoso, numa atmosfera falsa.

A escola leiga acha desnecessária a lição de moral, não porque seja essa escola imoral ou amoral, mas porque já é preliminarmente moral, sem lições teóricas, pela prática constante, pelo estabelecimento de um meio que vai construindo, em lugar de ir corrigindo.

Os adversários dessa escola gostam de discursos: “não se deve mentir, meus filhos, não se deve matar, não se deve roubar, não se deve desejar a mulher do próximo, não se deve pecar contra a castidade, não se deve ceder à gula, não se deve desrespeitar pai e mãe.”

São discursos muito instrutivos: a criança fica sabendo que se mente, que se mata, que se rouba etc.

A escola leiga desejaria que ela não soubesse disso. Ou, pelo menos que não admitisse, em si mesma, a capacidade de fazer semelhantes coisas. E só não pode realmente evitar que o saiba, porque esses mesmos que lhe dizem essas coisas sugestivas são os que roubam, os que matam, os que mentem, os que fazem tudo mais, e, depois o fizerem, arranjam a fórmula da absolvição que põe a consciência em calma, para outras aventuras do mesmo gênero.

A educação moral feita assim por meio de preceitos é a coisa mais precária que se pode imaginar. Lembra a comparação de um chinês falando de teorias sociais transpostas artificialmente de um país para outro, que era enfeitar as suas árvores com as flores dos jardins alheios...

Recomendar à criança isto ou aquilo não adianta, se ela não está em condições de compreender o que lhe é recomendado. E, se o conseguir fazer, à custa de pancada, como o recomenda tão cristamente um inspetor belga que escreveu um livro muito piedoso com conselhos desses, a educação começa a converter-se numa arte de castigar que só frutifica em mentiras, ódios e perversões.

A criança vive num mundo em que realidades, imaginações e sonhos se alternam e confundem. Não tem noções exatas, e, como é incapaz de as selecionar, optando por

esta ou por aquela como mais justa ou verídica, não pode chegar a um juízo que satisfaça ao adulto, dono de experiências complexas e vastíssimas.

Além disso, falta à criança um poder que a libertaria dos erros que lhe censuram: o poder de se controlar, antes de praticar um ato que já viu ser condenado. Para o controle seria necessário não só o justo emprego do ato de vontade como a segurança da sua oportunidade. Isso, nem mesmo os adultos possuem sempre com absoluto rigor.

Mas querem que a criança possua.

Por isso, corrigir é uma coisa impossível. E a escola leiga é que está certa, quando previne o erro, quando lhe impede o aparecimento, sabendo que fazê-lo desaparecer depois é uma tarefa que não está ao seu alcance.

Os adversários da escola leiga não acreditam nessa impossibilidade, porque contam com a violência como uma colaboração de eficiência indiscutível. **Os castigos, desde os deste mundo, evidentes e terríveis, até os do inferno, felizmente mais problemáticos, são os partidários da moral – religiosa – católico – cristã, uma fórmula souberam de resolver os casos mais difíceis. Verdadeira panacéia, porque serve para tudo, em qualquer idade aplicada seja como for, desde que seja... com fé.**

Mas a escola leiga, que não é empírica, que discute os fatos de acordo com todas as novidades científicas e que vê na psicologia a base para a educação autêntica e sem desvios, pergunta: quando é que uma criança deve ser considerada culpada? A moral dos adversários da escola leiga exige que a criança não minta, não roube... É a sua grande preocupação.

Vejamos, porém, numa rápida síntese, o que vem a ser tudo isso, à luz dos conhecimentos da alma infantil.

Claparède perguntou uma vez a 54 alunos seus, se havia ou não uma janela em certo corredor da universidade, por onde eles passavam todos os dias. Não se tratava de crianças. Pois, houve 44 respostas falsas. Sem intuito de mentir, está claro. Por erro de observação. Tratando-se de crianças seria justo esperar respostas ainda mais precárias. E, se essas respostas ocorressem fora de uma experiência premeditada, diriam os que julgam as coisas superficialmente: trata-se de um falso testemunho. E condenariam os inocentes.

Há uma infinidade de crianças assim inocentes, condenadas todos os dias por mentiras que não disseram. É que ninguém se quer deter a pensar nos erros a que conduzem as percepções ainda incertas da infância: a dispersão imaginativa, que deforma os fatos, sem nenhum propósito particular: a capacidade que as crianças têm de acreditar no que ouvem, integrando em si noções e fatos inverídicos; e na sua vida emocional, que faz as coisas aparecerem menos do que são realmente, mas como interessa á alma da criança e sem a intervenção da sua vontade deliberada.

O grave é quando a mentira aparece provocada já pela má fé com que costumam intervir os estranhos.

[...] Diz Gibbert Robin:

Exige-se a verdade de uma criança que vive num ambiente de falsidades e dissimulações. Ela toma nota de certas mentiras sociais e familiares: enganam-na para a fazerem obedecer, metem-lhe na revelação do mistério do nascimento dos bebês [...] – Se não te portares bem, chamo a polícia e vais presa. – Se falares muito, ficas doente. Se não tomares a sopa, morres.” E o autor continua: “ A criança que foi enganada aprende a enganar por imitação. Além disso, ela é constantemente irritada, humilhada e aprende a guardar suas verdades para si. Não mente, dissimula, torna-se reservada. [...] MEIRELES, Cecília, *Por que a escola deve ser leiga?* 2 de março de 1932) (Sem grifo no original)

Uma criança a roubou. Quantas indagações desde logo se impõem. “Que idade tem?

