

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor

Nome: Hebelyanne Pimentel da Silva

E-mail:

hebelyannepimentel@gmail.com

Instituição: Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Submetido: 08/06/2020

Aprovado: 24/08/2020

Publicado: 31/03/2022

 10.20396/rho.v22i00.8659963

e-Location: e022006

ISSN: 1676-2584

Como citar ABNT (NBR 6023):

SILVA, H. P. da; MACHADO, C. J. dos S. A intelligentsia feminina na escola nova: uma leitura sem margens das crônicas de Cecília Meireles (1930-1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, p. 1-24, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8659963.

Disponível em:

<https://bityli.com/ptPWK>. Acesso em: 31 mar. 2022.

Distribuído Sobre



Checagem Antiplágio



A INTELLIGENTSIA FEMININA NA ESCOLA NOVA: UMA LEITURA SEM MARGENS DAS CRÔNICAS DE CECÍLIA MEIRELES (1930-1932)

  **Hebelyanne Pimentel da Silva***

Universidade Federal da Paraíba

  **Charliton José dos Santos Machado****

Universidade Federal da Paraíba

RESUMO

Este texto busca expor reflexões acerca do movimento da **Escola Nova (1932)**, por meio das crônicas publicadas pela intelectual brasileira **Cecília Meireles (1901-1964)** no periódico carioca **Diário de Notícias**, nos anos iniciais da década de 1930. Considerando os princípios da Nova Historiografia (BURKE, 2010), fundamenta-se em diferentes documentos que dialogam com os mencionados registros, localizando-os em tempo e espaço de escrita e circulação, como indicado pela concepção escriturária seguida. (CERTEAU, 2017; LUCA, 2008). Dada a escolha do jornal como principal fonte, analisa-se o ideal de **criança** e **professor** propagados ela mestra, extraindo, com o apoio destes, o conceito atribuído por ela à categoria democracia, reivindicada pela Nova Escola em suas limitações e contradições. Os periódicos, principais veículos de informação de tais tempos, possibilitaram a formulação de redes de sociabilidade entre representantes dos mais variados segmentos, sendo, portanto, rico material para investigações históricas. (LUCA, 2008). Percebe-se que, ao discutir os problemas comuns no Brasil e na América do início do século XX, a personagem favorece visualização microscópica dos segmentos mencionados, ora assemelhando-se, ora distanciando-se dos demais *escolanovistas*. Em contexto de modernização educacional, expôs peculiaridades e globalidades do seu olhar feminino, docente e literato.

PALAVRAS-CHAVE: Cecília Meireles. Escola nova. Democracia. Pensamento educacional. Sociedade e política.

FEMALE INTELLIGENTSIA AT NEW SCHOOL: A MARGIN-FREE READING OF THE CHRONICLES OF CECÍLIA MEIRELES (1930-1932)

Abstract

This text seeks to expose reflections about the **New School (1932)** movement, through the chronicles published by the Brazilian intellectual **Cecília Meireles (1901-1964)** in the **Diário de Notícias** in Rio de Janeiro, in the early 1930. Considering the principles of New Historiography (BURKE, 2010), we are based on different documents that dialogue with the aforementioned records, locating them in time and space for writing and circulation, as indicated by the concept of bookkeeping followed. (CERTEAU, 2017; LUCA, 2008). Given the choice of the newspaper as the main source, we analyzed the ideal of **child** and **teacher**, propagated by the master, extracting, with their support, the concept attributed by her to the category democracy, claimed by the Escola Nova in its limitations and contradictions. The journals, the main information vehicles for such times, made it possible to formulate sociability networks between representatives of the most varied segments, being, therefore, a rich material for historical investigations. (LUCA, 2008). We noticed that, when discussing the common problems in Brazil and America, from the beginning of the 20th century, the character favors microscopic visualization of the mentioned segments. It is similar, once distancing itself from the other Escanovistas. In the context of educational modernization, she exposed peculiarities and globalities of her feminine, teaching and literary gaze.

Keywords: Cecília Meireles. New school. Educational thinking. Democracy. Society and politics.

LA INTELLIGENTSIA FEMININA EN LA ESCUELA NUEVA: UNA LECTURA SIN MÁRGENES DE LAS CRÓNICAS DE CECÍLIA MEIRELES (1930-1932)

Resumen

Este texto busca exponer reflexiones sobre el movimiento de la **Escuela Nueva (1932)** por medio de las crónicas publicadas por la intelectual brasileña **Cecília Meireles (1901-1964)** en el periódico carioca **Diário de Notícias**, en principios de la década de 1930. En consideración con la Nueva Historiografía (BURKE, 2010), se basa en diferentes documentos que dialogan con los registros antes mencionados, ubicados en el tiempo y en el espacio de la escritura y de la circulación, como lo indica la concepción seguida. (CERTEAU, 2017; LUCA, 2008). Dada la elección del periódico como fuente principal, se analiza el ideal de **niño** y **maestro** propagados por la maestra, extrayendo, con su apoyo, el concepto dado por ella a la categoría democracia, reclamada por la Escuela Nueva, en sus limitaciones y contradicciones. Los periódicos, principales vehículos de informaciones de esos tiempos, permitieron la formulación de redes de sociabilidad entre representantes de los más variados segmentos, siendo, por lo tanto, material rico para investigaciones históricas. (LUCA, 2008). Se nota que, al discutir los problemas comunes en Brasil y en la América, a principios del siglo XX, el personaje favorece la visualización microscópica de los segmentos mencionados. En algunos momentos similares, en otros distanciados de los *escolanovistas*. En contexto de la modernización educativa, expuso peculiaridades y globalidades de su mirada femenina, docente y literaria.

Palabras clave: Cecília Meireles. Escuela nueva. Pensamiento educativo. Democracia. Sociedad y política.

INTRODUÇÃO

É possível que as margens delimitem, sabotem, prendam,
 impeçam o expandir.
 Dificultem o caminhar.
 Não permitam novos olhares por horizontes desconhecidos.
 Muitos foram os colocados à margem.
 Inúmeros estiveram eternamente condenados a ela.
 Vivos sem vida. Vidas de outras vidas.
 Propomos leituras sem margens.
 Leituras que permitam o conhecer desacorrentado.
 Que ultrapassem o(s) sentido(s).
 (Hebelyanne Pimentel da Silva, 2021)

Cecília Meireles (1901-1964), como conhecedora da habilidade escrita e da interferência desta no processo de propagação e eternização de ideias, utilizou-se de tal instrumento para pensar e fazer pensar a educação nas décadas iniciais do século XX. Para ela, uma forma de favorecer a democratização social seria pela garantia de acesso à formação letrada: “[...] se ha um caminho por onde possamos caminhar lado a lado, no seu longo percurso interior, esse está nas palavras que nos foram escriptas.”¹ (MEIRELES, 1930, p. 6). Como outros e outras intelectuais do Brasil e da América Latina, esteve à frente de campanhas intencionadas em combater o analfabetismo durante o período supracitado, sugerindo projetos para a popularização do contato com as letras, a exemplo da recordada fundação de *Bibliotecas Públicas*. (FERREIRA; MICARELLO, 2017; MARTINS, 2014).

As mulheres assinantes do **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova** não limitaram suas reflexões aos anos 1930. Dada a longa duração das ideias educacionais, como afirmara **O Manifesto dos Educadores** brasileiros, lançado em 1959: “O projeto educacional reivindicado pelo Manifesto de 1932, reconfirmado e atualizado pelo Manifesto de 1959 [...]”, propôs “[...] o embate do velho com o novo.” (SANFELICE, 2007, p. 554). Ambas as reivindicações, porém, devem ser vistas, progressivamente, à luz dos cânones sociais e políticos historicamente estabelecidos.

Diante do cenário republicano, nesta produção analisaremos a realidade específica da década de 1930, por meio das crônicas publicadas por Cecília no periódico carioca **Diário de Notícias** entre os anos de **1930 e 1932**. Ressaltamos os ideais de **criança e professor**, remetidos, constantemente, aos propósitos políticos e sociais da época, como sugerem as próprias fontes, primeira instância da operação historiográfica. (CERTEAU, 2017). Para tanto, indagamos: de que maneira as ideias educacionais de Cecília Meireles estiveram vinculadas às de outros intelectuais assinantes do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, sobretudo às das mulheres? Quais os ideais de professor, de criança e, por sua vez, de escola propagados em crônicas publicadas pela mestra entre 1930 e 1932? Quais os indícios de **educação democrática** atrelados ao **panorama social e político** do tempo de escrita? Adotamos um movimento que vai da singularidade à universalidade.

Intelectuais como Meireles buscavam a garantia da modernidade educacional, em contexto de avanços e retrocessos políticos, sociais e econômicos, fazendo com o jornalismo uma aliança fidedigna. O jornal **Diário de Notícias** constitui-se como nossa principal fonte, por considerarmos o número de textos localizados e a riqueza de detalhes por eles conservados. Diante da escolha, recorreremos às orientações deixadas por Luca (2008, p. 142), que afirmara ser necessário: “[...] identificar o público a que se destinava [...]” o periódico e “[...] analisar todo o material de acordo com a problemática escolhida [...]”, recordando, sempre que necessário, o ambiente no qual foi localizado. No caso em questão: a **Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional** e o terceiro volume da obra **Crônicas de Educação**, organizada por Leodegário A. de Azevedo Filho².

