UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANÁLISE RETÓRICA DO DISCURSO POLÍTICO-EDUCACIONAL DE
CECÍLIA MEIRELES

Aline Vieira de Souza

RIBEIRÃO PRETO – 2014

Aline Vieira de Souza

**ANÁLISE RETÓRICA DO DISCURSO POLÍTICO-EDUCACIONAL DE
CECÍLIA MEIRELES**

**Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de
Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.**

**Linha de Pesquisa: Fundamentos Filosóficos,
Científicos e Culturais da Educação
Orientador: Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha**

RIBEIRÃO PRETO – 2014

**AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL
DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU
ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE
CITADA A FONTE.**

FICHA CATALOGRÁFICA

Souza, Aline Vieira de
Análise retórica do discurso político-educacional de Cecília Meireles/
Aline Vieira de Souza. – Ribeirão Preto, 2014.
103f. : il., fig.

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão
Preto / USP – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientador: Marcus Vinicius da Cunha

1. Análise Retórica. 2. Cecília Meireles. 3. Escola Nova. 4. Aristóteles

*Para Inês, que me deu à luz e vem me mostrando, ao
longo dos anos, que viver vale a pena.*

AGRADECIMENTOS

Ao puxar pela memória lembranças da minha infância, dos meus primeiros desenhos, das minhas primeiras brincadeiras, das primeiras redações feitas na escola, das primeiras amizades, das primeiras professoras... Penso em como os anos passaram devagar e rápido ao mesmo tempo. Chegar nesta etapa dos meus estudos é algo muito significativo para mim, pois representa não só a futura obtenção de um título, é mais do que isso, representa a conquista de algo que foi desejado não pelo status, mas pela vontade de realizar pesquisa, pela vontade de descobrir algo além do que eu já sabia, passar a conhecer algo que, até então, era desconhecido.

São tantas pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desse trabalho, que, ao lembrar-me de algumas situações, a emoção já começa a tomar conta de mim.

Seria impossível ter percorrido essa trajetória como pesquisadora iniciante, sem a orientação e o apoio do Professor Doutor Marcus Vinicius da Cunha. Durante a minha graduação em Pedagogia, além de ter me proporcionado aprender sobre a História e a Filosofia da educação, ele orientou-me na monografia que apresentei como trabalho de conclusão de curso. Naquela pesquisa, começamos nossas primeiras descobertas sobre Cecília Meireles, por quem ficamos instigados a conhecer mais. Durante a realização dessa dissertação, mostrou-me o caminho a seguir, sem deixar de caminhar ao meu lado. Agradeço profundamente pela parceria, pelos ensinamentos, pela paciência, pela forma de ser autoridade sem ser autoritário. É um privilégio ter um professor-orientador como o Marcus Vinicius da Cunha.

Durante a qualificação deste trabalho, tive a oportunidade de obter sugestões e comentários de duas professoras extremamente generosas e educadas, as Professoras Doutoras Raquel Discini de Campos e Soraya Maria Romano Pacífico.

No momento da qualificação, tive a oportunidade de conhecer a professora Raquel, quem há muito tempo já conhecia, por ouvir comentários de amigos, sobre como ela era uma pessoa inteligente e carinhosa. Só tenho a agradecê-la pela contribuição que representou para a finalização da minha dissertação, com suas sugestões de referências bibliográficas e um novo olhar para a pesquisa que eu estava realizando.

A professora Soraya, com quem tive a honra de viver momentos de aprendizado durante a minha graduação em pedagogia, no momento da qualificação só confirmou sua capacidade de ser educadora e amiga ao mesmo tempo, mostrando novas perspectivas para a minha pesquisa. Ela apresentou-me, já há alguns anos, o autor José Saramago, nome que me emociona sempre que surge em minha mente. Seus ensinamentos durante a minha graduação estão presentes no meu dia enquanto professora e enquanto ser humano, muito obrigada.

Ao Grupo de Pesquisa *Retórica e Argumentação na Pedagogia* (USP-CNPQ) agradeço os compartilhamentos de textos, os diálogos durante os congressos que participamos, as sugestões para a minha pesquisa e a vivência durante esses anos que estamos juntos, buscando novos estudos, novas descobertas, sempre com a liderança, com os ensinamentos do professor Marcus Vinicius da Cunha.

Agradeço também a todos os professores que passaram pela minha vida enquanto estudante, e contribuíram para o meu crescimento humano e para o meu crescimento profissional, deixando suas marcas de ensinamentos e também suas marcas de como ser professor vai além do ensinar.

Pensando agora nas pessoas que estão próximas, que fazem parte da minha vida diariamente, as lágrimas escorrem, pois como já escreveu Tom Jobim, “é impossível ser feliz sozinho”. Agradeço imensamente à minha mãe, à minha irmã e ao meu namorado, por todo o apoio que ofereceram a mim. Inês, minha mãe, meu porto seguro, sem sua dedicação seria impossível ter realizado essa pesquisa. Angélica, minha irmã e melhor amiga, sempre me incentivando e me auxiliando em tudo que eu precisava, é minha inspiração de aluna-pesquisadora, é minha companheira de quase trinta anos. Hugo, meu namorado, parceiro de vida, incentivador e também preocupado com os meus prazos, esteve o tempo todo, no decorrer da pesquisa, apoiando-me. Generoso e compreensivo em dividir nossos momentos com os momentos em que era necessário nosso distanciamento para que eu pudesse estudar.

Como foram importantes os momentos em que eu parasse um pouco de estudar, e fosse conversar (ainda que várias vezes as conversas acabassem sendo sobre pesquisas), dar risadas, distrair um pouco com os amigos que também vivem nesse mundo da pesquisa acadêmica, e que se tornaram pessoas muito queridas. Obrigada Carol, Elaine, Leonardo, Luana, Marina, Priscilla e Stefanie, nossos encontros estarão sempre presentes como momentos felizes na minha história.

Agradeço por fim, aos meus alunos, que estão presentes na minha vida há alguns anos, e que a tornam mais significativa. Todos os anos, existe um novo grupo de alunos, outros rostinhos, outras histórias, novos desafios, novas alegrias. Como é bom ter a oportunidade de ensinar e aprender com os pequenos, que me mostram que a educação, a escola é algo que sempre deve ser pensado com um alto grau de importância, que o futuro melhor depende da qualidade do ensino do presente, que tudo, como já escreveu Cecília Meireles, é sempre uma questão de educação.

Improviso

Cecília, és libérrima e exata
como a concha.
Mas a concha é excessiva matéria,
E a matéria mata.

Cecília, és tão forte e tão frágil
Como a onda ao termo da luta.
Mas a onda é água que afoga:
Tu, não, és enxuta.

Cecília, és como o ar,
Diáfana, diáfana.
Mas o ar tem limites:
Tu, quem te pode limitar?

Definição:
Concha, mas de orelha;
Água, mas de lágrimas;
Ar com sentimento.
— Brisa, viração
Da asa de uma abelha.

Manuel Bandeira.

RESUMO

SOUZA, Aline Vieira de. *Análise Retórica do Discurso Político-Educacional de Cecília Meireles*. Dissertação. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

Esta dissertação analisa uma série de crônicas de autoria de Cecília Meireles publicadas entre 1930 e 1933 no jornal *Diário de Notícias* da cidade do Rio de Janeiro. Além de contribuir para a compreensão do movimento escolanovista brasileiro desenvolvido entre os anos de 1920 e o início da década de 1930, o trabalho tem por objetivo investigar nos textos da autora a presença das “paixões”, segundo a caracterização feita por Aristóteles na *Retórica*, como componentes emocionais que determinam o caráter persuasivo de um discurso. Seguindo os parâmetros metodológicos adotados pelo Grupo de Pesquisa *Retórica e Argumentação na Pedagogia*, o trabalho apresenta Cecília Meireles como “oradora” habilitada a discorrer sobre questões escolares. As “paixões” são organizadas em duas categorias: a “positiva”, formada por confiança, emulação, tranquilidade, benevolência, amor, compaixão e pudor; e a “negativa”, constituída por temor, desprezo, cólera, inveja, ódio, indignação e despudor. O trabalho evidencia que Cecília Meireles utilizava as paixões “positivas” para se referir ao que estivesse em concordância com a Escola Nova e as paixões “negativas” para tratar de ideias e realizações contrárias ao escolanovismo.

Palavras-chave: Cecília Meireles. Escola Nova. Discurso Pedagógico. Análise Retórica. Aristóteles

ABSTRACT

SOUZA, Aline Vieira de. *Rethorical analysis of Cecília Meireles' political-educational discourse*. Dissertação. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

This dissertation examines a series of chronicles by Cecília Meireles published between 1930 and 1933 in *Diário de Notícias* – Daily News –, a newspaper from Rio de Janeiro city. In addition to contributing to the comprehension of Brazilian New School movement developed between the 1920s and early 1930s, the work investigates the presence of “passions” in Meireles’s texts; according Aristotle’s *Rhetoric*, “passions” are emotional components that determine the persuasiveness of a speech. Following the methodological parameters adopted by *Rhetoric and Argumentation in Pedagogy* Research Group, the work presents Cecilia Meireles as a "speaker" able to approach school issues. The passions are organized into two categories: the "positive" are formed by confidence, emulation, tranquility, grace, love, compassion and decency; and the "negative" consist of fear, contempt, anger, jealousy, hatred, indignation and shamelessness. The paper concludes that Cecilia Meireles used the "positives" passions to refer those who were in agreement with the New School and the "negatives" to discuss ideas and accomplishments contrary to New School.

Keywords: Cecília Meireles. New School. Pedagogical Discourse. Rhetorical Analysis. Aristotle.

SUMÁRIO

Introdução	12
1. Os fundamentos teórico-metodológicos da análise retórica	16
1.1 A retórica segundo Aristóteles.....	17
1.2 A retórica como metodologia de pesquisa	24
2. A oradora e seu auditório	31
2.1 A educadora Cecília Meireles.....	32
2.2 Cecília Meireles na imprensa.....	35
2.3 A audiência da educadora na imprensa	44
3. O discurso da oradora.....	53
3.1 As paixões positivas da oradora	54
3.2 As paixões negativas da oradora	67
Considerações Finais	76
Referências Bibliográficas	80
Anexos.....	86

Introdução

*A vida só é possível
reinventada.*
(Cecília Meireles)

Este trabalho teve origem na monografia que desenvolvi durante os anos em que cursei a graduação em Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, curso que concluí em 2007. Naquele estudo, analisei os temas veiculados por Cecília Meireles entre 1930 e 1933 na coluna Comentário, publicada na Página de Educação, seção dirigida pela autora no jornal *Diário de Notícias* da cidade do Rio de Janeiro. Minha motivação foi compreender a razão da presença de Meireles entre os signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento publicado em 1932, considerado marco histórico das formulações da Escola Nova no Brasil.

Durante os três anos em que atuou no *Diário de Notícias*, Cecília Meireles publicou cerca de 750 crônicas na coluna Comentário. Em 2001, Leodegário Amarante de Azevedo Filho (2001, p. xi) buscou retratar as “linhas mestras” do pensamento de Meireles e, para isso, organizou 368 desses textos em quatro volumes que foram publicados na forma de livros pela Editora Nova Fronteira (MEIRELES, 2001a; 2001b; 2001c; 2001d). Minha monografia consistiu em examinar quarenta dos escritos compilados por Azevedo Filho, privilegiando aqueles que continham menções mais significativas aos acontecimentos e aos personagens que marcaram a vida política e educacional na época.

Nas conclusões da referida monografia, foi possível mostrar que Cecília, que era professora primária desde 1917 no Rio de Janeiro, posicionava-se favoravelmente às inovações introduzidas por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e outros educadores escolanovistas integrantes do grupo dos liberais, denominação de uma das tendências políticas e filosóficas componentes da Associação Brasileira de Educação, ABE. Foi possível concluir também que muitos daqueles escritos continham polêmicas contra os adversários da nova pedagogia, particularmente os intelectuais católicos, membros de outra vertente representada naquela Associação.

O presente estudo busca dar continuidade àquela investigação, analisando o discurso político-educacional de Cecília Meireles nas mesmas 40 crônicas, tendo por meta oferecer contribuições a dois campos de investigação. O primeiro campo é o da historiografia da educação brasileira, uma vez que os resultados desta pesquisa poderão permitir um aprofundamento da discussão sobre a presença de Meireles no cenário dos debates educacionais da década de 1930, possibilitando, assim, ampliar o conhecimento acerca do movimento escolanovista.

O segundo campo para o qual este trabalho almeja contribuir relaciona-se às investigações do Grupo de Pesquisa *Retórica e Argumentação na Pedagogia* (USP/CNPq), que tem como um de seus objetivos aprimorar uma metodologia para a análise de discursos pedagógicos, tomando por base a obra de Aristóteles e as teorizações elaboradas no século XX por autores vinculados ao movimento de revisão da filosofia aristoteleciana. Em conformidade com os referenciais desse Grupo de Pesquisa, os discursos pedagógicos possuem caráter persuasivo, destinando-se a influenciar pessoas que, de alguma maneira, têm interesse e/ou responsabilidade pelas práticas pedagógicas e pelas políticas educacionais.

Segundo a teorização feita por Aristóteles, todo discurso persuasivo envolve três elementos: o orador, o discurso por ele pronunciado e as disposições do auditório perante o qual a argumentação é apresentada. Diferentemente do que foi elaborado por Aristóteles, cujas reflexões focalizaram exclusivamente pronunciamentos orais, no ambiente social da Grécia Clássica, o Grupo de Pesquisa *Retórica e Argumentação na Pedagogia* investiga discursos escritos contemporaneamente, em particular os que são tornados públicos, isto é, aqueles que são veiculados visando exercer influência sobre certo conjunto de leitores.

Os fundamentos teórico-metodológicos que norteiam as atividades do Grupo de Pesquisa e que sustentam a pesquisa que deu origem a este trabalho serão apresentados no primeiro capítulo desta dissertação. Como será possível observar, na análise retórica de discursos escritos destinados a publicação caracteriza-se o autor do texto como *orador*, sendo então necessário examinar os qualificativos que o habilitam a abordar com propriedade os temas sobre os quais discursa; o *discurso* é o conjunto de argumentos contidos no texto publicado, sendo tarefa da investigação compreender as estratégias argumentativas que o compõem; os leitores a quem o autor do texto se dirige correspondem ao *auditório*, devendo o exame retórico esclarecer o contexto em que tal audiência encontra-se inserida, para assim esclarecer as disposições intelectuais e afetivas mobilizadas pelo orador.