Só roubou uma vez? Que roubou? Em que condições? Que circunstâncias precederam esse ato? Reparou ela a situação, ou agiu sem refletir? Sabia o que ia fazer e o que ia dizer? Trata-se de um ato refletido ou de um impulso? Esse impulso foi consciente ou inconsciente? A criança lembra-se do que fez? Que explicações dá? Desculpa-se? Não tem remorsos? Suas razões são mentirosas? Que coisas roubou? Dinheiro, gulodices, brinquedos, objetos preciosos, ornamentos ou coisas úteis? A quem roubou? Devolveu-o imediatamente? Guardou-o? Deu-o, dividiu-o, distribuiu-o? Não guardou nada pra si? Por que rouba, afinal? Se roubou muitas vezes foram sempre as mesmas coisas? É colecionador? Não teria dissimulado outros roubos em algum esconderijo? Esse os esses roubos são manifestações surpreendentes num caráter perfeito, sob todos os outros aspectos? Ou não são mais que um elemento a mais num conjunto de perversões? Se a doença subjacente é manifesta, obedece ela a conflitos psíquicos ou se declara de natureza orgânica?”

O próprio autor conclui: “Quanto inquérito, quanta penetração, quanta intuição psicológica e ciência psiquiátrica em torno de um furto! Pesquisas indispensáveis para lhe conhecer a natureza, predizer a evolução, isto é, estabelecer o prognóstico e decidir sobre medidas de educação e tratamento.”

A escola leiga, porque não acredita na moral ensinada em frases, nem as correções feitas por meio de pancada ou de rezas, dá-se a esse paciente trabalho de investigação, pelo qual se próxima da alma da criança para saber que disposições a levaram a esse comportamento pernicioso.

**Os adversários da escola leiga não fariam assim. Porque eles acreditam na eficácia das proibições e no inferno prometido aos refratários.**

Qual das duas escolas é a escola moral?

Os moralistas pregam: Não matarás! Mas só o seu alimento é um exemplo de contradição chocante. Os psicólogos estudam a crueldade infantil, as suas raízes mais profundas. E a escola leiga, orientada pelos seus estudos, prevê as suas manifestações, educando a criança num ambiente de respeito ávida, em lugar de lhe oferecer um conselho hipócrita que chama a sua atenção para o atentado da morte.

A escola leiga faz da questão sexual um ponto importante na sua orientação, porque deseja evitar a mentira e o cinismo com que os falsos moralistas encaram o aspecto criador do mundo e das vidas.

Os adversários da escola leiga fecham os olhos horrorizados pela sua própria malícia, e recomendam às crianças que não atentem contra a castidade. E agora como é que lhes vão explicar a castidade?

Como se vê, todos esses preceitos da moral que passam por ser a maneira certa de formar indivíduos dignos e fortes são de uma precariedade lamentável, diante das razões de que está armada a escola leiga.[...]

**Por que a escola deve ser leiga?**

Não sei se terei respondido suficientemente à pergunta que me propus. **Eu queria ter mostrado que a educação não é uma função arbitrária, que se exerce de acordo com estes ou aqueles interesses, mas, ao contrário, é a fórmula de conduzir o indivíduo à posse perfeita de si mesmo, dentro de uma rigorosa isenção por parte dos que lhe oferecem essa oportunidade; quereria que ficassem evidentes as razões de ser dessa isenção, pela ausência de autoridade, no homem, para ordenar no destino de outro homem, sob pretexto de qualquer superioridade ou privilégio, bem como pelo próprio respeito devido a evolução natural de cada um, segundo as suas próprias leis.**

mostrar que, pelo fato de se fazer isenta, em relação ao aluno, a escola leiga não justifica de nenhum modo a calúnia que lhe inventaram de ser amoral, imoral ou anti-religiosa: ela é rigorosamente informativa, e sem partido de qualquer espécie; quereria também ter deixado clara a compreensão que os seus delatores têm acerca da moral e da religião, e da lamentável inferioridade em que ficam os seus processos práticos de aplicação e correção moral ativa, autêntica vivida, que a escola leiga favorece, dentro das órbitas insofismáveis de conhecimento e ação psicológica.

Queria, por fim, dizer que escola leiga, sem servir a nenhuma religião, é a mais religiosa das escolas, porque serve a todas, fazendo-as igualmente respeitadas, ainda quando entra na apreciação dos seus próprios defeitos.

E assim o faz porque a escola leiga é de todos e para todos. Prepara a vida. Prepara o equilíbrio indispensável à vida. Contempla a evolução da humanidade. Sabe que, por detrás de todos os seus grandes erros, está o esforço da experiência que os homens vão renovando, uns depois dos outros, aproveitando o que receberam dos que se foram, e abandonando-o aos que hão de vir em seguida. A escola leiga não pode dizer, como qualquer escola, sectarista: Só nós sabemos, só nós valem, só nós somos.

Por isso, só a escola leiga prepara a paz. E ainda quando não fizesse mais nada, creio que estava nisso o maior elogio, que uma instituição qualquer podia receber. (MEIRELES, Cecília, *Por que a escola deve ser leiga?* 4 de março de 1932)  
(Sem grifo no original)

**Anexo 13-** Crônica *Grandes e pequenos* editada em 6 de agosto de 1930

Qualquer adulto que tenha feito uma caminhada levando pela mão uma criança, poderá facilmente compreender a distância que separa os dois mundos íntimos, guardados nessas duas almas diferentes.

Como caminha cada uma dessas criaturas?

O adulto vai numa direção, para um fim. O trajeto e a separação que se interpõe a uma tentada realização. Separação que vai vencendo, que vai destruindo, à medida que caminha, a fim de atingir o outro extremo, onde pousa seu objetivo.

A criança encontra a cada passo uma sugestão capaz de dar à sua vida, em constante mobilidade, interesses capazes de a desviarem de um rumo prévio e de a deterem na elaboração demorada de motivos absorventes da sua curiosidade.

O adulto caminha, por assim dizer, em linha reta, do seu desejo à sua realização.