O procedimento metodológico escriturário faz relação com o que indicara Certeau (2017, p. 66), ao recordar que o ofício do historiador está ancorado em uma operação historiográfica referenciada na “[...] combinação de um lugar social, de práticas científicas e de uma escrita.” As escolhas e delimitações expostas partem, portanto, de inspirações e necessidades do tempo presente, tempo que pede para falarmos sobre mulheres professoras, sobre implicações sociais do fazer docente, sobre democracia e sobre avanços e retrocessos do pensamento republicano.

Situamos a personagem na ampla definição de intelectualidade apresentada por Sirinelli (2003, p. 242): “[...] os criadores e os ‘mediadores culturais’ [...]”, que engloba “[...] tanto o jornalista como o escritor, o professor secundário como o erudito.” Fala-se, portanto, da *intelligentsia* feminina de uma época, do grupo de pessoas que compartilham de ideias influentes. Atentamos às interações dos escritos com o ofício de professora e o de jornalista. As percepções foram feitas em diálogo com as redes de sociabilidade e influência, estabelecidas em tempo e espaço já mencionados.

Traçamos o caminhar livre e, ao mesmo tempo, responsável pelos rastros de um passado a ser discutido em três momentos respectivos: “**A nova educação e as ideias femininas: notas sobre a condição brasileira**”, em que fazemos as interligações das ideias de Cecília Meireles com as de outros intelectuais que discutiram a educação nas décadas iniciais do século XX, sobretudo as mulheres assinantes do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova; “**A criança e o professor: rastros de um paradigma escolar democrático**”, em que analisamos e discutimos o conteúdo das crônicas jornalísticas publicadas pela mestra entre 1930 e 1932 à luz do tempo; e “**Indícios de educação democrática: um panorama social e político**”, em que exploramos o conceito de democracia educacional colocado nos escritos da intelectual brasileira, ora distintos, ora assemelhados aos de demais pioneiros e pioneiras.

A NOVA EDUCAÇÃO E AS IDEIAS FEMININAS: NOTAS SOBRE A CONDIÇÃO BRASILEIRA

Em breve lembrança dos projetos educacionais com os quais esteve envolvida, Armada Álvaro Alberto recordara a influência da **Associação Brasileira de Educação (ABE)**, fundada em 1924, por **Heitor Lyra da Silva**³, professor definido pela mestra como portador de “[...] um espírito de rara lucidez e um dom especial de congregar personalidades vindas das mais diversas correntes de opinião.” (MIGNOT, 2010, p. 135).

Nos trabalhos da Escola Nova, a instituição foi extremamente influente. Dela saíram contundentes inspirações para a renovação do pensamento educacional épico. Anísio a definiu, na V Conferência Nacional de Educação, como “[...] a casa comum dos educadores brasileiros [...]” (QUINTA..., 1933, p. 6), que, segundo ele, desejavam “[...] mais fortemente a vitória da causa da educação do que a vitória da sua própria causa.” (QUINTA..., 1933, p. 6). Eram movidos pela necessidade de superação dos métodos tradicionais e pelo desejo de tornar a escola acessível às camadas sociais subalternas, visando ao progresso nacional. Em concepções, inspiravam-se no pragmatismo liberal, já adotado em países americanos: **México, Uruguai, Argentina e Chile**⁴, além dos Estados Unidos.

No ano de 1947, **Anísio Teixeira** (2002, p. 35) resumiu o argumento que norteava o movimento renovador: “Nascemos desiguais e nascemos ignorantes, isto é, escravos. A educação faz-nos livres pelo conhecimento e pelo saber, e iguais pela capacidade de desenvolver ao máximo os nossos poderes inatos.” Ou seja, “[...] a justiça social, por excelência, da democracia consiste nessa conquista da igualdade de oportunidades pela educação.” (TEIXEIRA, 2002, p. 35). Argumento próximo foi localizado na obra **Ideias sobre Educación**, da professora uruguaia Luisa Luise (1922, p. 19): “*Es a la escuela a quien pedimos el advenimiento de esa humanidad futura y en ella colocamos nuestras más caras esperanzas.*” O sentimento republicano de transformação depositava na instituição seus mais fiéis votos. Acreditava na possibilidade de formar integralmente os sujeitos por meio dela: “[...] *de nada sirve la instrucción si no acompaña a un carácter íntegro y a una elevada concepción del deber.*” (LUISE, 1922, p. 19). Foi dessa linha de pensamentos que saiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado por 26 membros⁵, dentre eles, três mulheres: **Noemy M. da Silveira Rudolfer, Armada Álvaro Alberto e Cecília Meireles.**

[...] o **Manifesto da Nova Educação** fez voltar as vistas dos que o leram para a nossa realidade humana e brasileira. A **realidade da nossa inteligência desamparada**, do nosso esforço malconduzido, de todo o nosso futuro comprometido numa aventura social que parece mítica, tanto andamos transviados e ignorantes, em cada um dos nossos elementos. (MEIRELES, 2001p, p. 241, grifo nosso).

Meireles mencionava o descaso do Estado com as necessidades educacionais. Denunciava as dificuldades encontradas na tentativa de organização do ensino. Segundo ela, um dos objetivos da modernização era “[...] restituir á criatura humana as suas primitivas qualidades a animo livre, de intelligencia franca, de sentimento justo.” (MEIRELES, 1930, p. 6). Inspirava-se, visivelmente, na filosofia de **John Dewey** e **Walter Lippmann**, difundidas no Brasil, sobretudo, pela interferência de Anísio Teixeira e Lourenço Filho.

(ROCHA, 2002; SGANDERLA; CARVALHO, 2008). Ao primeiro, que em 1931 ocupava o cargo de diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, somavam-se os estudos sociais e psicanalíticos de **Arthur Ramos**⁶, especialmente pela análise que esse intelectual fazia das implicações do ambiente cultural no comportamento humano. Em correspondência, com indicação de livros da editora G. P. Putnam's Sons, datada de 17 de outubro de 1935, revela-se o arcabouço teórico orientador do psicólogo social: “*In view of your interest in books on sociology, you will no doubt be interested in the newest book by John Dewey entitled LIBERALISM AND SOCIAL ACTION [...]*”⁷ (CARTA..., 1935, grifo nosso), reafirmando a coerência com a função da educação defendida pelo Manifesto de 1932.

[...] reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nestes últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares. Não foram ataques injustos que abalaram o prestígio das instituições antigas; foram essas instituições criações artificiais ou deformadas pelo egoísmo e pela rotina, a que serviram de abrigo, que tornaram inevitáveis os ataques contra elas. (AZEVEDO *et al.*, 2006, p. 189).

Os métodos tradicionais mostravam-se inadequados às novas necessidades. O grupo de educadores parecia buscar uma escola mais inclusiva e com formação de qualidade, útil às necessidades econômicas e de produção. Na obra **Lecturas para mujeres: destinadas a la enseñanza del lenguaje**⁸, a professora chilena Gabriela Mistral (1924, p. 15) comentara a onda renovadora de dimensão continental: “[...] *tendencias prácticas empiezan a dirigir la enseñanza en nuestro Continente. Estoy con ellas en todo lo que tienen de salvadora sensatez para nuestra vida económica.*”

As professoras brasileiras vinculadas ao manifesto atrelavam-se aos propósitos, ora concordando, ora discordando em pontuais práticas. Um fator comum entre Meireles e Armanda foi a valorização dada à formação de leitores proficientes. Ambas escreveram sobre o valor do livro para a formação dos sujeitos escolares. A primeira circulava pelo universo do jornalismo e da literatura⁹. (CORREA-SILVA; GONÇALVES, 2019). E a segunda mantinha a **Escola Proletária de Meriti**¹⁰ (1921). Fundavam as primeiras Bibliotecas Públicas Infantis das suas cidades¹¹. (FERREIRA; MICARELLO, 2017; MARTINS, 2014; MORAES, 2013).