Tendo em vista essa conceituação, o segundo capítulo deste trabalho versará sobre Cecília Meireles como oradora, tendo por objetivo evidenciar os qualificativos que lhe permitiram discorrer sobre assuntos político-educacionais. Além de suas atuações e posicionamentos no campo da educação, o capítulo apresentará também um estudo sobre o círculo de interlocutores da oradora, buscando posicionar os personagens

do cenário político e educacional constituído na época em que os textos jornalísticos de Meireles foram publicados.

Esses mesmos dados contextuais da esfera política e educacional permitirão qualificar o auditório de Cecília Meireles, o que também será feito, ainda no segundo capítulo, por meio da análise de algumas matérias publicadas na Página de Educação ao lado da coluna Comentário. O conteúdo da referida coluna será examinado no terceiro capítulo, no qual será discutido especificamente o uso das paixões como recurso argumentativo direcionado à referida audiência.

A respeito das paixões, a exposição desenvolvida no primeiro capítulo mostrará que, segundo Aristóteles, um dos elementos centrais de qualquer discurso persuasivo é a mobilização das emoções da audiência. Procuraremos então justificar a relevância de estudos dedicados a compreender o emprego desse método persuasivo em discursos pedagógicos, particularmente em textos veiculados por meio de jornais, como é o caso dos escritos de Cecília Meireles analisados nesta dissertação.

Este trabalho será finalizado com algumas considerações sobre os dois campos de investigação visados por esta pesquisa. No que tange à historiografia educacional brasileira, será discutida a atuação de Cecília Meireles na arena político-educacional, na qual seu nome ainda é pouco conhecido, uma vez que, na maioria das vezes, aparece vinculado à produção artística. Quanto ao outro campo, será apresentada uma reflexão acerca das contribuições oferecidas pelo exame das paixões à metodologia adotada pelo Grupo de Pesquisa *Retórica e Argumentação na Pedagogia*, o que poderá incentivar a elaboração de novos projetos nessa linha de investigação.

Na seção de anexos serão apresentadas algumas crônicas de Cecília Meireles analisadas neste trabalho. Foram selecionados os textos mais significativos, dentre os que são citados mais frequentemente nessa dissertação.

1. Os fundamentos teórico-metodológicos da análise retórica

*Ai, palavras, ai, palavras,
que estranha potência, a vossa!
Todo o sentido da vida
principia à vossa porta...*
(Cecília Meireles)

O objetivo deste capítulo é apresentar os fundamentos teóricos e metodológicos e os procedimentos de investigação adotados pelo Grupo de Pesquisa *Retórica e Argumentação na Pedagogia*, de maneira a oferecer sustentação aos capítulos subsequentes, que abordarão o discurso político-educacional de Cecília Meireles.

Tais fundamentos advêm originalmente da obra de Aristóteles, particularmente das reflexões do filósofo concernentes à dialética e à retórica, e de pesquisadores vinculados ao movimento de revisão do pensamento aristoteleciano articulado desde a primeira metade do século XX. Inspirado nesses autores, o referido Grupo de Pesquisa tem produzido trabalhos dedicados a investigar discursos pedagógicos.

Sendo assim, este capítulo é composto por duas partes: a primeira traz uma explanação sobre o pensamento de Aristóteles, e a segunda, um sumário da metodologia denominada *análise retórica*, tal qual se encontra nos trabalhos do Grupo de Pesquisa. No decorrer destas páginas serão delineados e justificados os conteúdos das próximas seções desta dissertação, nas quais será feito o exame do discurso veiculado nos textos jornalísticos de Meireles, bem como do auditório visado pela autora.

1.1 A retórica segundo Aristóteles

Aristóteles (384-322 a.C.) nasceu em Estagira, cidade localizada na Península Calcídica, então colonizada pela Macedônia. Aos dezoito anos de idade, foi para Atenas estudar na Academia de Platão (427-347 a.C.), onde permaneceu até a morte do mestre, ocasião em que fundou sua própria escola, denominada Liceu. Grande parte de sua obra permaneceu desconhecida entre os gregos, inicialmente circulando somente entre seus discípulos e, mais tarde, esquecida na adega da casa de um de seus amigos. Por isso, até o ano 50 a.C., Aristóteles foi considerado um simples comentador da filosofia de Platão (CUNHA, 2007a, p. 60-61).

Outros problemas afetaram a divulgação e o estudo das obras do Estagirita: no século III, os padres da Igreja Católica proveram a adequação do pensamento aristoteleciano à doutrina cristã, o que selou o seu nivelamento com a filosofia de Platão; mais tarde, quando a Igreja cristianizou o Império Romano, as ideias de Aristóteles foram consideradas heréticas. O que preservou seus escritos da destruição foi a sua transferência para Alexandria, no Egito, em 395. O Ocidente voltou a ter contato com os ensinamentos aristotelecianos somente na época das Cruzadas e da conquista da Península Ibérica pelos romanos, por meio de traduções para o árabe elaboradas principalmente por Avicena e Averróis nos séculos XI e XII (CUNHA, 2007a, p. 61).

A partir do século XIII, tornaram-se marcantes as interpretações decorrentes de Tomás de Aquino (1224-1274), mestre da Escolástica e fonte dos movimentos Tomista e Neotomista que exercem forte influência ainda hoje (ver FAITANIN, 2008). Segundo a explicação de Berti (1997, p. 59), até o século XIX predominou a visão que buscava conciliar Aristóteles com o cristianismo, o que se cristalizou na tese de que o essencial

do pensamento aristotélico consiste na formulação de uma “ciência única do ser, exatamente a ciência do ser enquanto ser”; o raciocínio científico, ou seja, o raciocínio que contém a perfeita expressão da verdade seria então enunciado somente por meio de formulações dedutivas, ou demonstrativas (idem, p. 61).

Segundo Aristóteles explica no tratado intitulado *Primeiros analíticos*, o raciocínio dedutivo, ou demonstrativo, é expresso por meio do silogismo, que é uma forma de argumentar composta por duas premissas das quais se obtém uma conclusão, sem recorrer a nenhuma outra afirmação. Por exemplo, das premissas “Todo homem é mortal” e “Sócrates é homem” deduz-se imediatamente que “Sócrates é mortal”.

Uma das premissas do silogismo recebe o nome de “primeira”, ou “maior”, pois o seu conteúdo exprime um “princípio”, ou seja, uma formulação que dá início, ou principia, vários outros raciocínios na ciência específica em que se situa o silogismo. A outra premissa, denominada “menor”, diz respeito a um sujeito particular – nesse caso, o indivíduo Sócrates.

No exemplo, “Todo homem é mortal” é um princípio, uma vez que atua como premissa primeira de vários outros raciocínios – gerando, conseqüentemente, outras conclusões – na área em que a argumentação se desenvolve. Por exemplo, se a essa premissa maior acrescentarmos a premissa menor “Édipo é homem”, concluiremos que “Édipo é mortal”; em vez disso, se a ela acrescentarmos “Prometeu não é homem”, deduziremos que “Prometeu não é mortal”.

No tratado *Segundos analíticos*, Aristóteles explica a sua noção de ciência, dizendo que o conhecimento científico é expresso pelo raciocínio silogístico, ou demonstrativo, cuja formulação contém um saber necessário e causal.¹ Trata-se de um

¹ Tanto os *Primeiros analíticos* quanto os *Segundos analíticos* fazem parte do *Órganon* (ARISTÓTELES, 2005), conjunto que reúne outras quatro obras do filósofo, incluindo os *Tópicos*, tratado que será mencionado logo mais. A primeira catalogação do *corpus aristotelicum* foi feita por Andrônico de Rodes

saber necessário porque a conclusão advém obrigatoriamente das premissas, sem que haja necessidade de nenhum outro enunciado para obtê-la, como já foi dito. Quanto à causalidade, no exemplo dado nota-se que o porquê, ou a causa, da conclusão está contido nas premissas, mais precisamente em um termo – chamado termo médio – presente em ambas as premissas.

“Sócrates é mortal” porque “Sócrates é homem” e porque “Todo homem é mortal”. A causa necessária da mortalidade de Sócrates encontra-se no termo médio “homem”, que aparece tanto na premissa menor, relativa a Sócrates como indivíduo, quanto na maior, relativa à condição de mortalidade de todo ser pertencente à humanidade. Como o sujeito Sócrates integra o conjunto dos homens, aqueles que se predicam pela condição de mortalidade, Sócrates é necessariamente mortal.

Essa breve descrição sumaria as reflexões de Aristóteles sobre a silogística, a ciência demonstrativa ou analítica, firmada pelos filósofos medievais como a única ciência, a ciência do raciocínio que contém a perfeita expressão da verdade. Como se pode notar, não se encontra nessa ciência nenhuma referência à origem das afirmações que constituem as premissas maiores dos silogismos; não se oferece indaga acerca da constituição dos princípios que servem de pontos de partida para os vários raciocínios relativos aos campos científicos em que se desenvolvem as argumentações.

A explicação sobre a origem dos princípios é feita no tratado denominado *Tópicos*, no qual Aristóteles estabelece que as premissas primeiras são obtidas por meio da “dialética”. A dialética é um “diálogo entre dois interlocutores” composto por perguntas, respostas e refutações (BERTI, 1997, p. 287); seu objetivo é conduzir às “verdades primeiras das ciências”, consistindo na “arte de argumentar criticamente, de examinar, pôr à prova” (PORCHAT PEREIRA, 2001, p. 360). Na presença de um

no século I; a segunda, por Diógenes Laércio no século III; a última – definitiva, ao que parece – foi elaborada por Immanuel Bekker no século XIX (ver BINI, 2005).

público que atua como árbitro da discussão, os interlocutores assumem, como ponto de referência para o diálogo, premissas conhecidas (*endóxa*), partilhadas por todos os ouvintes. Tais premissas não são verdadeiras, como são as premissas da analítica, pois o objetivo da dialética é chegar a formulações que possuam o caráter de verdade (BERTI, 1998, p. 23, 25).

Ao considerarem somente a silogística como raciocínio válido, os aristotelecianos medievais relegaram a plano secundário os procedimentos da dialética. Embora sob outro registro filosófico, a era moderna deu continuidade a essa concepção, valorizando Aristóteles como criador da única, ou a “única verdadeira, forma de racionalidade”, a demonstrativa (BERTI, 1998, p. 3). As noções de causa e necessidade passaram a compor a definição de ciência, de tal maneira que ter ciência, ou saber, passou a significar simplesmente deduzir conclusões a partir de princípios universalmente aceitos, sendo irrelevante o processo de elaboração desses princípios.

Esse foi um dos temas que contribuíram para desencadear o movimento contemporâneo de revisão da filosofia de Aristóteles iniciado na primeira metade do século XX, em cuja base encontra-se profunda divergência com a tradição interpretativa descendente da Escolástica (ver BERTI, 1997). Segundo Berti (*idem*, p. 23), o autor de maior destaque nesse processo foi Jaeger, que em 1923 estabeleceu que Aristóteles deveria ser compreendido “fora dos empregos e reinterpretações filosóficas que lhe foram dadas pelos neoescolásticos”.

Em linhas gerais, os adeptos do movimento revisionista defendem haver no Estagirita uma vigorosa opção pela “multiplicidade” e pela “autonomia das diversas ciências” (BERTI, 1998, p. 9). Assim, Aristóteles é visto como responsável não só por uma ciência do verdadeiro e do necessário, a silogística, mas também como o estudioso de uma ciência que se dedica a compreender de que modo são firmados os princípios.

Tal ciência é a dialética, que se caracteriza por investigar o que antecede os enunciados definidores do que uma coisa é (idem, p. 15).

Juntamente com os *Tópicos*, a *Retórica* possui especial relevância no movimento revisionista de Aristóteles.² Logo no início do Livro I desse tratado, o filósofo explica que a arte retórica é “a contraparte da dialética”; as duas se ocupam de questões mais ou menos ligadas ao conhecimento comum, não correspondendo a nenhuma ciência em particular (*Retórica*, I, 1354a1).³ Todas as pessoas participam, de alguma maneira, tanto de uma quanto de outra arte, pois todos se envolvem, em algum momento da vida, na tentativa de questionar e sustentar um argumento, seja para se defender, seja para acusar. A dialética e a retórica diferem, no entanto, porque a segunda consiste em um discurso “longo” dirigido a um “auditório silencioso” (BERTI, 1997, p. 287).

A retórica é útil porque, assim como a dialética, permite discutir sobre os contrários, diferentemente do discurso científico, ou demonstrativo, que é próprio do ensino, quando se transmite dedutivamente algo já conhecido unilateralmente. Nas situações em que se aplica a retórica, o objetivo não é ensinar, mas persuadir com base em argumentos comuns. Argumentamos persuasivamente sobre coisas contrárias, não para fazer uma coisa e outra, mas para que não nos fuja o real estado da questão e, também, para refutar os que argumentam contrariamente à justiça, afirma Aristóteles (*Retórica*, I, 1355a20).

Reboul (2004, p. 23-24) explica que uma das inovações de Aristóteles reside em apresentar a retórica como um “bem” que, a exemplo dos demais bens, como a força, a

² A *Retórica* é composta por três Livros, constituídos respectivamente por 15, 26 e 19 capítulos. O Livro III não será apresentado aqui, uma vez que seus temas – a origem das provas retóricas, a expressão enunciativa, ou linguística, e a forma de organização das partes do discurso – não se relacionam com o assunto deste trabalho.

³ A edição brasileira da *Retórica* utilizada neste trabalho é Aristóteles (2011). As citações desse tratado serão identificadas por meio do sistema elaborado por Bekker, responsável pela edição padrão das obras de Aristóteles. Cada tratado é dividido em Livros, indicados por uma letra grega maiúscula ou um número romano; o número arábico que veem a seguir representa a página da edição padrão; a letra e o número arábico que veem depois correspondem, respectivamente, à coluna e à linha, na referida edição.

saúde e a riqueza, pode ser corrompido, isto é, pode ser usado de maneira desonesta; mas nem por isso deixa de ser um “bem”, pois se trata de uma arte (*techné*) cujo único objetivo é encontrar “os meios de persuasão que cada caso comporta”, assim contribuindo para habilitar o seu praticante a coordenar as várias possibilidades de sucesso para a causa que defende.

O domínio da retórica não é o da verdade científica, uma vez que ela, tal qual a dialética, versa somente sobre o verossímil, ou plausível, podendo ser definida como a “arte de defender-se argumentando em situações nas quais a demonstração não é possível”. As noções comuns que constituem o seu ponto de partida não se confundem com “opiniões vulgares”, pois o seu material é o “bom senso” que se aplica em todo campo que ainda não foi demarcado por “respostas científicas”. Aristóteles considera a retórica “indispensável num mundo de incertezas e conflitos”, o que faz dela “a arte de encontrar tudo o que um caso contém de persuasivo”, sendo, portanto, a única arte aplicável a situações em que não há “outro recurso senão o debate contraditório” (REBOUL, 2004, p. 27).