A criança caminha deslumbrada, de realização em realização, num mundo atordoando de complexos encantos, investigando as mil aparências que para ela se debruçam, murmurando-lhe o segredo da sua existência e convidando-a a decifrá-lo.

O adulto, desiludido já por irremediáveis contingências, não emprega mais a sua atenção nesses pequenos espetáculos que acordam no caminho da criança uma constante e perturbadora inquietude.

Criatura que, pelo contato diário com as realidades comuns, perdeu ou recalçou sua fascinação pelo halo misterioso das coisas, põe sua preocupação nas exigências mais imediatas da vida, naquelas de que depende a sua própria conservação, naquelas em que repousa o seu próprio destino, a razão de ser da sua própria existência.

**A criança não sabe, ainda, que tem uma existência. Não desconfia, sequer, de que tem um destino. (A criança, está claro, que ainda não foi perturbada no seu processo evolutivo por nenhuma intervenção alheia, tendente a conformá-la a qualquer tipo pré-estabelecido)**

**A criança não se sente como alguém que vem de longe e para longe vai, dentro da grande marcha da humanidade. É uma criaturinha que desabrocha todas as manhãs e crepuscula todas as tardes e, nesse breve espaço, vive a sua totalidade.**

**A infância é feita de fragmentos de vidas acumuladas, mas de fragmentos que são outras tantas rápidas vidas, sobrepostas nas suas múltiplas representações do mundo.**

Por isso o adulto vai andando para a frente buscando uma finalidade suprema. A criança vai recebendo a sedutora atuação de cada aparência com que defronta.

O adulto caminha absorvido pela sua preocupação de atingir um resultado.

A criança vai descobrindo resultados por todo o caminho.

A cada instante a criança diz:

\_Que bonito!

E estende as mãos deslumbradamente.

Mas o adulto, já desencantado, replica:

\_Vamos depressa! Anda! Que bobagem!

**É que o passinho inocente dos pequeninos vai pisando as razões importantes do que o adulto supõe ser a causa da sua vida.**

Mas, o passo desatento do adulto vai esmagando a flor sensível da alma, que se impregnava com o descobrimento de si mesma, é que, em vez de receber elementos para se desenvolver, vai recolhendo desânimos para se desiludir...(MEIRELES, Cecília, *Grandes e pequenos*. 6 de agosto de 1930) (Sem grifo no original)

**Anexo 14-** Crônica *Uma fábula de La Fontaine* editada em 22 de março de 1931

Há dias atrás, no curso de Mme. Artus, essa criatura admirável encantada sempre com os belos motivos da vida, e impregnada de um senso criador que é a grande atração do seu método de ensino, ouvindo-a dramatizar uma fábula de La Fontaine, “Lê chêne et lê roseau”, trouxe comigo esta apreensão que hoje quero revelar ao leitor.

A fábula, como se sabe, por em cena o carvalho altivo, orgulhoso da sua força e da altura, a cena flexível, dócil os acasos da ventania capaz de se saber curvas e opta por isso a não se deixar partir.

O carvalho é sacrificado ela não. Foi assim que escreveu La Fontaine, aquele homem de vida tão experimentada que se pôs a fazer comparação da gente com os bichos, os vegetais e as coisas, já depois de conhecer bem os homens, já na metade de sua longa vida, depois de os ter visto muito e de ter sofrido suficientemente.

Eu creio que La Fontaine, era um excelente pedagogo, pelo menos teoricamente. Lembro-me que no seu prefácio ao Delfin, já falava nas coisas “que se aprendem com alegria” e na maneira de chamar a atenção do aluno para assuntos elevados e graves, mediante exemplos sugestivo e acessíveis.

Mas como os tempos têm uma ética diferente, sempre, embora a gente goste das fábulas de La Fontaine versificou com tanta graça, fazendo de algumas verdadeiras obras primas, convém refletir se a moral do século XVII ainda pode ser aceita incondicionalmente no século XX.

Eu não quero, de modo algum, dizer que a fábula citada por mme. Artus seja aplicável as nossas escolas. Não. Mas quero frizar bem que não é tão fácil como quanto parece tirar a moralidade de qualquer fabulam de modo a satisfazer a criança sem por em oposição a ideologia da época.

Tenho certeza de que a mme. Artus, com a sua profunda visão das coisas, o seu conhecimento da humanidade, e, principalmente, a sua compreensão larga e material da infância saberá sempre contornar sutilmente qualquer história em que seja preciso salvaguardar com delicadeza a formação de um novo conceito errôneo ou perigoso sobre a vida.

Mas não são todas as professoras que têm semelhante dom, e em igual proporção. De modo que toda a prudência me parece pouca em assunto de tamanha importância.

Já o malicioso Rousseau, com aquela sua irresistível maneira de decompor as coisas conforme convinha ao seu ponto de vista, tão interessante, na época, e além da época, que ainda hoje todos o acham surpreendente, fazia no Emílio uma alusão curiosa, precisamente às fábulas, quando afirmava que mais valia as crianças não saberem ler a terem de praticar a leitura sobre semelhantes textos.

E isso por quê? Porque Rousseau já formava acerca da vida um conceito moral muito próximo da nossa época, e a moralidade das fábulas lhe parecia, algumas vezes, deficiente, outras, inaceitável.

Não sei se é o demônio de Rousseau que ainda do outro mundo me está soprando essa observação. Mas, deixem-me perguntar: “Será a apologia dos flexíveis, que se deve fazer, ou a dos orgulhosos? A dos que se curvam para que os temporais passem por cima deles, sem os atingirem, ou a dos impávidos que vão procurar a própria tempestade pelo gosto de combater com ela? A dos que desabam do máximo da sua altura, depois da luta, para o sossego da morte, ou a dos que sabem sair das dificuldades com um movimento ágil, que evita qualquer encontro mais árduo?”