Uma atentou para necessidades imediatas: “A preocupação por melhores condições educacionais no Brasil levou **Armanda** à presidência da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo em 1923 e à participação na criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924.” (MORAES, 2013, p. 184, grifo nosso). Inicialmente atentou mais à dimensão política que pedagógica da reforma. Por adesão aos movimentos partidários, **Aliança Nacional Libertadora (ANL)** e **União Feminista do Brasil**¹², foi considerada comunista pelo **Estado Novo** e tornou-se prisioneira em 08 de outubro de 1936¹³. O jornal **O Imperial**, de 1º de dezembro do mencionado ano, assim justificava o ocorrido: “Todas ellas participaram da propaganda comunista em nosso paiz, velada ou ostensivamente. Em

colaboração na imprensa, ou cooperando com seus maridos ou parentes na difusão, entre nós, dos ideais marxistas.” (AS MULHERES..., 1936, p. 1). A outra investiu na formação infantil e docente, buscando, em alguns momentos, conscientizar por meio da arte. Até a década de 1930, criticava as concepções metodológicas tradicionais. Sofreu repressão mais tarde e teve muitos dos seus trabalhos literários considerados subversivos, sobretudo durante o Estado Novo. De acordo com matéria localizada no Diário de Notícias de 20 de julho de 1948, o professor **Melo e Sousa** “[...] declarava que em certo livro da escritora **Cecília Meireles** para a infância havia um trecho imoral.”¹⁴ (CERTAS..., 1948, grifo nosso). A literata apresentava novas maneiras de pensar a vida e os acontecimentos, sugerindo infâncias livres e purificadas, atos impensáveis entre os eclesiásticos, mas já difundido nas obras de Rousseau (1979) em séculos antecedentes.

Noemy M. da Silveira Rudolfer¹⁵ foi a mais peculiar entre os três pensamentos femininos. Como catedrática, esteve próxima a Lourenço Filho durante a ditadura estatal. (MORAES, 2012). Apoiou Getúlio Vargas e foi aclamada pelos feitos grandiosos ao país. Os jornais da década de 1940 anunciavam, frequentemente, as suas contribuições:

O curso para aperfeiçoamento de professores de ensino supletivo, organizado pela Fundação Getúlio Vargas, como cooperação à Campanha de Educação de Adultos, vai sendo desenvolvido com excelente resultado. Nesta semana foram realizadas mais três aulas, duas a cargo da professora **Noemy Rudolfer**, catedrática da Universidade de São Paulo, sobre <A psicologia do adolescente e do adulto analfabeto>, e outra a cargo do professor Lourenço Filho, e que versou sobre problemas de pedagogia de adultos. **As aulas da professora Rudolfer basearam-se num trabalho experimental**, realizado nos cursos de ensino supletivo, em São Paulo, e despertaram especial interesse, pelos dados de análise objetiva que apresentaram sobre as condições sociais e econômicas, os interesses e as aspirações de adolescentes e adultos que não sabem ler e escrever. Por esses dados, **ficaram pateteados o isolamento cultural do analfabeto e os seus sentimentos de autodesvalorização, bem como a situação de exploração no trabalho a que, muitas vezes, são levados, por essa ignorância.** (CAMPANHA..., 1949, p. 6, grifo nosso).

Utilizou-se das ideias *escolanovistas* para compactuar com os planos de eugenia¹⁶ vigentes no regime, assim como fez o seu companheiro de trabalho. Foi uma fiel patriota. Seguidora assídua da legislação. Uma burocrata adequada ao tempo e espaço de pertencimento¹⁷. Os estudos de psicologia a ajudaram a forjar justificativas à segregação, de raças e de classes, com o discurso encantador e convincente de progresso e dignificação do humano pelo trabalho. Fortaleceu a manutenção da inconsciência do professorado primário por ela formado, com o intuito de manter, intencionalmente ou não, a hierarquia de poder, maquiada pelo serviço prestado ao liberalismo. De algum modo, a ênfase de Meireles nos métodos e na centralidade dos alunos em secundarização dos docentes as interligava em ideias na década analisada, mas as distanciava em intencionalidades, nos momentos seguintes.

A CRIANÇA E O PROFESSOR: RASTROS DE UM PARADIGMA ESCOLAR DEMOCRÁTICO

Mesmo unidos em um propósito comum, na década de 1930, os intelectuais do manifesto trilharam caminhos distintos em anos e conjunturas posteriores. Um ponto comum entre eles foi a tentativa de implantação de uma escola útil às necessidades sociais, reivindicando a renovação dos métodos. Em Meireles, pode-se destacar a menção à conscientização diante do desolado sentimento de patriotismo, comum nas décadas iniciais do século XX. Indícios do seu pensamento aparecem em publicação de 4 de novembro de 1930, pela análise que fez ao caso do marinheiro **Pinto Luz**¹⁸ (MEIRELES, 2001u, p. 4), que, segundo ela, da guarnição de São Paulo manifestava o orgulho sentido pela função heroica a exercer em guerra: “Na defesa dessa ordem e dessa lei é que está a Marinha, por todos os seus elementos, firmes, coesos, em torno da Bandeira Nacional, da Bandeira em que, a cada instante, lemos ‘Ordem e Progresso’.” O desejo pelo progresso nacional e pela vitória na guerra era superior à integridade da vida. Em contraposição crítica, dizia ela: “**O poder constituído só é, realmente, a expressão de uma pátria, de uma bandeira, quando representa a vontade do povo.** Porque as leis só são leis quando correspondem, também, à sua vontade.” (MEIRELES, 2001u, p. 5, grifo nosso). Questionava o sentido da legislação diante de cidadãos inconscientes¹⁹. Eram sujeitos que legitimavam suas humanidades pela servidão ao Estado, assim como o faziam espartanos, recordados por Rousseau (1979, p. 14), em outros tempos:

Placedemônio Pedarete apresenta-se para ser admitido ao conselho dos trezentos; é recusado; volta satisfeito por ter encontrado em Esparta trezentos homens mais dignos do que ele. Suponho que essa demonstração era sincera; é de se acreditar que era. Eis o cidadão. / Uma mulher de Esparta tinha cinco filhos no exército e aguardava notícias da batalha. Chega um hilota; ela pede-lhe, trêmula, informações: ‘Vossos cinco filhos morreram. — Vil escravo, perguntei-te isso? — Alcançamos a vitória!’. A mãe corre ao templo e rende graças aos deuses. Eis a cidadã.

É recorrente, nos escritos deixados pela mestra, o estabelecimento de contraposição ao movimento escolar clerical, reconhecido historicamente como tradicional, porque, de acordo com sua óptica de análise, este mantinha o povo na condição descrita. Não formava para a vida. Não se adequava mais às exigências republicanas. Reprimia a liberdade. Sobre isso, em 16 de janeiro de 1932, o **Diário de Notícias** anunciava conferências: “A sra. Cecília Meireles, diretora da **Página de Educação** do DIÁRIO DE NOTÍCIAS, vai fazer, hoje, a segunda conferência pela Liga Ante Clerical do Brasil²⁰. A conferência de hoje tem o mesmo título da primeira – ‘Por que a escola deve ser leiga’.” (POR QUE..., 1932, p. 3, grifo nosso). Havia a necessidade, pelo que se percebe, de distanciar as instituições de ensino de toda e qualquer doutrina, propondo-se a liberdade de credo e opinião. A escola pública deveria fundamentar-se em tais diretrizes.

Como diretora da Coluna **Commentario**, da página supracitada, ela redigiu sugestões diárias à população épica, provavelmente preparativas da revolução culminante

em 1932, pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova²¹. Entre os temas discutidos, estavam: as diretrizes da Escola Antiga e as propostas de modernidade. Havia constante rememoração aos projetos da ABE, sobretudo na enfática defesa à relação de reciprocidade entre os segmentos institucionais e sociais. Dentro do recorte temporal sobre o qual nos debruçamos, localizamos 22 crônicas (Quadro 1), que expressam reflexões acerca das diretrizes do seu olhar literato, ressaltando informações que possibilitam a percepção do ideal de **professor** e de **criança** defendidos pela autora, na tentativa de mostrar suas peculiaridades e seus vínculos com o manifesto:

Quadro 1 – O professor e a criança em ideias – Crônicas

Crônicas sobre o professor		
1º	Ser professor	24-06-1930
2º	O professor moderno e a sua formação	26-06-1930
3º	Professoras de amanhã	08-07-1930
4º	Sacrifícios do educador	30-07-1930
5º	Qualidades do professor [I]	10-08-1930
6º	Qualidades do professor [II]	16-08-1930
7º	Aulas de normalistas	19-08-1930
8º	Como se distingue o educador	22-08-1930
9º	Formação do professor [I]	24-08-1930
10º	Professores e anúncios	04-09-1930
11º	A futura Escola Normal	21-09-1930
12º	A consciência dos educadores	01-10-1930
13º	As qualidades do educador	18-10-1930
14º	A esperança dos educadores	19-10-1930
15º	A formação do professor [II]	16-01-1931
16º	A atuação do professor moderno	17-01-1931
17º	O novo tipo de educador	14-08-1931
18º	O problema do professor	03-11-1931
19º	A dificuldade de ser professor	23-08-1932
Crônicas sobre a criança		
1º	As crianças e a religião	05-05-1931
2º	A Revolução e a criança	26-01-1932
3º	Escola para a criança	22-11-1930

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados de Meireles (2001b, 2001c, 2001d, 2001e, 2001f, 2001g, 2001i, 2001j, 2001k, 2001l, 2001m, 2001n, 2001o, 2001q, 2001r, 2001s, 2001v, 2001w, 2001x, 2001y, 2001z, 2001aa).