No Livro I, além de relacionar a retórica com a dialética, Aristóteles (*Retórica*, I, 1358b1) explica que há três gêneros retóricos, conforme sejam as classes de ouvintes a que se dirige o orador: o deliberativo, ou político; o forense, ou judicial; e o demonstrativo, ou epidítico. O discurso deliberativo visa aconselhar e desaconselhar, julgando sobre o que é conveniente ou prejudicial; o auditório que atua como juiz tem os olhos voltados para o futuro. Esta é a situação típica das assembleias, em que os cidadãos decidem sobre os destinos da cidade.

A retórica judicial, por sua vez, é empregada nos tribunais, tendo por meta acusar e defender; os juízes consideram o justo e o injusto analisando fatos passados relativos à culpa ou à inocência de um réu. A epidítica discorre sobre o belo e o feio,

mediante fatos presentes, sendo característico o seu uso em situações fúnebres e festivas; o que está em pauta é a virtude e o vício, bem como o que é nobre ou vil, com o intuito de louvar ou censurar os objetos a que se aplica (*Retórica*, I, 1366a25). Nesse último caso, os ouvintes atuam como espectadores, pois não lhes cabe expressar um veredicto, mas, mesmo assim, são levados a formar um juízo sobre os fatos apresentados.

Ainda no Livro I, Aristóteles (*Retórica*, I, 1356a1) define a retórica como “a faculdade de observar, em cada caso, o que este encerra de próprio para criar a persuasão”, e expõe que há três elementos envolvidos na persuasão: o que emana do caráter do orador (*ethos*); o que se fundamenta nas disposições do ouvinte (*pathos*); e o que decorre do próprio discurso (*logos*), pelo que este demonstra ou parece demonstrar.

A persuasão é obtida pelo caráter pessoal do orador quando o discurso dá a impressão de que aquele que o profere é digno de fé. O Estagirita estabelece que tal confiança deve resultar do discurso, e não de uma opinião prévia sobre quem o pronuncia, mas admite que, embora a probidade do que é falado seja relevante, é quase impossível não observar que o caráter é o principal meio de persuasão (*Retórica*, I, 1356a5). Persuade-se pelo discurso quando se exhibe a verdade ou o que parece verdade, com fundamento no que é persuasivo em cada caso particular.

Persuade-se pela disposição dos ouvintes quando o auditório é levado a sentir emoção por meio do discurso, tema que ocupa posição central no Livro II da *Retórica*.⁴ As paixões, ou emoções, são relevantes na argumentação porque nelas reside o material que permite atingir aquilo que, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 6) constitui o objetivo geral da retórica: obter a “adesão dos espíritos”, a persuasão.

⁴ O Livro II é tão importante que chegou a ser editado em separado do conjunto do tratado (ver ARISTÓTELES, 2003).

Como as emoções influem no modo como o ouvinte julga os fatos, Aristóteles (*Retórica*, II, 1378a20) considera que as paixões são as “causas das mudanças nos nossos julgamentos”. Meyer (2003, p. xxxviii) explica que quem pretende argumentar de modo persuasivo deve “encontrar uma identidade onde, de início, havia apenas antagonismo, diferença e contestação”; quem conhece as paixões pode “classificar os homens” e, assim, encontrar a melhor maneira de conduzi-los à opinião que considera correta. As paixões, portanto, são como um “teclado no qual o bom orador toca para convencer” (idem, p. xli).

1.2 A retórica como metodologia de pesquisa

Os procedimentos metodológicos adotados pelo Grupo de Pesquisa *Retórica e Argumentação na Pedagogia* são fundamentados nas reflexões de Aristóteles e de autores que integram o movimento contemporâneo de revisão do pensamento aristoteliiano, conforme foi acima mencionado. Dentre esses autores, a referência mais relevante é Chaïm Perelman, cujas concepções encontram-se principalmente no *Tratado da argumentação*, livro em coautoria com Lucie Olbrechts-Tyteca, no qual é apresentada a Nova Retórica.⁵

Nesse livro, os autores explicam que a retórica antiga era a “arte de falar em público de modo persuasivo”, consistindo, portanto, em discursos expressos por meio de “linguagem falada”. Diferentemente daquele contexto, a Nova Retórica ocupa-se com “a estrutura da argumentação”, sem se limitar às características próprias do

⁵ Perelman é autor de vários trabalhos dedicados às bases filosóficas da metodologia apresentada no *Tratado da argumentação* – ver, por exemplo, Perelman (1982) e Perelman (1988). Sobre a vida e a obra de Perelman, ver Cunha (2011).

discurso oral, focalizando prioritariamente “textos impressos”, desde que neles se encontrem os intuitos persuasivos que norteavam a arte retórica exercitada oralmente pelos antigos (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 6).

Tomando por base essas proposições, o Grupo de Pesquisa *Retórica e Argumentação na Pedagogia* investiga discursos que veiculam proposições teóricas e/ou teórico-práticas relativas à educação, no âmbito da pedagogia, isto é, na esfera das ideias sistematizadas que se apresentam com o objetivo de nortear atividades educacionais escolares. Os trabalhos do Grupo têm examinado textos publicados em revistas especializadas e livros que abordam temáticas educacionais, aplicando a esses materiais a análise sugerida pelo *Tratado* de Perelman e Olbrechts-Tyteca (ver CUNHA, 2007b).⁶

Uma das linhas de investigação do Grupo é dedicada a examinar discursos de autores que se destacaram na formulação do ideário educacional renovador articulado no Brasil entre as décadas de 1920 e 1960.⁷ Ao eleger como objeto de estudo os textos jornalísticos de Cecília Meireles publicados nos anos de 1930 e 1933, o presente estudo integra essa vertente de pesquisa.

Em consonância com os fundamentos teórico-metodológicos acima descritos, as próximas seções desta dissertação abordarão os três elementos constituintes da argumentação: o orador – neste caso, a oradora Cecília Meireles – e o auditório, aqueles a quem o seu discurso era direcionado, serão temas do segundo capítulo, enquanto o discurso, ou seja, o conteúdo dos textos por ela publicados na coluna Comentário da Página de Educação do jornal *Diário de Notícias*, será objeto do capítulo terceiro.

⁶ As pesquisas do Grupo também utilizam outros autores como fontes de referência para a análise retórica – como Toulmin (2001), por exemplo.

⁷ Outra linha de pesquisa do Grupo focaliza textos de John Dewey, filósofo e educador americano contemporâneo.

A caracterização de Cecília Meireles como oradora justifica-se pelo fato de a sua atuação assemelhar-se, do ponto de vista da análise retórica, à do cidadão da Grécia Clássica que discursava em assembleias, tribunais e cerimônias de louvor ou censura a alguma pessoa ou evento. Conforme se verá no terceiro capítulo deste trabalho, o discurso de Meireles ora valorizava os caminhos propostos pela nova pedagogia em benefício da educação brasileira, visando, portanto, o futuro; ora defendia iniciativas já efetivadas pelos educadores escolanovistas, focalizando, portanto, o passado; ora buscava despertar os leitores para a observação do que ocorria no campo do ensino naquele momento, ou seja, mirando o presente.

Em qualquer uma dessas posições discursivas, é perceptível a presença de um componente ético na atuação de Cecília Meireles, uma vez que as suas intervenções jornalísticas diziam respeito a um tema considerado essencial para a vida coletiva no Brasil dos anos de 1930 – a educação. Além disso, Meireles tinha o objetivo de mobilizar seus leitores, os incentivando a assumirem posicionamentos perante a situação social em que viviam, particularmente no tocante a assuntos educacionais. Esses dois aspectos, o caráter ético e o intuito mobilizador, são inerentes ao campo da retórica, tanto a antiga quanto a contemporânea, conforme ressaltam vários tratadistas dessa arte (ver PERELMAN, 2011).

Considerando a orientação advinda do Grupo de Pesquisa a que este trabalho se vincula, a investigação acerca do auditório deverá demarcar, com a maior precisão possível, as circunstâncias históricas, sociais e culturais que cercam a publicação dos textos em exame. Tais circunstâncias, também denominadas *contexto*, serão reconstituídas com base na literatura e em documentos que versam sobre a época em que o discurso foi proferido, como fazem os historiadores quando se debruçam sobre eventos do passado. Essa reconstituição, no entanto, não deverá ser feita

desvinculadamente dos textos examinados, medida que se presta a evitar que o pesquisador eleja arbitrariamente alguns fatores do contexto, em detrimento de outros, e acabe por aplicar ao discurso um molde analítico externo (SIRCILLI, 2008, p. 22).

Por esse motivo, a caracterização das disposições do auditório de Meireles contará com o estudo de algumas das matérias que a oradora publicou na Página de Educação ao lado dos textos de sua autoria inscritos na coluna Comentário. A análise dos conteúdos dessa coluna, a ser feita no capítulo terceiro, complementará, de certo modo, a tipificação da audiência da oradora, priorizando o exame das paixões por ela mobilizadas.

Os trabalhos produzidos até o momento pelo Grupo de Pesquisa *Retórica e Argumentação na Pedagogia* têm investigado textos de revistas especializadas e livros, como já foi dito nestas páginas. Além de situar os autores desses textos como oradores, nos termos da análise retórica, tais investigações buscam elucidar as estratégias discursivas presentes nesses escritos, de maneira a discutir o seu poder persuasivo perante determinados auditórios, em determinadas circunstâncias.

Conforme veremos neste trabalho, uma das estratégias discursivas mais utilizadas por Cecília Meireles é a conclamação de personagens de prestígio em favor de suas teses. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 348), muitos argumentos são influenciados pela reputação de outrem, sendo o argumento de autoridade o que mais caracteriza essa intenção, consistindo em empregar “atos ou juízos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova a favor de uma tese”. O argumento de autoridade é o “modo de raciocínio retórico que foi mais intensamente atacado”, pois pode assumir um “valor coercivo, como se as autoridades invocadas houvessem sido infalíveis”. Além disso, ao invocar uma autoridade o orador se compromete; “não há argumento de autoridade que não repercuta em quem o emprega”.

Como será possível também notar, Cecília Meireles recorre com frequência à estratégia de fornecer ilustrações para firmar os posicionamentos que assume no campo da educação. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca, a ilustração consiste em argumentar utilizando casos particulares, o que é feito igualmente pelo exemplo, que é quando tais casos servem para fundamentar uma regra. Diferentemente, a ilustração vem “reforçar a adesão a uma regra conhecida e aceita”, explicando o enunciado geral e aumentando a sua “presença na consciência” do auditório. Enquanto o exemplo “deve ser incontestável”, pois dele depende a elaboração de um princípio, a ilustração pode ser duvidosa, cabendo-lhe somente “impressionar vivamente a imaginação para impor-se à atenção” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 407).

Uma estratégia argumentativa de notável poder argumentativo é a metáfora, definida por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 453) como “uma analogia condensada, resultante da fusão de um elemento do foro com um elemento do tema”. Mazzotti (2008, p. 2) explica que o “tema é o que queremos expressar ou conhecer”, e o foro é o que se adota por “objeto de comparação”, algo já conhecido, do qual são extraídos “os significados que são transportados ao tema”. Da analogia “A está para B, assim como C está para D”, em que A-B são elementos do tema e C-D são componentes do foro, constrói-se a metáfora “A é C de B”.

A ênfase deste trabalho não será na identificação de estratégias argumentativas, mas no estudo das paixões como recursos argumentativos, em consonância com as reflexões de Aristóteles expostas acima. Esta proposta de pesquisa é inspirada em trabalho de Cunha (2006b) que menciona uma característica peculiar aos textos publicados em jornais de notícias. Diferentemente do que se observa em revistas e livros cujo destinatário é o público especializado, os textos jornalísticos, quando inseridos em debates sobre tema de relevância social, são desprovidos dos cuidados com

a linguagem que são próprios de trabalhos acadêmicos. Por esse motivo, é possível supor que o exame retórico de seu conteúdo revele a marcante presença de paixões sendo manuseadas pelos autores com o intuito de sensibilizar seus auditórios.

A palavra *paixão* deriva do latim *passio*, que, por sua vez, descende do grego *pathos*, cujo significado traduz uma “perturbação da alma”, algo “ligado ao corpo ou à parte da alma mais próxima da animalidade”, uma impulsividade que merece cuidados, devendo ser “moderada” e, mesmo, “dominada” (REALE, 2001, p. 195). Textos como os que serão analisados no presente trabalho trazem, muitas vezes, certo componente de imoderação, pois foram escritos e publicados no calor de disputas, visando interferir nas disposições intelectuais e emocionais dos leitores acerca de um tema palpitante. Nas crônicas de Cecília Meireles, esse tema é a educação nova, cujas formulações eram cercadas de inúmeros defensores e detratores.

Na *Retórica*, Aristóteles faz a explanação sumária de 14 paixões, apresentadas na forma de pares opostos: confiança e medo; emulação e desprezo; tranquilidade e cólera; benevolência e inveja; amor e ódio; compaixão e indignação; pudor e despudor.⁸ Pelo modo como o Estagirita caracteriza essas paixões, é possível organizá-las em duas categorias: a primeira, contendo sentimentos que ensejam afirmação, concordância, espírito construtivo, tendo por objetivo levar o auditório a ter fé e otimismo perante os fatos narrados pelo orador; a segunda categoria, agrupando emoções que denotam recusa, nocividade, contrariedade, visando constituir no ouvinte disposições de afastamento ante as ocorrências mencionadas.

Podemos chamar de “positivas” as paixões pertencentes à primeira categoria. São elas confiança, emulação, tranquilidade, benevolência, amor, compaixão e pudor. As que integram a segunda categoria podem ser chamadas de “negativas”: temor,

⁸ No vocabulário de Aristóteles, as paixões possuem significados técnicos específicos, os quais serão explicitados no terceiro capítulo deste trabalho.

desprezo, cólera, inveja, ódio, indignação e despudor. O capítulo terceiro deste trabalho versará sobre as duas categorias, separadamente.

2. A oradora e seu auditório⁹

*Levai-me aonde quiserdes! – Aprendi com as primaveras
a deixar-me cortar e a voltar sempre inteira.*
(Cecília Meireles)

Segundo a explanação feita no capítulo precedente, onde foram delineadas as bases teóricas e os procedimentos da análise retórica desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa *Retórica e Argumentação na Pedagogia*, um dos elementos fundamentais da argumentação é o orador, aquele que se pronuncia perante determinado auditório com a intenção de persuadir. Outro componente essencial da argumentação é o auditório, constituído pelo conjunto de leitores a que se dirige o orador, cujo intuito consiste em angariar adesão às ideias que veicula.