Eu, evidentemente, prefiro os inflexíveis. Os inflexíveis, no grande sentido. Os ativos, os independentes, os corajosos, que não temem a queda, contanto que tenham lutado bem.

Acho perigoso os flexíveis. São os hipócritas que conhecemos, de todas as qualidades, e os covardes que se insinuam por todos os caminhos.

Se eu contasse isto à minha cara Mme. Artus estou certa que ela me diria com a sua bondosa voz, qualquer coisa assim:

\_Nessas nuanças é que a professora deverá saber dirigir o aluno.

Justamente isso é que eu queria dizer, também, no fim deste comentário, chamando atenção para a maneira de conduzir a moral da criança, dentro da moral da fábula e do tempo... (MEIRELES, Cecília, *Uma fábula de La Fontaine*. 22 de março de 1931)

**Anexo 15** - Reportagem *Instrução e Educação* editada em 19 de fevereiro de 1931

Nos seus notáveis “Comentários” pedagógicos, unidos de sentido humanitário elevadíssimo e de coragem exemplar, D. Cecília Meireles – a digna diretora da “Página de Educação” do grande e cultural órgão carioca DIÁRIO DE NOTÍCIAS – já várias vezes abordou a questão comparativa da “instrução” e da “educação”, aludindo a sua diferença essencial, mas nunca quis aprofundar a análise para elucidar e explicar a questão duma vez para sempre.

Sendo as nossas idéias pertencentes ao mesmo domínio pedagógico da “nova educação”, vou tentar elucidar esta questão no próprio espírito dos “Comentários”.

Todo o mundo fala da “instrução” e da “educação”, como se essas noções fossem definidas cientificamente na mentalidade de todos e não provocassem a confusão, a substituição de uma palavra, de uma noção, por outra, obscurecendo a própria questão. Na maioria dos casos essas palavras apresentam-se sinônimas, e a gente manipula à vontade com esse equívoco, esse “qui pro quó” metodológico.

D. Cecília diz: “Quem quer que não entenda do assunto pensará que é mera questão de palavras. Não. É questão de finalidades.” Instruir e educar são duas coisas diferentes, como deve compreender todo mestre – educador. E como **diz**, também, **d. Cecília na sua magnífica tese “O Espírito Victorioso”**: **“A prática da escola pode ser ‘instruir’; mas a sua finalidade deve ser ‘educar’”**.

Assim, estas duas palavras não são sinônimos, mas palavras que denominam noções distintas no domínio da pedagogia. Encaremos a questão metodicamente, para explicar a distinção. A “instrução” ou o ensino é o processo pedagógico destinado a facilitar ao indivíduo acumular e assimilar vários conhecimentos, por meio do método especial da ginástica intelectual, quer dizer, dos exercícios que desenvolvem a faculdade “mnemônica” do intelecto. Assim, a instrução é a “mnemotécnica”, o processo de desenvolvimento da “memória”. Por isso, instruir o indivíduo é facultar-lhe conhecimentos, por meio de ginástica mnemônica do intelecto aprimorar-lhe a erudição nas questões, nos assuntos respectivos. A pessoa erudita é a que possui a forte memória dos assuntos científicos, históricos etc. Daí, **a finalidade do ensino, da instrução, consiste no fornecimento ao aluno da “erudição” nas matérias aprendidas, por meio do processo do desenvolvimento mnemônico do intelecto. Eis o papel cultural da instrução.** [...]

**Absolutamente diferente é o processo da educação. Junto com a instrução, a educação constitui o processo integral da criação da cultura humana espiritual e corporal.**

A instrução apresenta o seu lado passivo, estático, marcando os graus, os níveis das atribuições culturais. A educação é, pelo contrário, o próprio processo ativo, dinâmico da formação, da sublimação, da perfeição do espírito e do corpo humano; é o processo da criação consciente do homem integral com as aspirações à divindade – ao eterno e ao infinito.

**Eis a finalidade própria e a extensão da educação, que eclipsa pelo seu fulgurante raio de ação o labor cultural da instrução. Por grande e erudita que seja uma pessoa, se ela não tem a educação adequada cultural, permanece “unilateral”, “passiva”, “estática”, sem poder atingir a culminação do homem integral.**

Preenchendo com o ensino a sua função instrutiva, a sua finalidade preliminar, a escola tem a preencher com a educação a sua função educacional, a sua finalidade integral. Não é o bastante só instruir o homem, isto é, enriquecer a sua memória, para criar o homem integral; é preciso educá-lo, isto é, criar nele, por meio de métodos de orientação pedagógica, as novas disposições espirituais e corporais harmonizadas, os ritmos vitais propulsores de nosso ser, os hábitos do pensamento e da ação, que, todos contribuem – para o alto ideal da educação humana.[...]

**É necessário que essa ordem de idéias penetre profundamente na mentalidade do magistério, da imprensa, do próprio governo, da mesma juventude escolar, que é a nova geração criadora da nação.** Com a criação do novo ministério da Educação e Saúde Pública é lícito esperar que, por fim, o governo do Brasil Novo vá preocupar-se com a educação e a saúde do povo, tão necessárias e imprescindíveis, se o governo quiser ajudar o Brasil a se regenerar

verdadeiramente ao exemplo de Sócrates – o homem ideal que ajudava, com a sua sabedoria, a alma dos homens a reviver, a regenerar, a renascer... (MICHAILOWSKY, Pierre, *Instrução e Educação*. 19 de fevereiro de 1931) (Sem grifo em negrito no original)

**Anexo 16-** Crônica *Instruir e Educar* editada em 2 de setembro de 1932

“Mande o seu menino para a escola, para se educar”, aborrecem-se agora com a escola educativa e dizer: **“Educação se tem em casa: escola é para instruir.”**

Ora, vai nisso uma confusão, que não será demais esclarecer.