Já em 1939, quando “[...] prestou concurso para lecionar literatura vernácula na Escola Normal do DF com a tese **Espírito virtuoso** [...]”, Meireles expusera as suas concepções: “O texto fazia a defesa de um ensino humanitário ao abordar, em seus capítulos, a escola moderna, a formação do professor, a literatura e a vida, o ciclo das tentativas e o

espírito virtuoso.” (MORAES, 2016, p. 143, grifo nosso). A ideia de virtude perpassa pelos escritos destinados às normalistas que formou. Os que se dedicavam ao magistério precisavam ser idealistas, segundo ela: “[...] inadaptáveis ao meio e ao tempo em que atuam, semeadores arrojados de um futuro que eles mesmos raramente chegam a conhecer, precursores de épocas sentidas e vividas apenas pela antecipação do sonho.” (MEIRELES, 2001k, p. 177). Isso os aproximava de literatos, poetas, artistas, mas também de missionários.

Essa concepção deveria nortear os humanos com vida fundamentada em servidão aos padrões do ofício, capazes “[...] de se poder desiludir todos os dias, e de todos os dias renascer em ilusões.” (MEIRELES, 2001q, p. 203-204). Assim, dizia fazer a professora chilena Gabriela Mistral (1979, p. 45): “[...] *al regresar de mi escuela, yo me ponía a vivir acompañada por la imaginación de los poetas y de los contadores, fuesen ellos sabios o vanos, provechosos o inútiles [...]*”, bem como a brasileira Armanda Álvaro Alberto na Escola Regional de Meriti:

[...] a primeira oportunidade que se me oferecia para ensaiar uma escola. Apareceram prontamente cerca de 50 crianças, para as quais não existia escola pública ou particular, por toda a redondeza. Não tenho coragem de rejeitar nenhum desses alunos, que iam dos 3 aos 16 anos, organizei as turmas com homogeneidade possível em tais circunstâncias e pus-me a praticar o que estudara nos **livros da Montessori**. Era pouco, por causa dos alunos mais velhos. Enfim, experiências, tropeços, não é mister recordá-los aqui, bastando acentuar que lidava com crianças adolescentes mesmo, que não sabiam sequer dar nome às cores, salvo a dos frutos verdes e maduros, que ignoravam sua condição de brasileiros, que dos engenhos da civilização moderna, apenas conheciam os vapores costeiros e os navios de guerra de vez em quando ancorados na baía. (ALBERTO, 2016, p. 103, grifo nosso).

Salas superlotadas, alunos de diversas idades²², excesso de trabalho, isso passa a constituir-se como cotidiano do professor moderno no Brasil e em outras partes do mundo. Na escola primária, a centralidade nas necessidades infantis passara a invisibilizar a condição docente, provavelmente pela contraposição ao ensino tradicional, no qual o professor já havia sido figura central. (DEWEY, 1979; TEIXEIRA, 1934). Partiu-se para a extremidade oposta. O desejo de formar os discentes para a criticidade parecia sacrificar o exercício desta entre os professores; uma visão otimista e cabível ao período, porém romântica.

Meireles (2001k, p. 178) afirmou ser imprescindível ao destacado grupo um preparo que o permitisse “[...] sair do seu ambiente e dos seus interesses, situando-se como responsável do futuro [...]”, que, por vezes, deveria alimentar. Dada a crença contundente: “A infância será o que a educação fizer.” (MEIRELES, 2001i, p. 85). As marcas de profissionalização do magistério carregam consigo o estigma social dado ao feminino. Tudo atrelado ao discurso de rejeição aos “[...] velhos ambientes tristes e monótonos, como cárceres devorando diariamente as mais belas horas da vida.” (MEIRELES, 2001r, p. 207). A aversão a tais ambientes tradicionais de ensino era coletiva, mas também se mostrava

íntima e pessoal. É provável que tenham sido cárceres para a sua alma poética, rígidos à delicadeza de espíritos inquietos e curiosos.

Com os princípios laboratoriais behavioristas, as instituições não cumpriam as funções esperadas. De acordo com Luise (1922, p. 20): “[...] *no dan todos los frutos que estamos en derecho de esperar de ellas; no forman caracteres, no educan, ni mejoran la humanidad. La sociedad de hoy no es más elevada, más moral, más desinteresada que la sociedad de hace cincuenta años.*” Toda a América argumentava ser uma escola voltada apenas para si. Com professores que “[...] se acomodavam a uma situação burocrática em que, num automatismo fácil, iam arrastando os alunos através dos vários anos da escola, vertendo-lhes no espírito o que os programas determinavam ser necessário conhecer.” (MEIRELES, 2001a, p. 129). Essa não foi uma realidade apenas da escola antiga, mas também da que passou a existir com algumas reformas aligeiradas, como a coordenada por **Antônio de Sampaio Doria** durante a década de 1920. Preocupado com a inclusão social dos deserdados, o educador alagoano desconsiderou a qualidade formativa e defendeu, em 1923, a adoção de eficiente e prático método²³ para a superação do analfabetismo:

Sabeis que a efficacia do ensino é, em substancia, uma questão de methodo. Não que se desmereça no valor dos programmas. Elles são projectos humanos de uma obra divina. Mas ficarão letra morta, si não forem executados, como devem. Na execução, o methodo é o árbitro da maneira intelligente de agir. **O professor que explica ou expõe, nas aulas, ou nos livros, si não se saturar do methodo, fará obra de mau quilate, e, ás mais das vezes, semeará desgraças e ruínas.** (DORIA, 1923, p. 8-9, grifo nosso).

Não havia preocupação, neste intelectual, com a transformação pedagógica; apenas política. Meireles discordou disso. Apesar de reconhecer a significância do trabalho feito por Doria, para ela e para o manifesto, a educação precisava ser percebida também sob ponto de vista: técnico-administrativo, filosófico e psicológico. (AZEVEDO, 2006). Propunha escolas sem métodos específicos, por interpretá-los como improdutivos: “Toma-se o programa e vai-se repetindo todos os anos a mesma coisa, como no tempo das ‘sabentas’ [...]” (MEIRELES, 2001a, p. 130). Reivindicava a adoção de ideias sensíveis à multiplicidade de humanos, em suas diferentes fases evolutivas.

As atividades diárias e os contextos de atuação definiriam, segundo ela, as distintas maneiras de agir. Assim, os ambientes escolares seriam mais próximos ao esperado das práticas sociais modernas. Estariam em condições de possibilitar “[...] toda a alegria capaz de recordar a liberdade da natureza – quando não forem substituídos por essa própria natureza, com a abundância de plantas e a maravilha do céu, que serão sempre deslumbramento para os olhos humanos [...]” (MEIRELES, 2001r, p. 207), como sugeriu Rousseau (1979) ao menino **Emílio** e ao professor deste. Seguindo tais parâmetros, de acordo com essa linha de pensamentos, seriam formados cidadãos capazes de interferir conscientemente no mundo cívico.

Com isto também concordou, ao recordar que a escola precisava ter “[...] a função de coordenar, na vida mental de cada indivíduo, as diversas influências dos vários meios sociais em que ele vive [...]”, levando-o a constituir-se capaz de perceber as diferentes e semelhantes formas de comunicar-se com os ambientes, notando os seus peculiares códigos: “Um código prevalece na família; outro, nas ruas; um terceiro, nas oficinas ou nas lojas; um quarto, nos meios religiosos.” (DEWEY, 1979, p. 23). O panorama evidenciava a adoção de comportamentos, que, segundo o intelectual, precisavam atentar para as experiências; em secundarização, para os resultados. A literata brasileira, assim como demais *escolanovistas*, ancorava-se em tais parâmetros: “A criança encara o mundo, observa os fatos e/ou os estuda sozinha, comparando, experimentando, construindo.” (MEIRELES, 2001j, p. 19). Os ambientes são, para ela, como a água para o peixe. (DEWEY, 1979).

O descrito coloca, aos poucos, a atividade professoral na condição de auxiliar, principalmente a da Escola Primária. Aos docentes passa a caber o acompanhamento às ações espontâneas, com esforço que deve voltar-se à aquisição da confiança infantil: “[...] enquanto merecem a sua confiança. **Enquanto merecem a sua confiança** – faço questão de o frisar, porque a criança é inflexível na sua justiça.” (MEIRELES, 2001j, p. 19, grifo nosso). Os métodos não advinham de uma única concepção teórica, mas de múltiplas, como adverte em vários dos escritos. A Escola de Meriti colocara-se como um dos modelos ideais no período. Esta, de acordo com a Alberto (2010, p. 104), “[...] tomou desde o começo, no entanto, a feição de um lar-escola, embora externato, com número limitado de alunos, a quem não se dão notas, prêmios ou castigos.” Neste lar, já com maioria de profissionais do sexo feminino, cabia atuação que dificilmente dissociava-se da materna, e o exercício docente passara a ser quase doméstico.