O primeiro objetivo do presente capítulo é apresentar Cecília Meireles como oradora, o que implica explicitar os qualificativos que a habilitaram a discursar, como educadora e jornalista, sobre assuntos da área político-educacional, situando a sua atuação no âmbito dos acontecimentos da época em que foram publicados os seus pronunciamentos. O segundo objetivo visa caracterizar o auditório da oradora, o que, segundo os parâmetros da análise retórica, é alcançado por meio do exame do conteúdo de seus textos e do contexto geral em que foram publicados.

⁹ Alguns conteúdos deste capítulo encontram-se no artigo “Cecília Meireles e o temário da Escola Nova” (CUNHA; SOUZA, 2011), publicado em *Cadernos de Pesquisa* (FCC).

2.1 A educadora Cecília Meireles

A carioca Cecília Benevides de Carvalho Meireles nasceu em 7 de novembro de 1901, filha de Carlos Alberto de Carvalho Meireles, funcionário do Banco do Brasil, falecido três meses antes do nascimento da filha, e de Matilde Benevides, professora, falecida quando Cecília tinha apenas três anos de idade. Após a morte de sua mãe, Cecília foi morar com a avó materna, Jacinta Garcia Benevides; também fez parte de sua vida a babá Pedrina, que era uma “hábil contadora de histórias” (PIMENTA, 2001, p. 15).

Em 1910, Cecília concluiu o curso primário na Escola Estácio de Sá e recebeu de Olavo Bilac, que ocupava o cargo de Inspetor Escolar do Distrito, uma medalha de distinção e louvor (OLIVEIRA, 2001, p. 321). Em 1915, ela enfrentou outra perda, com a morte de Pedrina, sua babá. Concluiu o Curso Normal em 1917, passando em seguida a lecionar no ensino primário de sua cidade natal. Iniciou a carreira de escritora em 1919 com a obra *Espectros*, publicando, a partir dali, mais de duas dezenas de livros de poemas.¹⁰

Em 1922, Cecília casou-se com Fernando Correia Dias, pintor português radicado no Brasil. Nos anos de 1920, sua atuação esteve fortemente ligada ao magistério, desenvolvendo “atuação crítica em relação ao sistema público de ensino dominante”, razão pela qual abandonou a carreira de professora. Reassumiu a profissão somente em 1927, quando teve início a reforma do ensino realizada na gestão de

¹⁰ Dentre seus livros de poemas, podem ser mencionados: *Poema dos poemas* (1923); *Baladas para El-Rei* (1925); *Viagem* (1939); *Vaga música* (1942); *Mar absoluto e outros poemas* (1945); *Retrato natural* (1949); *Romanceiro da Inconfidência* (1953); *Canções* (1956); *Metal rosicler* (1960); *Solombra* (1963); e *Ou isto ou aquilo* (1954).

Fernando de Azevedo na Diretoria Geral da Instrução Pública do Distrito Federal (CORRÊA, 2001, p. 17).

Essa reforma fez parte de uma série de medidas semelhantes adotadas independentemente por vários estados da federação, cujos governantes tinham interesse em modificar os seus respectivos sistemas de ensino, uma vez que não havia uma legislação que regulamentasse o assunto em âmbito nacional. A primeira delas ocorreu em São Paulo em 1920, ficando conhecida como reforma Sampaio Dória; a ela se seguiram, dentre outras, as reformas comandadas por Lourenço Filho no Ceará, em 1922; por Anísio Teixeira na Bahia, em 1925; e por Francisco Campos em Minas Gerais, em 1925 (NAGLE, 1974, p. 192-196).

Segundo Nagle (1974, p. 190-191), o principal efeito produzido por essas reformas, com especial destaque para a que foi instituída por Fernando de Azevedo no Distrito Federal, foi a busca de remodelação das finalidades da educação escolar, mediante a introdução de um “novo modelo” para a estruturação das escolas e a orientação das práticas pedagógicas, o que se convencionou identificar como evidência da introdução da Escola Nova no país (idem, p. 190-191).

O saldo mais duradouro daquelas iniciativas isoladas foi a consciência da necessidade de sensíveis mudanças na rede escolar pública, envolvendo sua ampliação física e melhorias em suas condições de funcionamento. As novas instituições então criadas tiveram o seu raio de ação ampliado, incorporando “novas funções” por meio da instalação de novos órgãos técnicos que pretendiam tornar o “complexo administrativo escolar mais adequado à nova situação” do país (NAGLE, 1974, p. 190).

A nova situação do país era a que o Brasil vivia desde a proclamação da República, e vários intelectuais, desde então, vinham se empenhando em encontrar caminhos para modernizar a nação. De maneira geral, todos reconheciam que a

educação encontrava-se distanciada dessa meta, razão pela qual foi criada em 1924 a Associação Brasileira de Educação, ABE, que congregava diversas tendências do pensamento político e educacional.

Dentre esses agrupamentos, destacavam-se os católicos e os liberais, cujas divergências iriam tornar-se evidentes alguns anos mais tarde, conforme veremos logo mais neste trabalho. A liderança dos intelectuais católicos era exercida em âmbito nacional por Alceu de Amoroso Lima, conhecido como Tristão de Athayde, e o principal veículo de divulgação de suas ideias era o periódico *A ordem*, criado em 1922 (CUNHA; COSTA, 2002). Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, reformadores do ensino na Bahia e no Distrito Federal, em 1925 e 1927, respectivamente, integravam o grupo dos liberais.

Foi nesse cenário que Cecília Meireles candidatou-se, em 1929, à cadeira de Literatura da Escola Normal do Distrito Federal, concorrendo com um “trabalho francamente liberal” que discorria sobre “a liberdade individual na sociedade”. Cecília defendeu que cabia à nova escola recuperar no ser humano qualidades como coragem e independência e criar “um conhecimento sobre o indivíduo” (LAMEGO, 1996, p. 55). Sua tese foi reprovada porque a banca – composta, entre outros, por Alceu Amoroso Lima, Coelho Neto e João Ribeiro – “favoreceu o grupo dos, reconhecidamente, católicos”, do qual Meireles não participava (OLIVEIRA, 2001, p. 322).

O ano de 1930 foi marcado por um evento político de grande significado para a história do Brasil, o golpe de estado que levou Getúlio Vargas ao poder, instituindo um governo provisório com a promessa de remodelar as instituições nacionais. Logo em 1931, Vargas criou o ministério da Educação e Saúde Pública, nomeando para essa pasta Francisco Campos, jurista que havia conduzido a reforma do ensino em Minas Gerais em 1925. Uma das primeiras medidas do ministro foi a edição de um decreto que

favorecia a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. Campos foi um explícito apoiador das causas da Igreja Católica no campo da educação (CURY, 1984, p. 17); em 1932, o ministério foi assumido por Washington Pires, mas a pasta continuou desempenhando a função de “órgão saneador e purificador do corpo e do espírito dos brasileiros” (idem, p. 107).

No campo estrito da política, as realizações de Campos favoreceram sensivelmente a aliança de Vargas com a Igreja Católica, constituindo “preciosa vantagem” para o governo naquele delicado momento de transição do poder e, ao mesmo tempo, permitindo que os católicos continuassem a sua luta de oposição a todos os setores da sociedade que se mostrassem “impregnados de espírito leigo e secular”, sem que houvesse qualquer resistência do Estado (CURY, 1984, p. 17).

2.2 Cecília Meireles na imprensa

No mesmo ano do golpe de estado desferido por Getúlio Vargas, Cecília Meireles iniciou sua carreira na imprensa, dirigindo a Página de Educação no jornal *Diário de Notícias*, na qual passou a escrever a coluna diária Comentário, considerada por Lamego (1996, p. 31) a “grande porta-voz da chamada Escola Nova”.

As Figuras 1 e 2, nas páginas seguintes, reproduzem a Página de Educação dos dias 23 de agosto e 29 de julho de 1930, respectivamente. Como se pode notar, a crônica de Cecília Meireles, situada na primeira coluna à esquerda, ocupava uma pequena parte do espaço editado pela autora, que ali transcrevia matérias de interesse educacional geral. Na edição do dia 23, por exemplo, havia um escrito discorrendo sobre a importância do sono para as crianças (“É preciso que a criança durma

tranquila”), um texto debatendo a dança moderna (“A expressão do gesto”) e uma notícia sobre o envolvimento de jovens americanos com a música (“As bandas escolares rurais nos Estados Unidos”); havia também informações sobre ocorrências legais no âmbito do ensino (“Notas oficiais”) e reportagens sobre eventos estrangeiros (“A instrução na Alemanha”).

Na edição do dia 29 de julho, pode-se observar que, ao lado do Comentário de Meireles, havia matérias com teor semelhante às do dia 23 de agosto: informações sobre um “Concurso de obras didáticas” promovido pela Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo, uma nota sobre “A cinematografia e o ensino da História”, notícias referentes a um projeto apresentado ao Conselho de Ensino do Uruguai (“Supressão das exposições escolares”) e o relato de um curso “Curso teórico e prático de psicologia”.

Além disso, percebe-se nessa mesma edição a presença de anúncios comerciais, situados na parte inferior da página, retratando certa variedade de produtos sem relação com o universo escolar, como lançamento de discos (“Novos discos Victor”) e venda de materiais para construção (“Portas de ferro batido enroláveis e artísticas”) e de seguros de vida e acidentes pessoais (“Assicurazione Generali”).

Figura 1: Página de Educação publicada no dia 23 de agosto de 1930

Concurso de obras didáticas

[illegible][illegible]

Protesta a Rio — No dia 26 de fevereiro, alunos do Colégio Militar de Rio de Janeiro, juntamente com estudantes de outras instituições de ensino, realizaram uma manifestação de protesto contra a situação de insegurança existente.

Do 2º — Uma manifestação de protesto de estudantes das escolas de ensino médio, realizada no dia 27 de fevereiro, teve como objetivo chamar a atenção da população para a situação de insegurança existente.

Protesto 1º — Uma manifestação de protesto de estudantes das escolas de ensino médio, realizada no dia 28 de fevereiro, teve como objetivo chamar a atenção da população para a situação de insegurança existente.

mentre a "catalanizzazione" dei dialetti, che ha fatto sì che il catalano si parlasse in tutta la Catalogna, si è verificata anche in altre zone, come la Linguadoca, la Provenza, la Savoia. E' così che si è creato un catalano di frontiera, una sorta di catalano comune, che si parla in tutta la Catalogna, ma che ha ancora forti caratteristiche locali. In altre parole, il catalano non è una lingua unitaria, ma ha molte varietà, che si parlano in diverse zone della Catalogna. E' per questo che il catalano non è una lingua unitaria, ma ha molte varietà, che si parlano in diverse zone della Catalogna.

[illegible]

Homenagem ao professor Borel

[illegible][illegible][illegible]

Il primo è un'operazione che mira a ridurre i costi di gestione delle imprese, attraverso la razionalizzazione delle risorse umane e materiali. Il secondo è un'operazione che mira a ridurre i costi di gestione delle imprese, attraverso la razionalizzazione delle risorse umane e materiali. Il terzo è un'operazione che mira a ridurre i costi di gestione delle imprese, attraverso la razionalizzazione delle risorse umane e materiali.

...do Brasil, a indústria de brinquedos não tem sido considerada uma das mais importantes para o desenvolvimento econômico do país. No entanto, esse setor possui um potencial enorme para gerar empregos e promover a inovação tecnológica. Segundo dados da Associação Brasileira de Brinquedos (ABRABR), a indústria movimentou cerca de R\$ 1,5 bilhão em 2010, com uma taxa de crescimento anual de aproximadamente 10%.

Il presidente della Camera, Antonio Di Pietro, ha presenziato alla inaugurazione della nuova sede della Camera dei deputati, a Palazzo di Giustizia, a Roma. Il presidente della Camera, Antonio Di Pietro, ha presenziato alla inaugurazione della nuova sede della Camera dei deputati, a Palazzo di Giustizia, a Roma.

[illegible]

Cerezo due veces y premio de psicología

A COMPLETARSE DEL PRIMER DE LOS CUATRO PREMIOS.

Novos D

(9 x 5)

100 km/h em 8 s

THIS MODEL OF THE
"HARDY" SERIES
IS THE MOST
RELIABLE AND
SECURE OF THE
LINE.

THIS MODEL OF THE
"HARDY" SERIES
IS THE MOST
RELIABLE AND
SECURE OF THE
LINE.

[illegible]

ALTO DO AFRICANO
 São Paulo (com)
 Curvelo, Alameda da
 Avenida e Joo de
 a. Curvelo, Alameda da
 Avenida e Joo de
 a. Curvelo, Alameda da
 Avenida e Joo de
 a.

[illegible]

Intervista ad Agostino Bressi, segretario provinciale del Pci, sindaco di Milano, nel suo studio, via Sallustiana 10. Bressi è un uomo di 50 anni, alto, magro, con i capelli grigi, che indossa una giacca scura e una camicia bianca. Ha un'espressione seria e concentrata.

... e, portanto, a grande des-
coberta, não apenas
por nós mesmos, mas por
toda a humanidade, que
nos mostra que há um
plano superior, que nos
dá a resposta para a
vida, para a morte, para
o futuro.

Trovanca e comercializa
segundo a melhor ou pior
concentração no blo-
co. Quando a quantidade de
bloco não é suficiente para
cobrir a produção, ele é
comprado no mercado.

Discos Victor
(supplemento)

[illegible][illegible][illegible]

Business Center
SISTERS COMPANY
P. O. Box 11
S. F. 11111

[illegible]

Novos Discos Victor

(9.º Suplemento)

(1.º) **GRAND** — 3400
Piano 3.º

(2.º) **GRAND** — 3.º
Piano 3.º

(3.º) **GRAND** — 3.º
Piano 3.º

GRAND — 3400 (1.º) — 3.º Piano 3.º

GRAND — 3.º (2.º) — 3.º Piano 3.º

GRAND — 3.º (3.º) — 3.º Piano 3.º

GRAND — 3.º (4.º) — 3.º Piano 3.º

GRAND — 3.º (5.º) — 3.º Piano 3.º

GRAND — 3.º (6.º) — 3.º Piano 3.º

GRAND — 3.º (7.º) — 3.º Piano 3.º

GRAND — 3.º (8.º) — 3.º Piano 3.º

GRAND — 3.º (9.º) — 3.º Piano 3.º

GRAND — 3.º (10.º) — 3.º Piano 3.º

GRAND — 3.º (11.º) — 3.º Piano 3.º

GRAND — 3.º (12.º) — 3.º Piano 3.º

GRAND — 3.º (13.º) — 3.º Piano 3.º

GRAND — 3.º (14.º) — 3.º Piano 3.º

GRAND — 3.º (15.º) — 3.º Piano 3.º

GRAND — 3.º (16.º) — 3.º Piano 3.º

GRAND — 3.º (17.º) — 3.º Piano 3.º

GRAND — 3.º (18.º) — 3.º Piano 3.º

GRAND — 3.º (19.º) — 3.º Piano 3.º

GRAND — 3.º (20.º) — 3.º Piano 3.º

Em carta de 8 de abril de 1931, Cecília Meireles (apud LAMEGO, 1996, p. 58) confidenciou ao amigo Fernando de Azevedo os motivos que a levaram à atividade jornalística, dizendo: o “vivo sentimento da minha ineficiência em qualquer escola (...) levou-me à ação jornalística, talvez mais vantajosa, de mais repercussão – porque é uma esperança obstinada esta, que se tem de que o público leia e compreenda...”.