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

E a Escola Nova é que diz idealística e praticamente “Instruir sem educar não é nada. Queremos favorecer a formação integral das vidas que por aqui passam. E a faculdade de permitir às criaturas a sua adaptação justa à vida é precisamente o que define o nosso sentido educacional.”

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

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

**A criança ouve as explicações e lê nos livros. O seu aproveitamento verifica-se por exames.**

**Como, porém, as matérias podem não coincidir com os interesses da criança e a maneira de ministrá-las estar igualmente em desacordo com a sua personalidade, para que os exames permitam à criança o acesso à classe imediata, ela só tem um recurso: preparar-se para ele, de qualquer modo.** Quem for sincero constatará todo esse processo em si mesmo, relembrando as suas inúteis decorações, as suas vigílias em vésperas de provas, os seus esforços de memória – e o alívio, depois de vencida a dificuldade, quando se podia guardar o livro e deixar esquecer quase toda aquela apressada e detestada bagagem de conhecimento.

Resultado: a necessidade de refazer os estudos mais tarde, sob pena de uma ignorância que o exame iludira, mas que era uma realidade verificada amargamente, aliás, pelo adulto, que tanto sofrera para aquele provisório e superficial estudo.

Sem dúvida, muitos casos seriam a negação disso. Negação aparente, às vezes. E também há inteligências que sabem como se arranjam para se defenderem encontrando, no meio de todos os absurdos, uma fórmula de salvação misteriosa, mas eficiente. Mas são exceções. E não tem nada a ver com o caso de que estamos tratando. Ficam à margem.

**A Escola Nova provém dessa contemplação dos desajustamentos inúmeros do homem à vida.** A escola tradicional, no melhor dos casos, - e eram os casos excepcionais – instruía. Mas essa instrução nem sempre valia ao seu possuidor. Se fossem os doutores que fizessem o progresso de um país, o Brasil talvez tivesse a obrigação de ocupar o primeiro lugar no mundo.[...]

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

A Escola Nova é apenas a tentativa de correção. [...]

A instrução não basta, diz ela. E mostra os doutores. Também não é justo distribuí-la pelos mais favorecidos economicamente, e sim pelos mais capazes. **Então, é necessário atender de outra maneira aos que aprendem e ao que aprendem.**

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

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

A Escola Tradicional era uma espécie de estabelecimento anexo à vida, e a criança que a frequentava sentia essa diferença entre o ambiente natural e o seu ambiente convencional, e até artificial.

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

Como se vê, não é mais uma questão de instruir, apenas, mas de educar.

Assim apresentado o caso, - e esta é uma apresentação ligeira, para leitura rápida, sem brilho sugestivo nem argumentação poderosa - só resta perguntar: haverá quem, sincera e conscientemente possa preferir a escola antiga à escola renovada?

Haverá quem se furte as intenções do educar pelo fanatismo desprestigiado do simples instruir? (MEIRELES, Cecília, *Instruir e educar*. 2 de setembro de 1932) (Sem grifo no original)

**Anexo 17-** Reportagem *Como o diabo criou a escola* editada em 9 de agosto de 1930

O conhecido professor Adolpho Ferreiere, que, segundo telegrama que acabamos de receber se encontra em Buenos Aires, onde fará uma conferência sobre educação, devendo depois ir ao Rio Grande do Sul, em missão da sua especialidade, é o autor desta interessantíssima página que transcrevemos da revista “Educación”, órgão mensal do Ministério de Instrução Pública e Bellas Artes, da florescente república do Equador.

Vou contar-vos uma história interessante.

Certo dia, o diabo veio à terra e com grande despeito comprovou que ainda havia nela homens que acreditavam no bem. Como este personagem possui um fino espírito de observação, pôde logo verificar que essas pessoas apresentavam certos rasgos comuns de caráter. Eram bons porque acreditavam no bem; eram ditosos porque eram bons; viviam tranquilos e serenos porque eram ditosos, e o diabo, do seu ponto de vista, julgou que nem tudo ia bem nesse mundo, e pensou num meio de mudar esse estado de coisas.

Então disse consigo: “A infância é o porvir das raças; comecemos pela infância”. E apareceu aos homens como um enviado de deus e um reformador da sociedade, declarando: “Deus exige a mortificação da carne, e ela deve começar pela infância. A alegria é pecado, o riso blasfêmia e as crianças não devem conhecer a alegria nem o riso. O amor materno é um perigo: debilita a alma da criança; é preciso afastar as crianças de sua mãe, a fim de que ela não seja um obstáculo a sua comunhão com deus. É preciso que a juventude saiba que a vida é esforço; sature-a de trabalho (em latim, *tripalum*, instrumento de tortura); sature-a de tédio [...] banindo tudo que possa despertar interesse...”

Assim tendo falado o diabo, a multidão inclinou-se frente para o chão, gritando:

**“Queremos salvar-nos: que é preciso fazer?”**

**— Crie a escola!**

E, sob as indicações do diabo, foi a escola criada.

A criança ama a natureza: amontoem-na em salas fechadas; quer brincar: fazem-na trabalhar; quer que a sua atividade sirva para alguma coisa: faz-se que a sua atividade não tenha fim algum; quer mover-se: obrigam-na a manter-se imóvel; quer manipular objetos: põem-na em contato com idéias; quer utilizar-se de suas mãos: não se põe em jogo senão o seu cérebro; quer falar: mandam-na ficar em silêncio; quer raciocinar: fazem-na decorar; quer encontrar sozinha a ciência; servem-na feita; quereria seguir sua fantasia: submetem-na ao jugo do adulto; quereria entusiasmar-se: inventam castigos; quereriam servir livremente: ensinam-lhe a obedecer passivamente “simula-se cadáver”.