No **Diário de Notícias** de 2 de agosto de 1930, Cecília não economizava elogios à obra **Higiene da Professora**, de **Maria Dupont**, livro que se debruçava em orientações para o cuidado com o corpo: “É um pequeno volume de cento e cinquenta páginas, **com pequenos capítulos, em linguagem fácil e sugestiva, sobre a higiene da habitação, do mobiliário, do vestuário, da alimentação, etc.**” (MEIRELES, 2001ab, p. 145, grifo nosso). Percebe-se a interferência em atos pertencentes à esfera privada, tudo com o intuito de maquiar as sequelas físicas deixadas pelo excesso de trabalho. A autora era admirada: “[...] uma excelente criatura, que desejou deixar para as suas colegas um punhado de sugestões capazes de lhes serem proveitosas e benéficas.” (MEIRELES, 2001ab, p. 145). Indicava como leitura fundamental para as novas normalistas.

A conjuntura sugeria, desde o início do século, modificações ao currículo da Escola Normal: “Reforma que seja um corolário do ensino primário. Reforma capaz de formar professores para a escola primária já transformada.” (MEIRELES, 2001f, p. 184). Solicitava-se maior atenção às atividades práticas, e essa priorização acabava por secundarizar, aos poucos, o domínio de conteúdos, superficializando-os, principalmente entre os mais necessitados. Na apresentação do manual **Curso elementar de português em pequenos exercícios práticos**, destinado aos estudantes primários de 1921, a professora alagoana

Rosália Sandoval já sugeria reformulações na maneira de ensinar gramática, afirmando adaptar as produções do *philologo* **José Portugal** às necessidades modernas. Seus objetivos apareciam na apresentação da obra:

[...] definições de diversos autores, procurei simplificar-as, algumas vezes, para torná-las acessíveis às inteligências ainda não desenvolvidas. E assim **compuz este livrinho, impelido pelo desejo de facilitar o estudo da língua vernacula a essas creaturinhas que necessitam de chegar mais cedo às portas do ganhão**. Para ellas é que escrevi este modestissimo trabalho, esperando que outros venham substituí-lo vantajosamente. (SANDOVAL, 1921, p. 6, grifo nosso).

Apesar disso, Meireles afirmava que nem todas as normalistas saíam do curso com tal percepção. Até a década de 1931, de acordo com ela, “[...] a Escola Normal, burocraticamente, continuava a fornecer novos contingentes de normalistas diplomadas com a orientação anacrônica anterior à reforma.” (MEIRELES, 2001f, p. 183). Anacrônica em termos de percepção social, como notado na trajetória de muitas. Percebe-se, todavia, um ponto positivo nesta anacronia: a proficiência linguística e conceitual que ainda as permitia exercer interferências políticas e sociais; como exemplo, está a capacidade de escrever manuais, poesias, contos, crônicas. Muitas tornavam-se literatas e jornalistas, como é o caso da própria Cecília.

INDÍCIOS DE EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA: UM PANORAMA SOCIAL E POLÍTICO

A época apresentava a necessidade de atualização da perspectiva cultural e de ensino, como afirmara o manifesto. (AZEVEDO, 2006). Anísio Teixeira (1934, p. 11, grifo nosso)²⁴ comentava maravilhado o que via acontecer nos Estados Unidos: “[...] é o alargamento e expansão da vida em todos os sentidos. E’ uma **cultura**, uma cultura material, intellectual, moral e artistica, de que todos venham a participar, que se está elaborando nessa parte do planeta.” Outros americanos e americanas com ele concordavam. (DEWEY, 1979; LUISE, 1922; MISTRAL, 1924). Nesses termos, os interesses da pátria podiam ser superiores aos individuais, mas não os anulava por completo. A liberdade de expressão, estimulada nos discentes pela escola, deveria torná-los capazes de pensar criticamente e de interferir conscientemente nos paradigmas sociais e políticos da democracia.

Uma democracia que parecia limitada. Ao tempo que propunha o exercício do pensar e agir livres, delimitava tais exercícios ao servir aos interesses próprios do Estado, ao adaptar-se às exigências mercadológicas advindas do capitalismo. Suas ideias foram revolucionárias para o tempo, por idealização de uma escola aberta, mas delimitadas pela vitalidade de uma organização social que, por natureza, exige o sacrifício de alguns em função do bem-estar e evolução de outros. Para os renovadores, a democracia, como propuseram, representava “[...] a expansão geral da vida em busca de formas mais ricas, mais

amplas e mais satisfactorias.” (TEIXEIRA, 1934, p. 12). Anísio dedicou toda a existência a essa utopia. Suas interferências levaram à inclusão social de grupos marginalizados²⁵. A escola pública, como previsto, proporcionou maiores condições de diálogo entre os distintos segmentos da sociedade. Mas a intencionalidade do Estado era distinta das expostas por alguns dos assinantes do manifesto. A ausência de investimentos nas escolas da rede pública levou à queda na qualidade e precarizou a formação e as condições de trabalho docente. Fez pensar sobre os limites da liberdade na estrutura vigente.

A organização sistemática e a ampliação no número de escolas favoreceriam, segundo crença, melhorias na condição de vida dos explorados. Para isso, reivindicava-se: “[...] que todas as pessoas capazes se interessem pela educação e trabalhem por ela, preparando a nova pátria de que precisamos, e a que a Revolução garantiu possibilidades de existência.” (MEIRELES, 2001t, p. 13). Meireles acreditava que isso poderia favorecer a qualidade do ensino, para “[...] fazer o Brasil melhor. Uma revolução para corrigir os erros do passado, da única maneira possível: evitando-os no futuro.” (MEIRELES, 2001i, p. 85). Erros cometidos pelos colonos, pela monarquia, pela religião, pelo patriarcalismo. Erros que estruturaram a organização social como apresentara-se. A mestra foi uma leitora de Nietzsche: “Nietzsche tem uma frase que exprime bem essa contínua passagem e transformação de ideias 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.” (MEIRELES, 2001h, p. 190). Assim entendia a condição da sociedade que buscava reformular por meio da escola.

Era uma tentativa ingênua, diante dos limites de toda e qualquer instituição social, em um ambiente que mantinha a estrutura que se desejava superar. Mostrava-se necessário combater o ensino considerado autoritário, proposto pelos métodos behavioristas, alertando-se para a descoberta da “[...] diferença essencial entre o adestramento e a educação.” (DEWEY, 1979, p. 14). Este seria um passo importante para a efetivação da liberdade de pensamentos e opiniões. Libertaria no campo das ideias. As concepções filosóficas pragmatistas alertavam para a necessidade do contato social, na formulação de todo e qualquer conhecimento, mas defendiam o respeito às particularidades. (DEWEY, 1979). Tudo inspirava o contundente comentário de Teixeira (1934, p. 13): “[...] a nova concepção democrática se baseia nesta confiança no homem, a quem se deu o direito de decidir sobre o que mais lhe convem [...]”, assim “[...] a tradição democrática não só provê ao preparo do individuo, como tal, dando-lhe oportunidades economicas e educativas, como ainda o prepara para a vida social.” A concepção de democracia de Anísio, bem como a de Dewey, é ancorada em uma perspectiva política de garantia à liberdade de escolha, mas a própria origem socioeconômica de cada sujeito o distanciava dessa possibilidade. Como exemplo, pode ser mencionada a história das próprias mulheres, que conquistavam espaço público, por meio do magistério primário, contudo mantinham-se controladas pelos cânones da profissão feminilizada.

Mantinhm-se prisões de outra natureza: como a do dever de sacrificar a vida em função do Estado. Era distinta da efetivada pelos guerrilheiros e espartanos, mencionados anteriormente, mas, em essência, permanecia ancorada nos mesmos princípios, como fazia

recordar Luise (1922, p. 19)²⁶: “*Las leyes, accidentales y pasajeras, sólo pueden aliviar los males, que sólo serán radicalmente curados cuando el concepto del deber sea suficientemente firme para sobreponerse a la ambición, al interés o a la vanidad personales.*” A vida coletiva, em organização social de mesmas predisposições individualistas, permanecia díspar.

No momento repressivo do governo de **Getúlio Vargas**, a partir de 1937, a escola pública foi mantida, porém a estrutura metodológica pensada pelo manifesto foi reestruturada. (ROCHA, 2002). Os que seguiram em defesa da qualidade do ensino acabaram por ser afastados de cargos públicos e migraram para outros tipos de atividade. Os jornais não economizavam em críticas à escola que nascera com o desejo de ser inclusiva. A título de exemplo, pode ser mencionado um trecho de matéria publicada em 20 de julho de 1948, no **Diário de Notícias**, com alusão ao pedido do professor Sussekind de Mendonça:

Denuncia o nosso ensino nacional que, por seus erros e falhas, empurra o aluno para a leitura das revistas que circulam entre nós e que, salvo raríssimas exceções, ‘são pior que imorais, porque são criminosas’. Pede ao governo que proporcione meios materiais para que se descongestionem os colégios, superlotados, segundo seu depoimento de professor, com grave prejuízo para a serenidade e o ambiente propício à assimilação da matéria oferecida em aula, e razão central pela qual **os alunos se voltam para as revistas infantis sem maiores cautelas, procurando numa leitura aparentemente diversional um corretivo à rotina e ao atraso do nosso sistema de ensino.** (CERTAS..., 1948, p. 1, grifo nosso).