A decisão de Cecília fora tomada no ano anterior, 1930. Em junho daquele ano os jornalistas Orlando Dantas, Nóbrega da Cunha e Alberto Figueiredo Pimentel haviam fundado o *Diário de Notícias*, que era dividido em “seções de política nacional e internacional, economia, esportes e assuntos femininos”, trazendo também “uma página diária totalmente dedicada à educação, cujo título em letras estilizadas não deixava dúvida quanto ao conteúdo do espaço: *Página de Educação*” (LAMEGO, 1996, p. 27). Cecília Meireles foi a criadora e diretora da referida seção desde o primeiro número do jornal, sendo aquele o único espaço totalmente dedicado à educação na imprensa da época (idem, p. 30 - 31).

Ao ocupar o posto de cronista da educação, Cecília integrou-se a “um dos veículos mais incensados pelos grupos letrados dos séculos XIX/XX”, a imprensa, “lugar de prestígio na vida cultural brasileira, desde aqueles tempos e além” (CAMPOS, 2012, p. 55). Sussekind (1987, p. 13) considera que naquele momento configurava-se no país um “diálogo intensificado com o novo horizonte técnico”, ocasionando o início da “profissionalização do escritor” e da “revisão da ideia de literatura, redefinida como técnica”. Deu-se o fortalecimento de uma “nova imprensa empresarial”, por meio da qual os “homens de letras” passaram a se profissionalizar (idem, p. 72).

Pode-se dizer que “toda a vida intelectual era dominada pela grande imprensa que constituía a principal instância de produção cultural da época e que fornecia a maioria das gratificações e posições intelectuais” (MICELI, 1977, p. 15). Por esse

motivo, na virada do século XIX para o XX, a maior parte dos escritores brasileiros dirigiu-se para o jornalismo (SUSSEKIND, 1987, p. 74).

Nas palavras de Candido (1992, p. 14), o jornal é uma “publicação efêmera que se compra num dia e no dia seguinte é usado para embrulhar um par de sapatos ou forrar o chão da cozinha”. Apesar disso, Campos (2012, p. 61) destaca o valor dos diários como fontes para a história da educação, enfatizando que a força imaterial desse tipo de veículo está “na reiteração, dia após dia, edição após edição, ano após ano de determinados padrões culturais compartilhados por aqueles que os escreveram e os consumiram”. Sendo “estratégicos, táticos, ou ambas as coisas”, os jornais são “vestígios basilares” para que se compreenda a “construção do homem ocidental dos séculos XIX/XX e, conseqüentemente, para a escrita da sua história – e da história da sua educação” (idem, p. 67).

Ao dissertar sobre a campanha de “reconstrução educacional no Brasil”, Fernando de Azevedo (1958a, p. 181) afirma que “elementos de vanguarda tomavam posições na imprensa do país”, particularmente no Rio de Janeiro, onde Cecília Meireles, “com suas crônicas finas e mordazes”, e Nóbrega da Cunha, “com sua atividade sutil e de grande poder de penetração”, apresentavam “novos estímulos e acentos novos” a essa campanha, cujo conteúdo “não se esgotava sobre o plano cultural”, possuindo em seu desenvolvimento “um espírito moderno e um sentimento profundamente humano”. Neves (1992, p. 80) destaca que, tanto “por seu estilo literário próprio como pelo suporte de sua difusão, o jornal”, a crônica “atinge um número maior de leitores que qualquer outro gênero”.

Esse gênero de escrita praticado por Cecília Meireles era visto como “menor” pelos críticos do final do século XIX e início do século XX. Mas Neves (1992, p. 81) comenta que se tratava de um gênero relevante, “largamente utilizado pelos grandes

intelectuais da época como por todos aqueles que aspiravam a viver das letras”. A crônica possuía a intenção de “estabelecer ou restabelecer a dimensão das coisas e das pessoas”, não tendo por objetivo oferecer “um cenário excelso, numa revoada de adjetivos e períodos candentes”; valendo-se do “miúdo”, o cronista apresentava “uma grandeza, uma beleza ou uma singularidade insuspeitadas”.

A crônica é “amiga da verdade e da poesia nas suas formas mais diretas e também nas suas formas mais fantásticas”, segundo Candido (1992, p. 14). Por sua etimologia, *chronus*, trata-se de “um gênero colado ao tempo”; como a percepção do tempo histórico é variável, a crônica “é sempre de alguma maneira o tempo feito texto, sempre e de formas diversas, uma escrita do tempo” (NEVES, 1992, p. 82).

Na década de 1930, a “crônica moderna se definiu e consolidou no Brasil”, passando a ser um “gênero bem nosso”, explorado por muitos escritores e jornalistas. Como Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade e Rubem Braga (CANDIDO, 1992, p. 17). Foi nesse cenário intelectual que Cecília Meireles iniciou a sua atividade como cronista, posicionando-se no epicentro de eventos políticos e educacionais que mobilizavam os educadores, categoria profissional a que ela pertencia.

Em julho de 1931, Meireles (apud LAMEGO, 1996, p. 96) escreveu a Fernando de Azevedo com o intuito de restaurar-lhe a autoestima, então abalada pela atuação de Francisco Campos à frente do ministério: “Isso servirá para lhe demonstrar, mais uma vez, que não houve, apenas, mas continuará a haver um pequeno grupo de criaturas dispostas a defender essa obra que o Sr. quis oferecer ao Brasil”. Além de exprimir o desagrado de Cecília diante da atuação de Campos, essa manifestação ratificava a sua total adesão ao ideário escolanovista, do qual Azevedo era um dos mais destacados representantes.

O movimento reformista teve continuidade na década de 1930, destacando-se novamente a atuação de Fernando de Azevedo, desta vez no comando da educação em São Paulo em 1933, e de Anísio Teixeira, responsável pelo ensino no Distrito Federal a partir de 1931. O novo ideário educacional anunciado pelas reformas da década de 1920 consubstanciou-se, de fato, em 1932, com a publicação do documento intitulado “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”, o qual ficou conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (PAGNI, 2000; XAVIER, 2004).

O Manifesto resultou da IV Conferência Nacional de Educação, realizada pela ABE no Rio de Janeiro em dezembro de 1931. Presentes ao evento, Getúlio Vargas e Francisco Campos solicitaram aos conferencistas contribuições para o projeto pedagógico do novo governo. O jornalista Carlos Alberto Nóbrega da Cunha, que lá representava a Associação Brasileira de Imprensa e a Associação dos Artistas Brasileiros, sugeriu à mesa diretora dos trabalhos que, em atenção ao solicitado, ficasse Fernando de Azevedo encarregado de elaborar um esboço, a ser debatido na próxima reunião da ABE, a ser realizada em Recife no ano seguinte.¹¹

Fernando de Azevedo, que não estava presente à Conferência, aceitou o convite, mas, em vez de aguardar a ocasião acordada, publicou o texto na imprensa, logo no início de 1932, com o título “A reconstrução educacional no Brasil”, tendo por subtítulo “ao povo e ao governo”, subscrito por ele mesmo e outras vinte e cinco pessoas. Além disso, no final daquele ano Azevedo organizou um livro a transcrição do documento – então denominado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” – e alguns adendos que visavam conferir credibilidade às ideias nele expressas.

Todo esse processo – a sugestão de Nóbrega da Cunha para postergar a resposta ao governo; a indicação de Azevedo para elaborar o texto; a arregimentação de

¹¹ A narrativa desses fatos encontra-se em livro de autoria do próprio Nóbrega da Cunha (2003).

intelectuais de respeito para assinar o documento; a publicação na imprensa e a organização de um livro – pode ser interpretado como reflexo do clima de discórdia reinante no seio da ABE. O Manifesto continha o ponto de vista de uma única parcela dos envolvidos no debate sobre os rumos da educação naquele momento crucial da história do país: o ponto de vista dos liberais, que souberam elaborar com extrema habilidade uma poderosa arma a ser usada no combate contra os seus oponentes, dentre os quais se destacavam os intelectuais católicos (CUNHA, 2008).

Dentre os signatários do Manifesto encontrava-se Cecília Meireles, que publicou o texto na Página de Educação no dia 19 de março de 1932, com o título “Manifesto da nova educação ao governo e ao povo”. Essas iniciativas a colocaram na linha de frente do aguerrido combate entre liberais e católicos, assumindo as concepções educacionais dos primeiros e conquistando adversários entre os últimos, que passaram a promover intensa e aberta campanha contra os princípios sintetizados no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (CURY, 1984; CUNHA; COSTA, 2002; CUNHA; COSTA, 2006).

Além de princípios pedagógicos inovadores, sintonizados com as recentes produções científicas da Psicologia, o Manifesto continha ideais políticos, filosóficos e sociais frontalmente contrários a concepções tradicionalmente pregadas pela Igreja Católica no campo da educação. Dentre os ideais defendidos pelo documento, destacava-se a laicidade, que significava afastar quaisquer doutrinas religiosas do cenário escolar e, em troca, posicionar as finalidades educacionais no âmbito das exigências da ordem social, de maneira a contribuir para o progresso do país; sendo assim, cabia ao estado a responsabilidade pela formação das novas gerações.

Esse foi, de fato, o principal ponto de discórdia entre os dois grupos ideológicos, pois, para os católicos, a agência de educação por excelência era a Igreja, secundada pela família, e toda medida voltada a limitar a liberdade de escolha nessa área constituía

uma “via preparatória do comunismo”, veiculada por homens “perniciosos” e “merecedores de total repúdio” (CUNHA; COSTA, 2002, p. 121). Os católicos consideravam o passado como “criador de valores”, “força viva e atuante no presente”, ao passo que os liberais tinham em mente “construir o futuro da nação”. Enquanto os primeiros buscavam preservar “o ensino religioso fundamentado no respeito à tradição católica do povo brasileiro”, os segundos defendiam a “adaptação constante do sistema educacional à evolução do mundo e da sociedade”, mediante a aplicação da ciência e de suas técnicas no cotidiano escolar (XAVIER, 2004, p. 32).

2.3 A audiência da educadora na imprensa

No próximo capítulo deste trabalho, que analisará algumas das crônicas de Cecília Meireles veiculadas na coluna Comentário, será feito o exame das paixões que a jornalista educadora procurava despertar em seus leitores, categoria que, segundo a abordagem retórica, denomina-se *auditório*, o conjunto de pessoas a quem o orador busca influenciar por meio de seu discurso. As disposições desse auditório podem ser apreendidas por intermédio de duas fontes: os elementos que caracterizam o ambiente político e intelectual em que a oradora se manifestava e os elementos textuais selecionados e editados pela autora para acompanhar as opiniões expressas em seu Comentário.

O ambiente do início da década de 1930 era altamente conflituoso por causa do golpe de estado empreendido por Vargas e, no campo específico da educação, devido às controvérsias geradas pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado nos primeiros meses de 1932. Foi nesse contexto que Cecília Meireles (apud LAMEGO,

1996, p. 224) escreveu a Fernando de Azevedo, em maio de 1932, para prestar-lhe solidariedade, fazendo referência ao “coro da ignorância e da má-fé tão pronto a se manifestar”, cujo fundamento, segundo ela, advinha somente da “confusão” que erroneamente vinha disseminando. Nessa carta, Cecília diz que o líder católico Tristão de Athayde está disposto a “desmoralizar a Escola Nova, e isso de procurar confundi-la com o comunismo parece-lhe decerto um método de eficácia”; um método “de resultados certos entre nós”, devido à “ausência de mentalidade que caracteriza o nosso povo” e à “facilidade com que qualquer pessoa desnatura publicamente o pensamento de outra”.

A atitude de Cecília pode ser compreendida pelo fato de as divergências entre católicos e liberais terem chegado ao “ponto máximo”, conduzindo os primeiros a abandonarem a ABE em 1933 e criarem em seguida a Confederação Católica Brasileira de Educação (XAVIER, 2004, p. 31). O apoio de Meireles a Fernando de Azevedo pode ser tributado a relações de amizade, certamente, pois ambos mantiveram constante correspondência entre 1931 e 1938 (LAMEGO, 1996, p. 96).¹² Acima de tudo, ao que parece, a solidariedade da jornalista devia-se à sua adesão aos ideais escolanovistas, tão bem representados pela atuação pública de Azevedo no campo educacional, especialmente após a publicação do Manifesto.

As ideias de Cecília Meireles iam ao encontro das concepções e práticas introduzidas por Azevedo no Distrito Federal, cuja meta, segundo palavras do próprio reformador, era tornar a educação fundamentada na ciência, contando com um sistema de ideias que permitisse atingir as mais altas regiões do pensamento, onde se “esclarecem e se definem a concepção e o sentido da vida, e, portanto, os ideais, as diretrizes e os princípios da educação” (AZEVEDO, 1958b, p. 16).

¹² Essas correspondências estão compiladas no Arquivo Fernando de Azevedo, do Instituto de Estudos Brasileiros da USP.

Para modificar a escola, Azevedo (1958b, p. 22) buscou inspiração nas teorias de Durkheim, Kerchensteiner e, sobretudo, na filosofia de John Dewey, agregando diversos princípios da educação nova, “não acumulados, em camadas superpostas, mas fundidos e organizados em corpo de doutrina, com um caráter homogêneo, unidade de concepção e harmonia de linhas”. Sua intenção era separar “o grão” dos fatos e das realidades sociais, de um lado, e a “palha” dos preconceitos partidários e das construções puramente teóricas, de outro.

Em consonância com o sentido geral do escolanovismo, sem apego a dogmas teóricos e visando oferecer um sentido para a vida, as inovações introduzidas por Azevedo abrangiam as atividades de lazer e os períodos de recreio, desde os “jogos rituais e espontâneos dos povos primitivos até as mais altas diversões espirituais”. A essas atividades aliavam-se as artes, tanto a música quanto o teatro e a literatura, que “constituem parte do ritmo da vida e completam o ciclo dos interesses humanos”, sendo, portanto, fundamentais para o desenvolvimento da criança (AZEVEDO, 1958b, p. 119).