O diabo [...] imediatamente o regime frutificou. Em breve aprenderam as crianças a adaptar-se a estas artificiais condições de vida. Em breve as mães chamavam os filhos. E diziam-lhes: “Faz-se o que se deve fazer.” Os pais queixavam-se de que os filhos não os ajudavam já em casa ou na oficina, e ficaram persuadidos de que o melhor que podiam fazer era mandá-los para a escola. As crianças conheceram a dor de estar separadas de sua família e até do seu ambiente, sem conheceram a doçura do lar: o exercício da escola ocupava todo o seu tempo, nada lhes explicando e contentando-se com oprimi-las.

Aprenderam, então, o que jamais teriam aprendido sem esse sistema: souberam fingir, enganar, mentir. A escola inscrevia no quadro de honra o santinho que é um sem-valor, e ao hábil em expedientes, que é um futuro burocrata.

A escola esforça-se em mortificar, à força de castigos, de prisões e de trabalhos suplementares o discípulo que qualifica de insolente porque nele transborda a alegria de

viver e a energia vital; ou castiga como preguiçoso, ao que, pelo seu temperamento, é levado a fazer gazetas, qualificando como pecados os são instintos de defesa dos espíritos retos.

No momento, o êxito parecia certo e o diabo vitorioso. Todos os professores da escola o tinham por um santo, a quem rendiam devoção, trabalhando por matar a alma de criança, torcendo o pescoço a sua espontaneidade, obscurecendo-lhe a memória, falseando-lhe a razão, engorgitando-as de ciência livresca.

“A ciência é inútil; não o esqueçais – gritava o diabo – o desinteresse, o dever pelo dever, o esforço pelo esforço.”

\_ O tédio pelo tédio! – exclamaram as crianças inteligentes que aplicando o ouvido à porta e o olho ao buraco da fechadura, tudo (ilegível)

E desde então vereis o que se passou. Conformando-se com os ditames do diabo, uma boa parte da raça definha, enfraquece; chega a ser passivamente judiciosa, desinteressada por tudo. A saúde não pôde resistir ao regime de imobilidade do silêncio, do ar confinado; das pesadas horas de trabalho dos estudos sem interesse, de sistemática negação de toda espontaneidade, - e com a saúde foge também a ventura. Faz-se o trabalho cotidiano como o forçado arrasta sua prisão. Esqueceu-se o preceito de São Paulo: Sede contente sempre! Há lamentos, fadiga, e trata-se de esquecer o tédio da vida nos falsos prazeres que consomem o espírito e que não deixam, finalmente, mais que um pouco de cinza escura e seca.

Não mais saúde, felicidade, amor, nem bondade. Assim como o pensamento, a alma se torna seca e escura e o ódio ascende suas chamas. Para esta gente Deus não existe já, porque Deus só habita as almas sãs.

Mas a sala da escola ainda não estava perfeita, faltava-lhe o que constitui a glória dos cárceres: as grandes chaves, os fechos, os cadeados e a imoralidade. O diabo tinha calculado mal seu negócio. Viam-se alguns pequenos fugir para a rua, subir às árvores, fazer (ilegível) homem “de Deus”. Viam-se esses pequenos correr à aventura desenvolver (ilegível) práticos, hábeis, perseverante, conquistando a saúde que não teme o esforço, a ventura que dilata o peito (ilegível) que conduz à orientação de si mesmo. Estes conheceram o amor e repetiam com o evangelista: “Deus é amor”

Então, o diabo deixou de rir, rangeu os dentes, ergueu o punho e gritou : “Maldita gente! “ e desapareceu.

E com ele desapareceu a escola que tão sabiamente imaginara.

Leitor, se ainda encontrardes “caixões” do velho modelo, vai e sacode o professor na sua cadeira, desperta-o, dize-lhe que chegaram novos tempos, que ele perpetua um anacronismo, que deve abandonar seu posto ou converter-se. Pode ser que não lhe presteis um bom serviço a milhares de crianças que palpitam desejosas de viver, e que, se soubessem latim, exclamariam: “*Primum vivere, deinde philosophare.*”

\_ Sim, viver – primeiro principalmente! (MEIRELES, Cecília, *Como o diabo criou a escola*. 9 de agosto de 1930)

**Anexo 18-** Crônica Flaubert e a infância editada em 27 de novembro de 1932

As primeiras obras de Flaubert acham-se publicadas em dois volumes, e compreendem escritos de 1835 a 1842 isto é, entre os 14 e os 20 anos. É imensamente interessante percorrermos os primeiros pensamentos de personalidades notáveis, quando se acompanha, por eles, a direção da vida que os determinou.

O Flaubert de “Mme Bovary”, de “Salambô”, da “Educação Sentimental” – vê-se nestes escritos – não foi um autor da época em que apareceram as que o deveriam imortalizar. Essas obras estavam sendo preparadas de muito longe. Elas são a redação final de tentativas longamente sonhadas, de tipos estudados, de todo um trabalho prolongado de interpretação psicológica, de compreensão humana, de observação, de raciocínio, de verdadeiro malabarismo interior, com os dados da realidade externa.

Não é que, propriamente, essas suas obras se achem esboçadas com esses títulos como redações provisórias. Mas os argumentos dos seus primeiros escritos, os problemas que sobre ele se alinham, o gosto de estudo de caracteres, a visão da tragédia humana, com a sua dupla face filosófica e poética, emprestando-lhes o valor de projetos para as obras que afinal se fizeram definitivas.

Até o sentido precioso da frase, que produziria depois daquele estilo copioso e colorido, e a cadência com que as palavras se reúnem, satisfazendo as medidas de um temperamento marcadamente lírico, já se encontram nesses ensaios de adolescente, - acrescidos de uma palpitação transbordante de idéias e sentimentos, desordenados, confusos, angustiados, - como uma energia que busca sua forma exata, e para ela se precipita, sofrendo de custar a encontrar o fim.