A busca autônoma pelas leituras, como grifado, já era resultante dos projetos da ABE, concretizados após o manifesto de 1932. Eram expressão do desejo posto na filosofia *deweyana*, quando propusera a democracia na educação. As bibliotecas, como apresentadas em matéria, simbolizavam o alcance dos objetivos das brasileiras Armanda Álvaro Alberto e Cecília Meireles, que tentavam popularizar o acesso à leitura entre marginais. (MARTINS, 2014). As ideias, entretanto, mostraram-se incompreendidas durante o Estado Novo, inclusive por assinantes do manifesto, como é o caso de **Paschoal Lemme**²⁷, que parecia rejeitar a difusão da literatura de Gibis e Biribas, quando afirmou, de acordo com a matéria supracitada, que estas seriam “[...] prejudiciais à mocidade em idade escolar.”²⁸ (CERTAS..., 1948, p. 1). As formas de conhecimento eram atacadas pelos apoiadores do Estado autoritário, pela margem conservadora.

Meireles recorreu ao que o jornalista Paulo Rónai (1946, p. 1) definiu no **Diário de Notícias** de 2 de junho de 1946 como “[...] o culto da beleza imaterial, a preferência pela abstração, o desapego do ambiente real.” Os periódicos da década de 1940 mostram as homenagens que proferira a **Mahatma Gandhi**, provavelmente por percepção da direção dada pela elite aos projetos sociais e políticos que outrora defendeu. As experiências pareciam fazer notáveis os limites da sua atuação humana e profissional. Pareciam expor os limites da democracia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutimos rastros da trajetória de uma literata, uma irmã das coisas fugidias: **Cecília Meireles**. A sua atuação como professora e cidadã pública não poderia ter se distanciado do vínculo contundente com a arte. É provável que as utopias de **Cecília Meireles** a tenham feito suportar a dolorosa percepção das injustiças e crueldades vistas e experienciadas, sobretudo, em tempos seguintes aos aqui analisados, com o advento da ditadura do Estado Novo, no Brasil, e da Segunda Guerra Mundial. O vínculo com a arte forjava uma percepção romantizada do real. De algum modo, parecia protegê-la da dor causada pela explícita exigência pública a um agir politizado, conveniente.

A condição de órfã – a convivência com a falta vitalícia de uma parte de si – a fez notar as entrelinhas do mundo, as lacunas nos ditos e não ditos, ao tempo que lhe possibilitou contato profundo com o som do silêncio, com o tudo do nada. Experienciou a margem e a olhou de fora, quando deixou de sê-la; deixou-se. Tornou-se conhecedora da produção humana historicamente acumulada. Circulou por distintas culturas. Esteve entre os membros da intelectualidade. Conheceu o país, por dentro e por fora. Vivenciou privilégios, para a condição econômica e feminina. Sua trajetória revela o processo de construção da consciência que a fez portar visível sensibilidade e originalidade.

Além de se somar aos que propuseram uma realidade menos injusta, por meio de reivindicações de acesso ao mundo letrado, ela discursava sobre a liberdade. Não pensava sobre as implicações que impossibilitavam a concretização de tal desejo entre os desvalidos do mundo: o lugar de origem, a classe social, a cultura familiar, a hierarquia estatal. Esses aspectos delimitavam o poder da escola, sobretudo quando não se atingia nela a qualidade, até então, desfrutada pela elite. Os brasileiros inspiravam seus projetos nos americanos, mas sempre foram a periferia destes.

O Estado passou a marginalizar os docentes com o advento das novas perspectivas, ao tempo que cobrou deles ações que ultrapassavam as diretrizes profissionais. Denominamos isso de marginalização do estado de humanidade. O texto expôs alguns parâmetros que originam ou colaboram com a manutenção do que denominamos **Margens**. É possível dizer que os *escolanovistas* buscaram falar de perto, conhecendo os entrelaçamentos do que analisaram. Todos foram professores, alguns literatos e ativistas partidários. Contrariaram, de algum modo, as estruturas, ao tempo que mantiveram alguns argumentos favoráveis a elas. O estudo pretende se somar aos trabalhos já existentes sobre a mestra e sobre a Escola Nova. Apresenta tentativa de exposição da atualidade deste debate profícuo à contemporaneidade.

Considerando as consequências do alto número de produções acadêmicas com debates superficiais que condicionam os pensamentos a **codificadores** e **decodificadores** de palavras vazias, que se habitua à superficialidade e impedem o uso da imaginação, da criatividade e da criticidade, que se mecanizam ao saber mínimo, ao saber **não sabente**, ao não saber, formulados por e para a construção de técnicos e burocratas, evitamos a

superficialidade. Por tal motivo, propusemos em epígrafe: **Leituras sem Margens**. Leituras que não impossibilitem interpretações múltiplas e divergentes, quando cabíveis. Leituras que levem a visualizações que ultrapassem (pa)lavras, que digam o não dito, que se adicionem à sociedade, à vida cotidiana e à ciência.

REFERÊNCIAS

ALBERTO, A. Á. Tentativa de escola moderna. 1ª Conferência Nacional de Educação, promovida pela A.B.E., Curitiba, 1927. *In*: MIGNOT, A. C. V. (org.). **Armanda Alberto**. Recife: Joaquim Nabuco, 2010. p. 103-141.

ALBERTO, A. Á. Tentativa de escola moderna. *In*: ALBERTO, A. Á. (org.). **A Escola Regional de Meriti**: documentário 1921-1964. Brasília, DF: MEC, 2016. p. 45-53. Disponível em: <https://bit.ly/3lmS3Wx>. Acesso em: 20 dez. 2019.

ARENDRT, H. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

AS MULHERES na Revolução Comunista: a adesão da U. F. do Brasil – Mulher e marido no P.C.B. **O Imperial**, Rio de Janeiro, ed. 00468, 1º dez. 1936. Disponível em: <https://bit.ly/3oOzahd>. Acesso em: 5 abr. 2020.

AZEVEDO, F. *et al.* Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Brasil, 1932. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. esp., p. 188-204, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2YEII4Q>. Acesso em: 31 mar. 2020.

BURKE, P. **A Escola dos Annales 1929-1989**: a revolução francesa da historiografia. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2010.

CAMPANHA de educação de adultos: prosseguimento do curso para professores de ensino supletivo. **Diário de Notícias**, segunda seção, ed. 08149, p. 6, 19 maio 1949. Disponível em: <https://bit.ly/3DvDxCd>. Acesso em: 30 mar. 2020.

CARTA a Arthur Ramos comunicando a entrega do livro de John Dewey, intitulado “Liberalismo e ação social” (título traduzido pela Biblioteca Nacional). Nova York: G. P. Putnam's Sons, 1935. Disponível em: <https://bit.ly/3Bt9omp>. Acesso em: 28 mar. 2020.

CERTAS publicações infantis, pior do que imorais, são criminosas. **Diário de Notícias**, segunda seção, ed. 07894, p. 1-2, 20 jul. 1948. Disponível em: <https://bit.ly/3Ax0GSB>. Acesso em: 2 abr. 2020.

CERTEAU, M. A operação historiográfica. *In*: CERTEAU, M. **A escrita da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2017. p. 45-111.

CORREA-SILVA, A. M.; GONÇALVES, J. P. Manifesto dos pioneiros e perspectiva de gênero: Noemy, Cecília e Armanda, as mulheres que impactaram a educação na década de

1930. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 272-289, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3mD4m0v>. Acesso em: 3 abr. 2020.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DORIA, A. S. **Como se ensina**. São Paulo: Monteiro Lobato & C. 1923.

FERREIRA, R. V. J.; MICARELLO, H. A. L. S. As intelectuais Gabriela Mistral e Cecília Meireles nas bibliotecas infantis: traços da modernidade educacional no México e no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2X2ZclG>. Acesso em: 3 abr. 2020.

GALTON, F. **Hereditary genius**. London: New York: Macmillan, 1892.

LUCA, T. R. Fontes impressas: história dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, C. B. (org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 111-153.

LUISE, L. **Ideias sobre educación**. Montevideo: Maximino Garcia, 1922.

MARTINS, M. V. R. Bibliotecas públicas e escolares nos discursos de Cecília Meireles e Armanda Álvaro Alberto: acervos e práticas de leituras. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 19, n. spe, p. 227-241, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3oLmW98>. Acesso em: 27 out. 2019.

MEIRELES, C. [Ser professor]. Diário de Notícias, 24 de junho de 1930. In: MEIRELES, C. **Crônicas de Educação**, 3. Seleção e organização de Leodegário A. de Azevedo Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001a. p. 129-130.

MEIRELES, C. A atuação do professor moderno. Diário de Notícias, Rio de Janeiro. 17 jan. 1931. In.: MEIRELES, C. **Crônicas de Educação**, 3. Seleção e organização de Leodegário A. de Azevedo Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001b. p. 187-188.