Fernando de Azevedo (1958b, p. 119) sempre se posicionou favoravelmente à introdução de várias formas de manifestação artística na educação. Para ele, a nova escola, por ser “um regime de vida e trabalho em comum”, tende a realizar a iniciação na vida econômica e social; e uma comunidade de ideias e de vontades em ação precisa da arte, cujo papel é “estabelecer a comunidade das sensações e dos sentimentos”, isto é, produzir a “simpatia e a solidariedade social”. A arte integra o caráter social da educação como “elemento essencial”, assumindo uma “função socializadora tanto mais preponderante, quanto mais violentamente colidem, na sua variedade e complexidade, os interesses das sociedades modernas”.

O cinema educativo e o contato com as obras de arte em geral, por meio de visitas a museus, pinacotecas e audições musicais, não se destinam somente a

“descansar o espírito”, mas também a recriar, isto é, “*criar de novo*”, pôr em “vibração, renovar e elevar a mentalidade” cansada pelas ocupações cotidianas, posicionando a pessoa nas “altas esferas do pensamento, das inspirações da arte e dos grandes ideais da vida humana”. Por isso, Azevedo (1958b, p. 119) considerava que a educação quebraria “o ritmo da unidade essencial da vida”, se “não abrangesse, para desenvolver o bem-estar do indivíduo e da comunidade, as poderosas inspirações da arte, nos seus aspectos educativos e recreativos”.

Motivada pelos ideais e pelas realizações de Fernando de Azevedo e de outros renovadores, Cecília Meireles abordou em sua coluna Comentário uma série de assuntos concernentes às inovações educacionais, mantendo estreita sintonia com o temário escolanovista, cujas teses podem ser descritas, em linhas gerais, pelos seguintes enunciados: atenção à “personalidade integral do educando”, considerando não somente os “atributos individuais”, mas principalmente a necessidade de “reordenação da sociedade”; consideração pelas “experiências cotidianas dos alunos sem desprezar os conteúdos das matérias escolares”; e ênfase no “redirecionamento da mentalidade dos professores”, em consonância com os “avanços da modernidade”, particularmente a ciência (CUNHA; SOUZA, 2011, p. 855).

Segundo Lamego (1996, p. 116), Cecília Meireles colocou o “melhor de sua ira e inteligência” a serviço de uma nova educação, posicionando-se contrariamente a uma sociedade marcada por “diferenças sociais, religiosas e pelo culto ao nacionalismo doentio”. Na Página de Educação, as matérias que acompanhavam os assuntos do Comentário de Cecília refletiam a amplitude de horizontes da autora, que procurava levar a seus leitores informações de caráter geral e notícias do cenário nacional e internacional, sempre pautada nas inovações trazidas pelo movimento de renovação educacional.

Essas matérias dirigiam-se a todos os que se interessavam por educação, no sentido amplo da palavra, fazendo alusão não apenas a acontecimentos escolares, mas também à vida familiar. Na Página de Educação no dia 23 de agosto de 1930, já mencionada, por exemplo, havia um texto intitulado “É preciso que a criança durma tranquila”, cujo conteúdo dizia caber aos pais a responsabilidade de garantir que os filhos tivessem um sono tranquilo, abundante e ininterrupto, o que traria consequências positivas para a aprendizagem dos pequenos no ambiente escolar.

Havia também uma notícia sobre a formação de bandas escolares rurais nos Estados Unidos, informando que objetivo daquela iniciativa era oferecer idênticas oportunidades a todas as crianças, independentemente de habitarem ou não o meio urbano. A matéria discorria sobre o orgulho dos pais ao levarem seus filhos aos ensaios, e concluía dizendo não haver motivos para duvidar de que aquela excelente ideia poderia obter sucesso em qualquer outro país.

Ao lado de informações relativas a atos oficiais do executivo – licenças e designações de professoras e diretoras, entre outros –, a mesma Página continha um texto sobre a Alemanha, narrando o quanto a população daquele país valorizava a obtenção do diploma escolar, independentemente da classe social, uma vez que até mesmo os operários realizavam sacrifícios para que seus filhos estudassem, alcançando assim um objetivo que os pais não haviam conseguido realizar.

Na Página de Educação do dia 29 de julho daquele mesmo ano, igualmente já mencionada, havia, por exemplo, um pequeno texto com informações sobre o recebimento de 880 dispositivos para o ensino de História no Colégio Pedro II. A matéria intitulada “A cinematografia e o ensino de História” explicava tratar-se de recursos concernentes a História da Arte e História Universal, evidenciando a

introdução de um método inovador nas salas de aula, o cinema, que traria sensíveis melhorias ao ensino.

Na mesma Página, havia também um relato sobre a conferência de abertura de um curso teórico-prático de Psicologia organizado pela Liga Brasileira de Saúde Mental, a ser ministrado pelo professor Ulysses Pernambucano, do Instituto de Orientação Profissional do Recife. O conferencista discorreu sobre a aplicação do Teste de Ballard em escolas de sua cidade, mencionando as experiências realizadas por Decroly na Bélgica, por Claparède no Egito e por Helena Antipoff em Belo Horizonte. Expôs ainda os muitos resultados positivos oferecidos pela experiência, evidenciando a utilidade dessa metodologia inovadora para o diagnóstico das crianças em ambiente escolar.

Como se pode notar, as matérias que cercavam o Comentário de Cecília Meireles na Página de Educação visavam alcançar professores e pais de alunos por intermédio de informações favoráveis às novidades trazidas pelo movimento educacional renovador. Pode-se mesmo dizer que tais matérias tinham o intuito de instituir uma audiência com essas características, uma vez que o escolanovismo ainda era recente no país, tendo sido introduzido no decorrer dos anos de 1920, por meio das reformas estaduais, conforme foi relatado acima, neste capítulo.

Esta observação aplica-se especialmente ao núcleo familiar, pois, além de angariar a adesão do professorado às inovações, os escolanovistas preocupavam-se sobremaneira em obter o aval dos pais. O tema era motivo de discórdia com os católicos, grupo que disputava com os liberais a hegemonia do ensino, como já foi mencionado acima, neste mesmo capítulo. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova afirmava que o Estado não podia dispensar a família na tarefa de educar, devendo “assentar o trabalho da educação no apoio que ela dá à escola e na elaboração efetiva

entre pais e professores” (AZEVEDO, 1932, p. 46). Cunha (1997, p. 48) explica que, para o movimento educacional renovador, a educação das crianças não era mais uma “incumbência exclusiva do lar”, cabendo aos pais a função de auxiliar, não comandar o processo educacional.

Não há registros que permitam avaliar o grau de sucesso de Meireles na relação com seu auditório; sabe-se apenas que em janeiro de 1933, ela abandonou a Página de Educação sem relatar os motivos que motivaram sua decisão. Em carta a Fernando de Azevedo datada de maio de 1932, Cecília confessou ao amigo que vinha perdendo o entusiasmo pelo combate jornalístico, mostrando tristeza por alguns acontecimentos e dizendo que “o grupo do Manifesto, se quisesse, podia ser uma força invencível. Quererá? Vencer é também obra de paciência e disciplina” (LAMEGO, 1996, p. 108-109). Não há provas de que Cecília Meireles tenha abdicado de seu posto devido a pressões políticas, “ainda que essa hipótese não seja de todo desarrazoada” (idem, p.109).

Em 1934, Cecília atuou como diretora da Biblioteca Infantil instalada no antigo Pavilhão Mourisco, sendo esta a primeira iniciativa dessa natureza voltada para crianças (LÔBO, 1996, p. 528).¹³ Meireles dirigia pessoalmente a seção artística da Biblioteca, realizando diversas atividades educativas, como “dramatizações, hora do conto, conferências e exposições, para as quais eram convidados artistas e educadores” (PIMENTA, 2001, p. 105). Na inauguração da Biblioteca, Anísio Teixeira, então diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, disse que aquela casa “tinha o caráter muito mais amplo que um centro de cultura infantil”, pois era “um verdadeiro órgão de

¹³ O edifício chamado Pavilhão Mourisco foi inaugurado em 1906 para “completar as obras de embelezamento da cidade”; situado no bairro de Botafogo, na cidade do Rio de Janeiro, abrigou um “café-concerto”, tornando-se um “bar-restaurant muito frequentado pela sociedade carioca” (PIMENTA, 2001, p. 96).

pesquisa, cujos trabalhos no futuro produziriam os mais benéficos resultados” (LÔBO, 1996, p. 537).

Tais práticas espalharam-se pelas escolas municipais cariocas, que se sentiram estimuladas mesmo não contando com salas adequadas; “o interesse pela literatura em geral e pela literatura infantil” contribuiu para transformar, por alguns momentos, as salas de aula em bibliotecas, ajudando a “construir uma visão do mundo mediante a palavra escrita” (NUNES, 2000, p. 377). Os acervos bibliográficos das bibliotecas públicas e escolares também foram ampliados, ampliando igualmente “a visão da escola e da sociedade”, uma “visão plural, favorecida pelo próprio processo de aquisição, em parte dirigido e, em parte, doado” (idem, p. 377).

Em novembro de 1935, seu marido suicidou-se, aos 42 anos, após uma “crise de neurastenia”, conforme publicaram os jornais da época.¹⁴ Com três filhas pequenas, Cecília enfrentou dificuldades financeiras. Durante o ano de 1936, publicou crônicas semanais no *Correio paulista* (OLIVEIRA, 2001, p. 323). Em 1937, quando já se encontrava trabalhando como professora de literatura da Universidade do Distrito Federal, ela viu a Biblioteca Infantil do Pavilhão Mourisco ser desativada por causa de “infundados motivos políticos”: as autoridades declararam haver no acervo da biblioteca “um livro de conotações comunistas, cujas ideias eram perniciosas ao público infantil” (LÔBO, p. 537).

O fato é que desde 1935 já se desenvolviam as tendências políticas conservadoras que, em 1937, levaram à instauração do regime ditatorial comandado por Vargas até 1945, cujo ministro da Educação foi Gustavo Capanema, intelectual favorável à influência do grupo católico (CUNHA, 1989; HORTA, 1994; SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000). Nunes (2000, p. 377-378) analisa que

¹⁴ Em 1940, Cecília uniu-se em segundas núpcias com o engenheiro agrônomo Heitor Vinícius da Silveira Grillo, fundador da Universidade Rural (OLIVEIRA, 2002, p. 324).

o crescimento do autoritarismo dentro da máquina estatal e da própria sociedade gerou um clima de intolerância com a “literatura de conteúdo político, ideologicamente subversiva de certos valores tradicionais ainda presentes”. O ato de ler passou a ser “crescentemente vigiado dentro das escolas e fora delas”. Todos os livros considerados “materialistas”, “sinais de infiltração comunista” foram “proscritos”; a imprensa e o rádio foram censurados e as bibliotecas lentamente desfalcadas, desmanteladas, intencionalmente deixadas à deriva.

Mesmo durante a vigência do Estado Novo, Meireles continuou atuando na imprensa, respondendo pela coluna Professores e Estudantes no jornal *A Manhã*, entre 1941 e 1943, na qual publicou vasto estudo sobre folclore infantil (CORRÊA, 2001, p. 51). Em 1945, recebeu de Juscelino Kubitschek, então prefeito de Belo Horizonte, a sugestão de escrever sobre a Inconfidência Mineira, razão pela qual deu início a pesquisas sobre o século XVIII (OLIVEIRA, 2002, p. 325).

Sempre ligada à educação, Cecília foi signatária do documento Mais Uma Vez Convocados, elaborado em 1959 por Fernando de Azevedo, em defesa do ensino público (CORRÊA, 2001, p. 51). Em setembro de 1964, a Academia Brasileira de Letras atribuiu a ela o Prêmio Machado de Assis, pelo conjunto de sua obra literária. A premiação foi realizada *post-mortem*, em 1965, pois Cecília Meireles faleceu em novembro de 1964 (OLIVEIRA, 2001, p. 331).

3. O discurso da oradora

*Pastores da terra, que saltais abismos,
nunca entendereis a minha condição.
Pensais que há firmezas, pensais que há limites.
Eu, não.*
(Cecília Meireles)

No capítulo anterior deste trabalho, procuramos caracterizar Cecília Meireles como oradora capacitada a discorrer sobre assuntos político-educacionais, considerando a sua familiaridade com as temáticas, os principais atores e os eventos mais marcantes dessa área, na época em que publicou seus textos no *Diário de Notícias*. No mesmo capítulo, tentamos compor um quadro ilustrativo do contexto em que a autora se manifestava, no intuito de compreendermos a constituição de seu auditório – o professorado e as famílias dos alunos, a quem Meireles dirigia informações concernentes ao ideário e às realizações da Escola Nova.

Utilizando os parâmetros da análise retórica, neste capítulo faremos o exame do discurso proferido por Meireles na coluna Comentário, integrante da Página de Educação do referido jornal. Conforme foi explicitado em nosso primeiro capítulo, procuraremos identificar as paixões utilizadas pela oradora na relação com sua audiência.

O referencial teórico para proceder a esse exame serão as paixões descritas por Aristóteles na *Retórica*, as quais agruparemos em duas categorias, as positivas (confiança, emulação, tranquilidade, benevolência, amor, compaixão e pudor) e as negativas (medo, desprezo, cólera, inveja, ódio, indignação e despudor), cada qual abordada em uma das partes que formam o presente capítulo.

3.1 As paixões positivas da oradora

Uma das paixões analisadas por Aristóteles na *Retórica* (II, 1383a15) é a “confiança”, definida pelo filósofo como o “oposto do medo”; o que “inspira a confiança é o contrário daquilo que gera o medo”. Sendo assim, a confiança faz-se acompanhar pela “representação de que as coisas que podem nos proporcionar segurança estão próximas” e que as coisas “temíveis” encontram-se “ausentes ou distantes”.

Em sua coluna Comentário, Cecília Meireles aborda assuntos relativos às práticas que vinham sendo adotadas nas escolas sob a égide do ideário renovador, chegando inclusive a propor algumas inovações nessa área. O clima em torno dessas iniciativas educacionais, no entanto, era conturbado, não faltando quem discordasse das propostas modernizantes dos escolanovistas, conforme vimos no segundo capítulo deste trabalho. Devido a isso, é possível que o público leitor do jornal em que Meireles publicava suas crônicas, especialmente pais e mães que tinham filhos em escolas, estivesse temeroso ante as novidades que se apresentavam, razão pela qual é bastante compreensível que a oradora Cecília procurasse angariar a confiança desse auditório.