Estes dois volumes, além do interesse literário, oferecem também uma documentação importante para os que se dedicam as questões educacionais. Encerram, por exemplo, folhas de um jornal que Flaubert compunha na escola e cujo nome era “Arte e Progresso”. Por ele se podem calcular as preocupações de certas crianças precoces, que ardentemente participam já de toda a vida que as rodeia: vida social de pensamento e de sentimento. As próprias influências literárias que se podem observar, a escolha dos temas, a assimilação e elaboração dos contemporâneos; o estado de espírito, tudo é digno de nota e meditação.

No segundo volume, porém, há uma composição, denominada “Memoires d’un fou”, escrita por volta dos 16 anos, em que o autor se propõe contar a sua vida. Evidentemente, é um estudo de ficção, mas com essa quantidade infalível de realidade que sempre nesses estudos se insinua. E é curioso o que aí se encontra como recordação de escola, - recordação que, de tão recente, é mais um retrato copiado do natural.

Diz ele, a certa altura:

Je fus au collège dès l’age de dix ans et j’y contractai de bonne heure une profonde aversion, poules hommes. Cette société d’enfants est aussi cruelle cr

m:ym55999 0 (c)Tj 4 1 0 Td (d)Tj 5 04904 0 Td (M)Tj 10 0 Td (v)Tj 10 0 Td (v)Tj 99990 (c)Tj 4.58001 0 Tj 5.52002 0 Td (b)Tj 5.27998 0 Td

mordante et cynique ironie n'épargnait pas plus le caprice d'un seul que le despotisme de tous.

Je me vois encore, assis sur les bancs de la classe, absorbé ains mes rêves d'avenir, pensant à ce que l'imagination d'un enfant peut rêver de plus sublime, tandis que le pédagogue se moquait de mes vers latins, que mes camarades me regardaient en ricanant. Les imbéciles! Eux, rire de moi! Eux, si faibles, si communs, au cerveau si étroit; moi, dont l'esprit se noyait sur les limites de la création, qui étais plus grand qu'eux tous, qui recevais des jouissances infinies et qui avais des extases célestes devant toutes leurs révélations intimes de mon âme!

Como a impressão pessoal, essas linhas seriam suficientes. Mas é algumas folhas adiante que o retrato verdadeiro da escola da época – e de muitas dos nossos dias ainda – aparece com toda a sua severidade:

Le collège m'était antipathique. Ce serait une curieuse étude que se profond dégoût des âmes nobles et élevées manifeste de suite par le contact et le froissement des hommes. Je n'ai jamais aimé une vie réglée, des heures fixes, une existence d'horloge, ou il faut que la pensée s'arrête avec la cloche, ou tout est maché d'avance, pour des siècles et des générations. Cette régularité, sans doute, peut convenir au plus grand nombre, mais pour le pauvre enfant qui se nourrit de poésie, de rêves et de chimères, qui pense à l'amour et à toutes les balivernes, c'est l'éveiller sans cesse de ce songe sublime, c'est ne pas lui laisser un moment de repos, c'est l'étouffer en le ramenant dans notre atmosphère de matérialisme et de bon sens, dont il a horreur et dégoût.

Conta ele, então, que saía com um livro de poesia, ou algum romance... – para a liberdade do sonho que a velha escola esmagava.

Pensando em si mesmo, não sabia que estava falando em nome de quase todos. Porque é de todas as criaturas humanas, normais, esse gosto da poesia, do sonho, da quimera, do amor, de “toutes les balivernes”.

A escola esqueceu-se disso, e, porque se esqueceu, caíram sobre ela todos os anátemas. A escola de hoje quer ser a reconquista, pelo homem, do seu direito de ser humano.

E o testemunho espontâneo de Flaubert, testemunho que já tem um século, deve ser meditado pelos que não se convenceram do significado autêntico e legítimo da escola. (MEIRELES, Cecília, *Flaubert e a infância*. 27 de novembro de 1932)

**Anexo 19** - Cecília Meireles – Vida e obra

O assoalho, que os outros pisam indiferentes, tem, no entanto, suas paisagens secretas. É porque ninguém contempla muito as linhas e cores da madeira. Algumas, na verdade, são lisas, da mesma cor, em tons de pele humana – amareladas, róseas, morenas. Outras, porém, encerram desenhos tais que, olhando-se para dentro delas, poder-se ia dispensar qualquer outro lugar do mundo.  
(MEIRELES, Cecília, *Olhinhos de Gato*, 1980, p. 8)

**1901** – Cecília Meireles nasceu, na cidade do Rio de Janeiro, no dia 7 de novembro.

**1910** – A poeta foi premiada com medalha de ouro na Escola Estácio de Sá pelas mãos do poeta Olavo Bilac, que ocupava o cargo de Inspetor Escolar do Distrito Federal.

**1916**- Realizou estágio na escola Gonçalves Dias, em São Cristóvão, Rio de Janeiro.

**1917**– Concluiu o curso de Formação de Professores, na Escola Normal do Distrito Federal.

**1918**- Começou a trajetória de educadora na Escola Municipal Deodoro, na Rua da Glória, Rio de Janeiro.

**1919**- Lançou seu primeiro livro de poemas: *Espectros*.

**1920**- Lecionou desenho na escola Normal, a convite do professor Fernando Nêreo de Sampaio, diretor de tal departamento.

**1921** – Casou-se com o artista plástico português Fernando Correia Dias.

**1922**- Publicou seus poemas na Revista *Árvore Nova*.

**1923**- Lançou o livro *Criança Meu Amor*. Nesse mesmo ano lança dois outros livros: *Nunca mais...* e *Poema dos Poemas*.

**1924**- Publicou poemas na Revista *Terra de Sol*.

1924- O livro *Criança Meu Amor* foi adotado pela Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal.