MEIRELES, C. A consciência dos educadores. Diário de Notícias, Rio de Janeiro. 1 out. 1930. In: MEIRELES, C. **Crônicas de Educação**, 3. Seleção e organização de Leodegário A. de Azevedo Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001c. p. 173-175.

MEIRELES, C. A dificuldade de ser professor. Diário de Notícias, Rio de Janeiro. 23 ago. 1932. In: MEIRELES, C. **Crônicas de Educação**, 3. Seleção e organização de Leodegário A. de Azevedo Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001d. p. 253-255.

MEIRELES, C. A esperança dos educadores. Diário de Notícias, Rio de Janeiro. 19 out. 1930. In: MEIRELES, C. **Crônicas de Educação**, 3. Seleção e organização de Leodegário A. de Azevedo Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001e. p. 179-180.

MEIRELES, C. A formação do professor [II]. *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro. 16 jan. 1931. *In: MEIRELES, C. Crônicas de Educação, 3*. Seleção e organização de Leodegário A. de Azevedo Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001f. p. 183-185.

MEIRELES, C. A futura Escola Normal. *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro. 21 set. 1930. *In: MEIRELES, C. Crônicas de Educação, 3*. Seleção e organização de Leodegário A. de Azevedo Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001g. p. 169-171.

MEIRELES, C. A passagem dos ideais. *Diário de Notícias*, 31 de janeiro de 1931. *In: MEIRELES, C. Seleção e organização de leodegário A. de Azevedo Filho*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001h. p. 189-191.

MEIRELES, C. A Revolução e a criança. *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro. 26 jan. 1932. *In: MEIRELES, C. Crônicas de Educação, 3*. Seleção e organização de Leodegário A. de Azevedo Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001i. p. 83-86.

MEIRELES, C. A significação da Literatura na formação do professor: do “Espírito Victorioso”, these apresentada ao concurso de Literatura da Escola Normal. **Diario de Noticias**, ed. 00083, p. 6, 2 set. 1930. Disponível em: <https://bit.ly/2X2Zk4E>. Acesso em: 6 jun. 2020.

MEIRELES, C. As crianças e a religião. *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro. 5 maio. 1931. *In: MEIRELES, C. Crônicas de Educação, 3*. Seleção e organização de Leodegário A. de Azevedo Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001j. p. 19-21.

MEIRELES, C. As qualidades do educador. *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro. 18 out. 1930. *In: MEIRELES, C. Crônicas de Educação, 3*. Seleção e organização de Leodegário A. de Azevedo Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001k. p. 177-178.

MEIRELES, C. Aulas de normalistas. *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro. 19 ago. 1930. *In: MEIRELES, C. Crônicas de Educação, 3*. Seleção e organização de Leodegário A. de Azevedo Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001l. p. 157-159.

MEIRELES, C. Como se distingue o educador. *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro. 22 ago. 1930. *In: MEIRELES, C. Crônicas de Educação, 3*. Seleção e organização de Leodegário A. de Azevedo Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001m. p. 161-162.

MEIRELES, C. Escola para a criança. *Diario de Noticias*, Rio de Janeiro. 22 nov. 1930. *In: MEIRELES, C. Crônicas de Educação, 3*. Seleção e organização de Leodegário A. de Azevedo Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001n. p. 181-182.

MEIRELES, C. Formação do professor [I]. Diario de Noticias, Rio de Janeiro. 24 ago. 1930. *In:* MEIRELES, C. **Crônicas de Educação**, 3. Seleção e organização de Leodegário A. de Azevedo Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001o. p. 163-164.

MEIRELES, C. Manifesto da nova educação. Diário de Notícias, 10 julho de 1932. *In:* MEIRELES, C. **Crônicas de Educação**, 3. Seleção e organização de Leodegário A. de Azevedo Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001p. p. 241-242.

MEIRELES, C. O novo tipo de educador. Diario de Noticias, Rio de Janeiro. 14 ago. 1931. *In:* MEIRELES, C. **Crônicas de Educação**, 3. Seleção e organização de Leodegário A. de Azevedo Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001q. p. 203-205.

MEIRELES, C. O problema do professor. Diario de Noticias, Rio de Janeiro. 3 nov. 1931. *In:* MEIRELES, C. **Crônicas de Educação**, 3. Seleção e organização de Leodegário A. de Azevedo Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001r. p. 207-209.

MEIRELES, C. O professor moderno e a sua formação. Diario de Noticias, Rio de Janeiro, 26 jun. 1930. *In:* MEIRELES, C. **Crônicas de Educação**, 3. Seleção e organização de Leodegário A. de Azevedo Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001s. p. 131-132.

MEIRELES, C. O que se espera e o que se teme. Diário de Notícias, 09 de novembro de 1931. *In:* MEIRELES, C. **Crônicas de Educação**, 3. Seleção e organização de Leodegário A. de Azevedo Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001t. p. 13-14.

MEIRELES, C. Os políticos e a psicologia. Diário de Notícias, 4 de novembro de 1930. *In:* MEIRELES, C. **Crônicas de Educação**, 3. Seleção e organização de Leodegário A. de Azevedo Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001u. p. 3-6.

MEIRELES, C. **Pistoia**: Cemitério Militar Brasileiro. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

MEIRELES, C. Professoras de amanhã. Diario de Noticias, Rio de Janeiro, 8 jul. 1930. *In:* MEIRELES, C. **Crônicas de Educação**, 3. Seleção e organização de Leodegário A. de Azevedo Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001v. p. 133-135.

MEIRELES, C. Professores e anúncios. Diario de Noticias, Rio de Janeiro. 4 set. 1930. *In:* MEIRELES, C. **Crônicas de Educação**, 3. Seleção e organização de Leodegário A. de Azevedo Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001w. p. 165-166.

MEIRELES, C. Qualidades do professor [I]. Diario de Noticias, Rio de Janeiro. 10 ago. 1930. *In:* MEIRELES, C. **Crônicas de Educação**, 3. Seleção e organização de Leodegário

A. de Azevedo Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001x. p. 147-148.

MEIRELES, C. Qualidades do professor [II]. Diário de Notícias, Rio de Janeiro. 16 ago. 1930. *In:* MEIRELES, C. **Crônicas de Educação, 3**. Seleção e organização de Leodegário A. de Azevedo Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001y. p. 151-152.

MEIRELES, C. Sacrifícios do educador. Diário de Notícias, Rio de Janeiro. 30 jul. 1930. *In:* MEIRELES, C. **Crônicas de Educação, 3**. Seleção e organização de Leodegário A. de Azevedo Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001z. p. 141-142.

MEIRELES, C. Ser professor. Diário de Notícias, Rio de Janeiro, 24 jun. 1930. *In:* MEIRELES, C. **Crônicas de Educação, 3**. Seleção e organização de Leodegário A. de Azevedo Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001aa. p. 129-130.

MEIRELES, C. Um livro-símbolo. Diário de Notícias, 02 de agosto de 1930. *In:* MEIRELES, C. **Crônicas de Educação, 3**. Seleção e organização de Leodegário A. de Azevedo Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001ab. p. 145-146.

MIGNOT, A. C. V. (org.). **Armanda Alberto**. Recife: Joaquim Nabuco, 2010.

MISTRAL, G. El ofício Lateral, 1949. *In:* MISTRAL, G. **Magisterio y niño**. Santiago: Andes Bello, 1979. p. 43-51.

MISTRAL, G. **Lecturas para mujeres**: destinadas a la enseñanza del lenguaje. México: Porrúa, 1924.

MORAES, J. D. Armanda Álvaro Alberto: escola nova e repressão política nos anos 1930. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 13, n. 53, p. 183-195, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3iOQhfb>. Acesso em: 17 mar. 2021.

MORAES, J. D. Cecília Meireles e o ensino religioso nos anos 1930: embates em defesa da escola nova. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 741-754, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3lpJnPa>. Acesso em: 3 abr. 2020.

MORAES, J. D. Noemy Rudolfer e a organização da escola e do mundo do trabalho nos anos 1920 e 1930. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 485-497, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3mGIOjh>. Acesso em: 3 abr. 2020.

PINHEIRO, J. G. R. **O diário de Dalila**: poética, testemunho e tragédia na formação do indivíduo moderno. Salvador: Eduneb, 2017.

POR QUE a escola deve ser leiga: a conferência da sra. Cecília Meireles. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, ed. 00575, 16 jan. 1932. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/093718_01/8582. Acesso em: 17 out. 2021.

QUINTA Conferência Nacional de Educação: o discurso do sr. Anísio Teixeira na sessão em homenagem aos delegados estaduais. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, ed. 00924, 6 jan. 1933. Disponível em: <https://bit.ly/3uUbrDW>. Acesso em: 3 jun. 2020.

RAMOS, A. Biografia. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, DF, v. 22, n. 4, p. 97, 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3uYUBNL>. Acesso em: 22 maio 2020.

ROCHA, J. A. L. (org.). **Anísio em movimento**: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2002.