Em uma de suas crônicas, Meireles (2001a, p. 147) sugere que os concursos de beleza, muito em voga na época, fossem aproveitados na atividade de sala de aula. Possivelmente por ser essa uma medida tão pouco usual, a autora procura levar seus leitores a confiar na proposta, mostrando que por meio de tais eventos seria possível ensinar importantes conteúdos escolares às crianças. Sendo uma atividade estranha ao ambiente das instituições de ensino, era preciso afastar o temor dos leitores, e por isso Cecília diz que tais concursos poderiam despertar “intenso interesse” não apenas no

“círculo de adultos que se consideram entendidos no assunto”, mas também nas crianças. O fundamento de seu discurso encontra-se na suposição de que aquilo que é interessante para os alunos pode e deve ser utilizado em sala de aula, mesmo não sendo normalmente considerado instrutivo para os pequenos.

Cecília Meireles esperava que os leitores confiassem nas atividades pedagógicas que empregavam técnicas e materiais pouco comuns, como jornais e revistas: “Não se deve impedir que, numa classe, a criança abra as revistas ilustradas para comentar as fotografias das belas jovens em concurso”. Isso não é prejudicial ao aprendizado, afirma a oradora, uma vez que o professor saberá “conduzir o interesse da criança desse terreno superficial para outros mais longínquos, mais fecundos, mais favoráveis à sua formação interior” (2001a, p. 147), transformando um simples certame de beleza em uma “bela ocasião para ensinar geografia, história e tantas outras coisas”, como “solidariedade” e “patriotismo” (idem, p. 148).

Ao atribuir tal sabedoria e competência ao professor, Cecília posicionava os profissionais da educação no centro do processo pedagógico, como pessoas em quem se podia confiar. Também deviam merecer confiança o cinema e a música como recursos educativos na escola. Meireles (2001d, p. 3) diz que não se deve temer o primeiro, pois se trata de uma tecnologia já suficientemente experimentada por todo “professor moderno”, como “todo o mundo o sabe”; ao apresentar “projeções interessantes, seguindo a prática já vastamente indicada pela pedagogia”, consegue-se efetivamente obter dos alunos “um rendimento maior e mais seguro”. Quanto ao segundo meio, Cecília elogia a iniciativa da Associação Brasileira de Música, que vinha promovendo “a educação musical do nosso povo” por meio de audições “nas praças públicas e nas escolas”, medida aprovada por “nomes dos mais respeitados nos nossos centros musicais”.

Nessa passagem, nota-se que as ações da Associação Brasileira de Música servem para reforçar a tese que valoriza as novas pedagogias, constituindo, portanto, um recurso à estratégia denominada ilustração – conforme foi explicado no capítulo primeiro deste trabalho. Além disso, nessa mesma passagem encontra-se um argumento de autoridade – estratégia igualmente descrita no mesmo capítulo –, quando Meireles diz que o uso da música para promover “educação musical” já era aprovado por pessoas de respeito na área.

Meireles era ardente defensora do emprego das artes na educação das crianças. Uma de suas crônicas elogia o Teatro da Criança dirigido pelo professor Pierre Michailowsky, argumento com o qual desperta a confiança dos leitores nesse tipo de trabalho. Segundo Meireles (2001d, p. 45), pode-se dizer com segurança que o Teatro da Criança “é a mais bela esperança que possuímos de realização artística infantil”. Cecília exhibe o programa do espetáculo, cuja primeira parte fora toda desenvolvida pelos “pequeninos”, que interpretaram “coisas deliciosas”, como lendas, fábulas e bailados imitativos; a segunda parte teve apresentações de “alunos-adultos e gente amiga das crianças”, oferecendo um espetáculo de “sinceridade e carinho”. A oradora afirma que o professor Pierre é “tão inteligente” e preocupado com as questões educacionais, que teve o “cuidado” de elaborar um pequeno questionário a ser preenchido pelas crianças para apreender os seus interesses, o que seria muito útil para definir um próximo repertório.

Nessa passagem, nota-se novamente o uso do argumento de autoridade para angariar a confiança do auditório, uma vez que Pierre Michailowsky, responsável pelas inovações metodológicas defendidas pela autora, é descrito como pessoa dotada de qualidades positivas, as quais podem ser transferidas para as ações educacionais por ele promovidas.

Como se pode observar, ao defender inovações educacionais como o cinema, a música, o teatro e o uso de certos materiais incomuns em sala de aula, Meireles utiliza expressões que usualmente despertam o sentimento de confiança: os mestres responsáveis pelas novidades são modernos, cuidadosos, inteligentes e respeitados pela comunidade; as instituições envolvidas são dignas de mérito e respeito; as próprias inovações já haviam sido amplamente comprovadas pela experiência, mostrando-se agradáveis e seguras para a boa formação dos alunos, incluindo-se a vantagem de viabilizarem a transmissão de nobres ideais cívicos. Tais expressões operam como argumento de garantia em prol do abandono de qualquer receio sobre as consequências das inovações propostas.

Cecília também visa despertar a confiança de seu auditório na educação sanitária promovida pelas escolas, mostrando que essa iniciativa contribuía para a prevenção de uma série de problemas que afetavam a qualidade de vida dos alunos. Em defesa dos ensinamentos médicos no ambiente escolar, Meireles (2001b, p. 84) faz um raciocínio analógico ao dizer que a “escola que educa” atinge mais verdadeiramente os seus objetivos do que a “escola que cura”, assim como a escola voltada “às intenções de agora” é mais adequada do que “aquela que ainda se esforça principalmente em corrigir”. A confiança do leitor deve pautar-se, portanto, na concepção de que educar é melhor do que curar, assim como é melhor prevenir, no momento presente, do que remediar, no futuro.

Por meio dessa analogia, pode-se construir a metáfora “escola preventiva da moral”, cujo conteúdo expressa a noção de que a escola deva ser constituída como instituição destinada a formar o aluno com vistas prevenir eventuais problemas de conduta, assim como a medicina preventiva – diferentemente da medicina curativa – atua no âmbito da saúde pensando na saúde futura das pessoas.

Cecília acreditava no poder da escola para transformar o mundo, e por isso buscava mobilizar a confiança de seus leitores em prol da crença na instituição de ensino como responsável pela “formação dos povos”, por refletir as suas “inquietudes” e seus “projetos”, bem como as suas “conquistas” e “ideais” (MEIRELES, 2001d, p. 111). Meireles (2001b, p. 157) afirma que o poder transformador da escola estende-se à criança, que, “mais do que ninguém”, é a “base para a transformação do futuro”, garantindo a continuidade que “cada revolução superiormente concebida sustenta e impõe”. Por esse motivo, fazia-se necessário ensinar à criança uma “atitude superior de total desenvolvimento” que lhe permitisse “refletir acerca da sua existência na terra”, na direção da “conquista” de “outro nível de vida” (idem, p. 158).

A mesma confiança atribuída aos novos métodos pedagógicos e aos serviços educacionais era estendida aos líderes do movimento renovador, como Anísio Teixeira, que, segundo Meireles (2001b, p. 221), “reúne em si qualidades que o tornam digno de inteira confiança, tanto quanto de respeito e admiração”. Segundo a autora, tais qualidades pessoais daquele educador decorrem de sua “capacidade técnica”, sinal de “autonomia consciente e fecunda”, resultando na obtenção dos “benefícios educacionais de que o povo já se vinha desiludindo” durante o início do “governo revolucionário, completamente perdido, nesse particular”.

Nesse comentário, Cecília Meireles busca atribuir confiabilidade à gestão de Teixeira na Diretoria do Ensino do Distrito Federal, apesar de ser evidente o vínculo entre o exercício desse cargo e o governo provisório de Vargas, o qual já começava a gerar certa desconfiança entre os intelectuais. A estratégia discursiva utilizada para isso consiste em exaltar as qualidades pessoais e técnicas de Teixeira, associando o educador ao qualificativo “autonomia”, palavra que traduz o oposto de subserviência. Assim, embora desempenhasse função passível de crítica por estar sob a égide de um governo

que não fora eleito democraticamente, Anísio devia ser julgado pelos benefícios que vinha proporcionando ao povo.

A confiança em Teixeira é suscitada por Meireles (2001b, p. 267) porque o trabalho do educador à frente da Diretoria de Instrução do Distrito Federal, realizado em apenas quatro meses, já “conseguiu elevar de novo a obra educacional iniciada por Fernando de Azevedo ao nível previsto por esse reformador”. A oradora, então, expõe os vários problemas que vinham atingindo a educação naquela época, como escolas superlotadas, falta de professores e carência de prédios escolares; mas se empenha em destacar as qualidades pessoais que capacitavam Anísio Teixeira a enfrentar as adversidades: sua “coragem de ser diretor de Instrução, com responsabilidade clara e definida, diante de cada problema”, por si só já “deveria constituir um motivo de respeito inabalável” (idem, p. 268-269).

Cecília Meireles (2001c, p. 242) também conclama seu auditório a confiar nos ideais apresentados pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, por se tratar de documento que “coordenou ideias, disposições e propósitos”, sendo fruto de “um espontâneo compromisso de cooperação”, um autêntico “programa de trabalho”, uma “promessa ao povo”. Naquele momento inicial do governo provisório de Vargas, quando ainda não se podiam visualizar com clareza os rumos que o país iria tomar, Cecília apresenta o Manifesto como peça articulada e bem definida, digno de respeito por haver traçado caminhos e abrir perspectivas seguras para a educação.

O enaltecimento de Anísio Teixeira e a ênfase nas qualidades do Manifesto dos Pioneiros cumpre duplo objetivo argumentativo. Primeiro, como já foi dito, visam despertar a confiança do auditório nas inovações educacionais propostas pelos liberais. Segundo, buscam conduzir a audiência a confiar no discurso da própria oradora, que continha a marca daquelas elogiáveis inovações. Nesse contexto discursivo, Teixeira e o

Manifesto atuam como figuras de autoridade em benefício das opiniões emitidas por Meireles acerca da educação.

Segundo Cecília, a educação moderna, para ser uma “realidade viva”, requer o “entendimento de professores e pais”, que devem agir para que a “obra da escola e do lar se unifique numa comum intenção”, o que, por sua vez, necessita da confiança de todos os envolvidos no processo (MEIRELES, 2001a, p. 113). Para firmar seu argumento, Meireles utiliza uma ilustração, narrando o caso de uma escola de Montevideu em que vigorava a “indispensável aproximação” entre pais e educadores.

A referida instituição de ensino, denominada Escola de Las Piedras, possuía uma pequena revista chamada *Nuestros Hijos*, que era distribuída gratuitamente pelos pais dos alunos, sendo vendida somente a professores e instituições escolares. Essa publicação permitia que todos visualizassem o “movimento da escola”, as valiosas iniciativas das autoridades e também certos problemas, cumprindo assim a função de esclarecer as famílias e colocar “ao seu alcance o que lhes é necessário saber para uma eficiente cooperação na tarefa, que os professores lhes facilitam, de educar seus filhos”. Para dar à revista “significação ainda mais profunda”, em consonância com o “moderno conceito pedagógico”, o diretor da escola pretendia elaborar, em parceria com as crianças, um suplemento destinado aos alunos, o que viria alcançar um “alto valor educacional” (MEIRELES, 2001a, p. 114).

Ao mencionar o caso da escola estrangeira, Cecília busca suscitar em seu auditório a paixão denominada “emulação”, sentimento que, segundo Aristóteles (*Retórica*, II, 1388a30), diz respeito a desejar igualar-se ou superar a outrem; são “inclinados à emulação os que se julgam dignos de bens que não possuem”, quando é “possível adquiri-los”. O que está em causa na emulação não é o fato de certos bens pertencerem a outra pessoa, como ocorre na inveja, mas a constatação de não

pertencerem a nós, gerando assim a atitude de “competição”, o que é “digno e próprio de pessoas dignas”. No caso da escola de Montevideu, nota-se o uso da emulação quando Meireles afirma pretender que aquela instituição de ensino servisse de “exemplo a outras”, não só no Rio de Janeiro como em todo o Brasil, sugerindo que poderíamos obter o mesmo resultado obtido no Uruguai.

Incentivar a aproximação da família com a escola, no entanto, era algo pouco comum no Brasil dos anos 1930, sendo preciso despertar a confiança tanto de pais quanto de professores nessa medida educativa. É o que procura fazer Cecília Meireles (2001a, p. 115-116), ao dizer que a referida aproximação levaria uma “diretriz harmônica ao ambiente infantil”, o que certamente viria favorecer a família; o trabalho conjunto entre todos os envolvidos na educação da criança sempre resulta na obtenção de uma “finalidade humana”, uma orientação comum dos “pontos de vista da família com os da escola, com um ritmo sincero, que é o ritmo da vida”. Além disso, assegurar a boa relação entre escola e família é seguir os preceitos da reforma de ensino instituída no Distrito Federal, que é a “mais bela promessa feita ao nosso povo, para a sua formação, a sua liberdade e o seu bem-estar social”.

Para Cecília Meireles (2001a, p. 107), o ambiente escolar deveria ser permeado pelo acolhimento aos pais, para que a família se sentisse à vontade para indagar sobre o que lhe parecesse “mais obscuro”, e também para que o professor pudesse trabalhar as problemáticas particulares de seus alunos. Assim, as crianças seriam as mais beneficiadas, pois, sendo “compreendidas pelos pais as transformações da escola nova”, tornar-se-ia efetiva a “insubstituível influência da família”, dentro de um clima de carinho em que todos os participantes do processo educacional se tornam próximos, “sentindo e respeitando as suas íntimas finalidades”.

Essas palavras de Cecília expressam o sentimento que Aristóteles (*Retórica*, II, 1380a5) denomina “tranquilidade”, paixão que produz a inibição e o apaziguamento da cólera. Tranquilidade significa calma, serenidade, inexistência de conflitos. Quando as pessoas se encontram em “estado de ânimo contrário ao da cólera”, é evidente que elas são tranquilas, como acontece, por exemplo, “no jogo, no riso, na festa, num dia feliz, num momento de sucesso, na realização dos desejos e, em geral, na ausência da dor, no prazer inofensivo e na esperança justa” (idem, II, 1380b5).

Meireles (2001a, p. 143) considera imprescindível a criação e manutenção de um ambiente desprovido de conflitos entre a família e a escola, para que a educação atingisse os mais altos objetivos, em que se incluem disposições cívicas perante o país e a humanidade. A calma, a alegria e o prazer ocasionam a oportunidade de formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres frente à pátria, noção que, para Cecília, não se restringe ao simples afastamento de “conflitos de concorrências”, mas à “harmonia comum” que permite a plena convivência entre as nações.