**1925**- Lançou o livro *Baladas para El-Rei*.

**1927/1928** – Publicou poemas na Revista *Festa* (primeira fase).

**1929** – Escreveu a tese *O Espírito Victorioso* com o objetivo de concorrer à cadeira de literatura Vernácula da Escola Normal do Distrito Federal.

**1930**- Dirigiu a *Página de Educação*, de publicação diária, e escreveu crônicas para a Coluna *Comentários* – que era editada para essa mesma página - a partir do lançamento do jornal matutino carioca *Diário de Notícias*, fato que ocorreu no dia 12 de junho de 1930. Nesse mesmo espaço jornalístico escreveu para a *Página das Crianças*, que possuía publicação semanal – aos domingos- no período de 22 de junho de 1930 a 31 de agosto de 1930.

**1931-** Início do Inquérito sobre leituras infantis, cujos dados serviram de subsídio para a organização da Biblioteca Infantil *Pavilhão Mourisco*.

**1932-** Assinou, ao lado de outras duas mulheres – Noemi Silveira e Armanda Álvaro Alberto-, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Documento que reuniu o nome de 26 educadores renomados.

**1933-** Terminou sua atuação como diretora da *Página de Educação* do *Diário de Notícias*, precisamente a 12 de janeiro de 1933. Escreveu, ainda, uma página do suplemento do jornal *A Nação*.

**1934-** Foi designada, no dia 11 de janeiro, para trabalhar no Instituto de Pesquisas Educacionais. Ainda em 1934, publicou poemas na Revista *Festa* (segunda fase), dirigiu e organizou a Biblioteca Infantil do *Pavilhão Mourisco*, além de ter realizado uma série de Conferências nas cidades portuguesas de Lisboa e Coimbra sobre assuntos de Literatura e Educação, a convite do Secretariado de Propaganda de Portugal.

**1935** – Publicou o livro *Batuque, Samba e macumba*, em Lisboa. Foi nomeada professora de literatura Luso-Brasileira da Universidade do Distrito Federal. Nesse ano morreu seu marido Correia Dias

**1937-** Transferiu-se para a cadeira de teoria e Técnica Literária e integrou a Comissão Nacional de Folclore.

**1938-** Ganhou o prêmio da Academia Brasileira de Letras com o livro de poemas *Viagem*.

**1939-** Publicou o livro *Olhinhos de Gato e Viagem*, em Lisboa e, também, trabalhou como repórter para o jornal *Observador Econômico e Financeiro*.

**1940-** Casou-se com o engenheiro Heitor Grillo, diretor da Universidade Rural do Distrito Federal e lecionou Literatura e Cultura Brasileira na Universidade do Texas, nos Estados Unidos.

**1941-** Editou a revista *Travel in Brazil*, do Departamento de Imprensa e Propaganda. Escreveu uma série de artigos sobre educação no jornal *A Manhã*, na coluna Professores e Estudantes.

**1943-** Publicou o livro *Vaga Música*.

**1944-** Viajou ao Uruguai e à Argentina.

**1945-** Encerrou sua participação no jornal *A Manhã*. Publicou o livro *Mar Absoluto e outros poemas*, além de crônicas intituladas *Rumo ao Sul*.

**1946-** Ministrou cursos de teatro de bonecos na Sociedade Pestalozzi. Escreveu *O menino Atrasado* e a *Nau Catarineta*.

**1948-** Participou do Seminário sobre Educação em Minas Gerais e publicou o livro *Rui-pequena história de uma grande vida*, que revela sua verve historiadora juntamente com o livro *Romanceiro da Inconfidência*, publicado anos mais tarde. Nesse período voltou a atuar no magistério.

**1951-** Aposentou-se como diretora da escola da Bahia, na Avenida Brasil e publicou o livro *Problemas da Literatura Infantil*.

**1952-** Publicou *Doze Noturnos de Holanda e O Aeronauta*

**1953-** Visitou a Índia, Goa, Itália, França e Holanda. Lançou os livros *Romanceiro da Inconfidência e Folclore: um estudo sobre arte popular*, bem como *Poemas Escritos na Índia*.

**1954-** Visitou a Europa e Açores.

**1955-** Publicou *Pequeno Oratório de Santa Clara, Pistóia, Cemitério Militar Brasileiro e Panorama Folclórico dos Açores*.

**1957-** Conheceu Porto Rico e aprovisionou o Curso de Literatura Oriental da Fundação Dulcina.

**1958-** Conheceu Israel. Tratou-se de um ano no qual foi lançada a primeira edição de *Obras Completas*, pela Editora Aguilar.

**1960-** Publicou *Metal Rosicler*.

**1963-** Publicou *Solombra*.

**1964-** Publicou os livros *Ou isto ou aquilo, Giroflê e Escolha o seu sonho*, inaugurou uma biblioteca com o seu nome, foi condecorada com o título de *Comendador da Ordem do Mérito* no Chile. Nesse ano o Brasil perdeu a poeta canônica, dois dias após completar 63 anos de idade, no Hospital dos Servidores do Estado do Rio de Janeiro.

**1965-** Recebeu o *Prêmio Machado de Assis, post-mortem*, pela obra produzida, da Academia Brasileira de Letras e teve como publicação póstuma as obras literárias: *Crônica Trovada de San Sebastian do Rio de Janeiro, O estudante empírico, Sonhos, Cânticos, Morena pena de amor e Poemas 1, 2 e 3*

**2001-** Em homenagem ao centenário de seu nascimento, a família autorizou a publicação de algumas das crônicas escritas para o *Diário de Notícias*, em cinco volumes. Sendo que o último abriga as produzidas no jornal *A Manhã*, na década de 1940. Essa produção jornalística de Cecília Meireles foi organizada por Leodegário A. Filho e editada pela Nova Fronteira.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)