RÓNAI, P. O conceito da beleza em “Mar Absoluto” (Especial para o Diário de Notícias). **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, ed. 07240, 2 jun. 1946. Disponível em: <https://bit.ly/2YuS0z0>. Acesso em: 5 jun. 2020.

ROUSSEAU, J. **Emílio ou da Educação**. 3. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Difel, 1979.

SANDOVAL, R. **Curso elementar de portuguez**: em pequenos exercícios práticos. Viçosa: Typographia Economica, 1921.

SANFELICE, J. L. O Manifesto dos Educadores (1959) à luz da história. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 542-557, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3oJtuW1>. Acesso em: 11 dez. 2019.

SGANDERLA, A. P.; CARVALHO, D. C. Lourenço Filho: um pioneiro da relação entre psicologia e educação no Brasil. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 26, p. 173-190, 2008.

SIRINELLI, J. F. Os intelectuais. *In*: RÉMOND, R. (org.). **Por uma história política**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003. p. 231-269.

TEIXEIRA, A. Autonomia para a educação. 1947. *In*: ROCHA, J. A. L. (org.). **Anísio em movimento**: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2002. p. 33-49.

TEIXEIRA, A. **Em marcha para a democracia**: à margem dos Estados Unidos. Rio de Janeiro: Guanabara, 1934.

AUTORIA:

* Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas. Pesquisadora na Universidade Federal da Paraíba. Contato: hebelyannepimentel@gmail.com

** Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor da Universidade Federal da Paraíba. Contato: charliltonlara97@gmail.com

COMO CITAR ABNT:

SILVA, H. P. da; MACHADO, C. J. dos S. A intelligentsia feminina na escola nova: uma leitura sem margens das crônicas de Cecília Meireles (1930-1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, p. 1-24, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8659963. Disponível em: <https://bitly.com/ptPWK>. Acesso em: 31 mar. 2022.

Notas

- ¹ Neste artigo, respeitou-se a grafia original das fontes.
- ² A obra reúne cinco volumes com miríade de crônicas com o temário da Nova Escola. No volume analisado, discorre-se sobre a condição dos professores e das Escolas Normais brasileiras.
- ³ A relevância de Heitor foi reconhecida pelos brasileiros por muito tempo. Os seus aniversários de óbito sempre eram anunciados nos jornais com breve histórico da sua atuação como fundador da ABE. Apenas no jornal **Diário de Notícias**, do Rio de Janeiro, foram localizadas 11 ocorrências entre 1930 e 1939, disponíveis na **Hemeroteca Digital** da **Biblioteca Nacional**.
- ⁴ São países citados no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.
- ⁵ Sendo estes: Fernando de Azevedo; Afranio Peixoto; A. de Sampaio Doria; Anísio Spinola Teixeira; Manuel Bergstrom Lourenço Filho; Roquette Pinto; J. G. Frota Pessôa; Julio de Mesquita Filho; Raul Briquet; Mario Casassanta; C. Delgado de Carvalho; A. Ferreira de Almeida Jr.; J. P. Fontenelle; Roldão Lopes de Barros; **Noemy M. da Silveira**; Hermes Lima; Attilio Vivacqua; Francisco Venancio Filho; Paulo Maranhão; **Cecília Meireles**; Edgar Sussekind de Mendonça; **Armanda Álvaro Alberto**; Garcia de Rezende; Nobrega da Cunha; Paschoal Lemme; e Raul Gomes.
- ⁶ Durante o tempo que residiu no Rio de Janeiro, ele publicou a obra **Introdução à Psicologia Social**. Além de outras voltadas à Educação: **Educação e Psicanálise** (1934); **Família e a escola** (1934); **Os furtos escolares** (1939); **O desenho infantil e sua significação psicanalítica** (1936) (RAMOS, 2002), este último com ideias próximas às da conterrânea Nise da Silveira. Cabe recordar que os estudos iniciais de Arthur Ramos foram inspirados em: Levy-Brühl, Freud e Jung, como é o caso da sua tese de doutoramento. Ele repensava o conceito de “atipicidade”, comum na escola tradicional. (RAMOS, 2002).
- ⁷ “Em vista de seu interesse por livros sobre sociologia, você certamente estará interessado no mais novo livro de John Dewey, intitulado LIBERALISM AND SOCIAL ACTION” (Tradução nossa).
- ⁸ O nome da obra parece indicar a percepção da mestra acerca do magistério. Já era uma profissão majoritariamente feminina no Chile, assim como em toda a América.
- ⁹ Até 1932, havia publicado: **Espectros** (1919) e **Criança, meu amor** (1924). (MORAES, 2016).
- ¹⁰ Instituição localizada na zona rural do Rio de Janeiro.
- ¹¹ Nomes das Bibliotecas: **Pavilhão Mourisco** (1933) e **Euclides da Cunha**. A segunda era organizada em três seções: “[...] alunos, professores e moradores de Meriti.” (ALBERTO, 2016, p. 7).
- ¹² Foi responsável pela fundação deste.
- ¹³ Ao lado de **Olga Gutmann Benário Prestes**.
- ¹⁴ Todas as 162 matérias do periódico **Diário de Notícias** que mencionam Cecília Meireles entre 1940 e 1949 comentam o seu envolvimento com a arte: literatura, teatro e música. Em algumas datas esporádicas, foram anunciadas as ofertas de cursos de formação literária que ministrou durante a década.
- ¹⁵ Formou-se “[...] aos 16 anos de idade pela **Escola Normal Padre Anchieta**”. (CORREA-SILVA; GONÇALVES, 2019, p. 280, grifo nosso).
- ¹⁶ Termo utilizado para definir a seleção entre seres humanos por origem étnica. Lourenço Filho era leitor das obras de Galton (1892). Por tal influência, tentou implantar no Brasil um projeto de escola que separava os alunos por cor. Ele acreditava que as crianças brancas aprendiam com maior facilidade que as crianças negras. (SGANDERLA; CARVALHO, 2008). As suas concepções

podem ser facilmente atreladas ao nazismo, sobretudo pelo período de propagação: Segunda Guerra Mundial. Mostram o vínculo do governo brasileiro com o alemão. O lugar de formação de Lourenço também pode ter sido influente. No Curso Normal, teve como professores: **Ugo Pizzoli** e **Clemente Quaglio**. A corrente pragmatista que o inspirava era a de **William James**. (SGANDERLA; CARVALHO, 2008).

¹⁷ As atitudes de **Noemy** fazem recordar as de **Adolf Eichmann**, analisadas nos escritos sobre a banalidade do mal, da filósofa judia Hannah Arendt (1999).

¹⁸ Nome mencionado pela mestra, sem demais especificações.

¹⁹ Reflexão semelhante fez, mais tarde, em **Pistoia: Cemitério Militar Brasileiro**, quando falara, por meio de poesia, da morte de soldados brasileiros atuantes na Segunda Guerra Mundial. (MEIRELES, 2016).

²⁰ A contraposição ao movimento religioso foi uma das mais persistentes ações *escolanovistas*, dada a resistência secular do Estado e da Igreja.

²¹ É importante lembrar que as reivindicações por transformação educacional ocorreram desde 1920, conforme observado por Correa-Silva e Gonçalves (2019, p. 276): “Reforma Sampaio Doria, em São Paulo, de 1920; Reforma Lourenço Filho, no Ceará, em 1922; Reforma Anísio Teixeira, na Bahia, em 1924; Reforma Educacional no Rio Grande do Norte, em 1924; Reforma Fernando de Azevedo, no Distrito Federal, em 1927; Reforma Francisco Campos, em Minas Gerais, em 1927 [...]”, entre outras. Todas inspiradas no que acontecia em território europeu e estadunidense. (CORREA-SILVA; GONÇALVES, 2019).

²² A diversidade de idade era uma das propostas metodológicas da concepção pragmatista.

²³ O método indutivo analítico é apresentado como primeira parte da obra **Como se Ensina**, especificamente na seção denominada: “Methodologia Didactica”. (DORIA, 1923, p. 6-91).

²⁴ O título da obra chama a atenção por mostrar como os intelectuais brasileiros sentiam-se em relação aos Estados Unidos: **Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos**.

²⁵ Inclusão não corresponde a ascensão. Alguns estudos recentes discorrem sobre as características negativas presentes nos projetos de Anísio Teixeira. Como exemplo, pode ser mencionada a obra **O diário de Dalila: poética, testemunho e tragédia na formação do indivíduo moderno**, que discute fragmentos da experiência de uma criança na escola experimental do Rio de Janeiro, entre 1933 e 1934. (PINHEIRO, 2017).

²⁶ O trecho mencionado foi extraído do capítulo intitulado: “El problema de la educación en nuestro ambiente”.

²⁷ No jornal, o nome deste estava grafado: **Pascoal Leme**.

²⁸ Ainda de acordo com esse periódico, **Paschoal Lemme** fundamentava suas ideias nos estudos de Taylor, segundo o qual as produções em quadrinhos eram responsáveis pela delinquência infantil e juvenil.