A importância atribuída à educação leva a oradora a incentivar um auditório específico a oferecer contribuições às crianças. Meireles (2001d, p. 45) espera que “os nossos grandes poetas, os nossos grandes escritores, os nossos grandes músicos, pintores e artistas em geral” sintam o “desejo de servir à infância brasileira, não tão feliz ainda quanto a de outros países, em que os maiores nomes da filosofia, e da ciência e das artes desde já se acham completamente a seu serviço!” Os artistas deveriam assumir a mesma conduta do educador, que possui um “coração de herói”, colocando “acima de todos os íntimos desesperos” o “desejo de triunfo”, para servir às crianças, que são “inocentes dos erros e das amarguras dos que hoje trabalham por elas” (2001b, p. 112).

A paixão despertada com essas palavras é a “benevolência”, descrita por Aristóteles (*Retórica*, II, 1385b1) como o “serviço” que se “concede ao que tem

necessidade, não em troca de alguma coisa, nem com o fim de obter alguma vantagem pessoal, mas no interesse do favorecido”. É benevolente quem favorece outra pessoa, quem adota atitude de proteção frente ao necessitado. A benevolência é “grande, se prestada a alguém muito necessitado”, ou quando se trata de “grandes e difíceis serviços”, ou se o “benfeitor é o único ou o primeiro a fazê-lo, ou aquele que por excelência o faz”.

Cecília Meireles, também busca mobilizar em seu auditório “pudor”, paixão caracterizada por Aristóteles (*Retórica*, II, 1383b15) como “certa tristeza ou perturbação com respeito aos vícios presentes, passados ou futuros, que parecem levar à desonra”. O pudor, ou vergonha, instaura-se “diante daquelas faltas que parecem vergonhosas, seja para nós mesmos, seja para aqueles com quem nos preocupamos”. As pessoas sentem pudor quando sofrem, sofreram ou vão sofrer atos que acarretam desonra e censuras, como também quando se envolvem em situações que colocam o corpo a serviço de outrem ou que produzem sujeição a atos vergonhosos, como o ultraje.

Preocupada com a infância, Cecília Meireles (2001a, p. 217) diz que “todos nós, homens e mulheres, somos um pouco culpados por essa mortalidade alarmante” que atinge a população infantil, ainda quando esse fenômeno não alcance diretamente nossos próprios filhos. De alguma maneira, seja com uma palavra, com um ato, com um conselho ou com um exemplo, todos podemos interferir no que ocorre em torno de nós, mas não o fazemos “por amor à comodidade, desinteresse ou ceticismo”. Com essas palavras de Cecília, o leitor, sentindo vergonha por sua omissão diante de fatos tão cruéis, poderia então sentir-se motivado a agir para mudar a realidade – o que caracteriza o caráter positivo do pudor.

Cecília considera necessário reconhecer o valor das várias reformas educacionais desenvolvidas no Brasil porque tais iniciativas representam uma reação ao estado

vigente no mundo atual: “Uma escola moderna, uma escola consciente é, na verdade, um grito de alarme contra este mundo superficial, mentiroso, traiçoeiro, impuro e interesseiro em que nós desgraçadamente vivemos”. Aos que se conformam com tal situação, Meireles (2001c, p. 195) sugere que tenham pudor e mudem de atitude, dispondo-se a adotar outra compreensão da realidade.

Outra paixão positiva suscitada por Cecília Meireles em seu auditório é o “amor”, sentimento que Aristóteles (*Retórica*, II, 1381a1) qualifica como desejo de “querer para alguém o que se julga bom”, como ocorre na relação que se estabelece entre pessoas amigas, pois “amigo é o que ama e é, por sua vez, amado”. Sentir amor é ter cuidado com aquele a quem se ama, é sentir profunda afeição, carinho. Um dos principais objetos de amor de Cecília Meireles (2001a, p. 218) são as crianças, sendo necessário que cada pessoa ofereça “um pouco de si para essa grande obra comum que será a salvação da infância brasileira, tão gravemente comprometida, até aqui”.

Seu amor à infância traduz um afeto ainda mais amplo, que consiste em desejar o bem para toda a humanidade. Em uma de suas crônicas, Meireles (2001a, p. 29-30) relata as hostilidades do governo chinês ante os japoneses, manifestando-se contrariamente a qualquer espécie de “jacobinismo”, a aversão aos estrangeiros, como o que vinha ocorrendo nas escolas da China. O caso daquele país é relatado com o intuito de incentivar as escolas brasileiras a abordarem ensinamentos favoráveis ao desarmamento, de maneira a tocar o “coração das crianças”, que é “sempre grande demais para abranger uma pátria só!” (idem, p. 31). Assim, Cecília espera que, a começar pelas crianças, a educação dissemine o sentimento de amor, o desejo de querer o bem de todos, independentemente da nacionalidade.

Esse sentimento vem associado à “compaixão”, caracterizada por Aristóteles (*Retórica*, II, 1385b15) como o “pesar por um mal que se mostra destrutivo ou penoso,

e atinge quem não o merece”; sente compaixão aquele que acredita que esse mal pode atingir a si mesmo ou a outrem. A compaixão é o sentimento de pena, de dor pelo sofrimento alheio, como o que é manifestado por Cecília Meireles (2001a, p. 217) diante das muitas crianças que morriam: “Cada vez que se perde uma dessas pequeninas criaturas, por miséria, por ignorância, por negligência, por abandono, deve-se refletir que não é apenas um certo filhinho que uma certa mãe perde”; é a humanidade inteira que perde; é a própria vida que é anulada por “nossa incúria”; é o próprio “ritmo universal que desfalece” com a eliminação de uma energia que ele próprio tinha trazido “à superfície da criação”.

O amor surge associado à compaixão também na crônica em que a autora discute o Segundo Congresso Feminista, no qual as crianças do sexo masculino foram “deixadas de lado” (MEIRELES, 2001a, p. 71). Cecília informa que o referido evento, seguramente “repleto de ideias novas”, havia aprovado uma conclusão que dava “uma triste ideia das aspirações feministas”, uma vez que ocasionava prejuízos a “uma parte da infância que não tem culpa nenhuma de nascer com um sexo que, se as feministas provam que não é superior ao seu, terão decerto mais dificuldades em provar que lhe é inferior”.

O amor de Cecília Meireles (2001b, p. 111) é dirigido também a pessoas específicas, com especial destaque para Fernando de Azevedo, como se pode notar na crônica que comenta a “notícia em circulação” de que o governo de Getúlio Vargas pretendia nomear aquele educador para o Ministério da Educação Pública, a ser criado em breve.¹⁵ Cecília deseja o sucesso de Azevedo na função devido aos bons resultados por ele obtidos na reforma do ensino no Distrito Federal. Meireles deseja o bem de Fernando de Azevedo porque ele foi capaz de superar inúmeros obstáculos naquela

¹⁵ Conforme já foi mencionado neste trabalho, o ministério recebeu o nome de Educação e Saúde Pública, para o qual foi nomeado Francisco Campos, em vez de Azevedo.

ocasião, “desprendido de interesses pessoais, nada temendo, nem nada ambicionando”; e se fez isso no passado, será capaz agora de se colocar “à altura de ver o que convém à humanidade, antes de pensar no que a si mesmo convém”.

Nessa crônica, Cecília não poupa elogios a Azevedo, destacando as suas realizações administrativas e o seu elevado espírito de renovador da educação. A reforma por ele implantada no Distrito Federal, diz a autora, conseguiu “estimular as forças vivas do magistério; trouxe uma esperança nobre para os que se iam finando, desiludidos, na sombra do regime antigo” e conseguiu chamar a atenção “para a criança com eloquência e elevação”. Além disso, aquela reforma transformou “o magistério de burocracia em apostolado” (MEIRELES, 2011b, p. 111). Por todos esses motivos, é compreensível que se deseje sempre o bem de Azevedo, ou seja, que ele tenha a oportunidade de continuar atuando em prol da educação brasileira, então no cargo de ministro.

O afeto por Fernando de Azevedo pode ser notado quando, após o encerramento da IV Conferência Nacional de Educação, Meireles (2001b, p. 253) louva a liderança por ele exercida naquela reunião, liderança que “já lhe pertencia, e que apenas foi recordada neste momento importantíssimo da vida nacional como um dever de justiça à obra que realizou entre nós, e que tão grande repercussão teve em todo o Brasil”.¹⁶ Essas palavras podem ser interpretadas como expressão de amizade e respeito pelas realizações anteriores de Azevedo no Distrito Federal, mas também como manifestação do desejo de que o educador seja bem sucedido na tarefa que lhe fora atribuída naquela Conferência, ou seja, a redação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Sobre a V Conferência Nacional de Educação, realizada no final de 1932, Meireles (2001c, p. 118) afirma que o evento foi obra de “certo número de idealistas e

¹⁶ Conforme foi mencionado no segundo capítulo deste trabalho, Azevedo não esteve presente à IV Conferência Nacional de Educação, podendo a sua liderança ser atribuída à indicação que lá recebeu para redigir o Manifesto dos Pioneiros.

trabalhadores intelectuais vivamente empenhados na construção do Brasil, pela construção dos brasileiros”. Considerando que a dissidência católica já se encontrava plenamente estabelecida naquele momento, as palavras da oradora têm o intuito de expressar confiança e afeto pelos educadores liberais que militavam “à margem de qualquer estímulo oficial”, empenhados em uma obra que constituía “a razão de ser da sua vida de cidadãos e de homens”.

Ao encerrar sua participação no jornal *Diário de Notícias*, Cecília Meireles (2001d, p. 321) destaca a importância dos conteúdos apresentados pela Página de Educação em seus três anos de existência, dizendo que o seu intuito foi fazer daquele espaço “um sonho obstinado, intransigente, inflexível, da construção de um mundo melhor, pela formação mais adequada da humanidade que o habita”. Pode-se ver nessas palavras da oradora o desejo de angariar o carinho e a afeição de seu auditório, não pelas características pessoais que tenha apresentado, mas pelos temas que seu discurso abordou.

3.2 As paixões negativas da oradora

Embora ocupada em despertar o sentimento de confiança em seu auditório, conforme foi visto na seção anterior deste capítulo, a oradora Cecília Meireles também lança mão da paixão oposta, o “medo”, descrita por Aristóteles (*Retórica*, II, 13823b1) como “certo desgosto ou preocupação resultantes da suposição de um mal iminente, ou danoso ou penoso”. Ter medo é o mesmo que sentir receio ante um perigo que pode sobrevir no futuro; são temíveis todas as coisas que pareçam possuir “grande capacidade de arruinar, ou de causar danos que levam a grande desgosto”. Por isso, até mesmo os

“indícios de tais coisas são temíveis, porque o temível parece estar próximo”, e nisso “reside o perigo, a aproximação do temível”.

Um dos temas em que tal sentimento se faz notar no discurso de Cecília Meireles (2001a, p. 121) é o das relações entre a escola e a família, uma vez que os pais, ao se aproximarem dos assuntos escolares, por maior que seja a sua “boa vontade”, não devem “acreditar que entendem também de pedagogia, porque isso geralmente vem prejudicar de maneira grave e irremediável quer o trabalho do professor quer a própria situação do aluno”.

A interferência dos pais inspira temor porque, segundo Meireles (2001a, p. 123), fora da escola, as crianças ficam expostas “às mais contrárias, incompreensíveis, prejudiciais e inconscientes influências”, o que pode ser decorrente da “desordem do lar”, das “infelicidades domésticas” que, por sua vez, advêm, muitas vezes, da “ausência de cultura, de higiene e de moralidade” no ambiente em que vivem. Por isso, a aproximação entre as famílias e a escola, dependendo da maneira como acontecer, pode ocasionar sérios danos ao trabalho dos mestres, assim comprometendo o futuro das crianças.

Meireles (2001a, p. 119) também manifesta receio ante a heterogeneidade do professorado, utilizando, para isso, um raciocínio metafórico: “elementos que perturbam todo o trabalho de um ou dois” são como a “mediocridade”, que é “sempre numerosa, de fácil crescimento e difícil extirpação, como as plantas daninhas”. Isto significa que os elementos prejudiciais ao trabalho docente são como ervas indesejáveis que prejudicam a área plantada, devendo, portanto, ser extirpadas. A oradora não sugere eliminar uma parte do professorado, mas destaca a necessidade de um trabalho para renovar as mentalidades desses profissionais, para que não floresçam “elementos muitas

vezes intolerantes dentro de meia dúzia de coisas que aprenderam da Escola Nova”, conduzindo “vertiginosamente” a uma rotina “talvez ainda pior que a da Velha Escola”.

Para defender a introdução das artes na educação, Cecília Meireles (2001d, p. 68) alerta para o perigo representado pela educação artística que vinha sendo trabalhada nas escolas, perguntando: “além do desenho, precário desenho infantil, que ainda não foi visto com os olhos necessários que lhe distinguem a beleza original e o gosto primeiro de criação”, o “que mais se tem feito de educação artística nas escolas? O que tem se ensinado de música?”. A pergunta transporta uma resposta, certamente negativa, tendo em vista a concepção da autora acerca da precariedade da formação dos professores ainda vigente. A oradora explica que “não é que as professoras não quisessem ou não pudessem fazer melhor. O mal vem do ambiente, das possibilidades, do estímulo, da organização”. Procurando mostrar que uma educação de artes diferente da que estava acontecendo era necessária, Meireles emprega novamente o argumento de autoridade, dizendo aos leitores que os orfeões escolares que Villa-Lobos iria organizar teriam como objetivo “estimular esse ambiente”; cada professor teria a possibilidade de “dedicar seu interesse à cultura artística infantil, fora da banalidade, do lugar-comum, da falsidade, do preconceito do que é arte”.

Semelhante sentimento de receio é manifestado por Cecília em relação a outras formas de utilização da arte na educação. A oradora reconhece que é muito agradável ver uma criança envolvida em atividades artísticas, declamando versos, dançando ou participando de uma peça teatral, o que está previsto no “programa da Escola Nova, e é do próprio interesse criador da infância”; mas é “verdadeiramente lamentável” o repertório escolhido para essas atividades. A seleção de temas revela “toda a incompreensão do que é na verdade a criança”, bem como a falta de compreensão daqueles que se consideram “ótimos pais ou excelentes professores” quanto à

“formação espiritual” dos alunos, que é “tragicamente posta à prova em tais circunstâncias” (MEIRELES, 2001d, p. 39).

Outro temor referido por Cecília Meireles (2001b, p. 97) é quanto aos técnicos que atuam na educação, porque alguns deles não se empenham em colocar suas ideias em prática; “prevendo já, pelo exemplo alheio, um infinito de dificuldades, apenas balbuciam o seu pessimismo contra o país, contra o governo, contra o regime, contra a vida, etc.” A autora considera que o trabalho desses profissionais é decisivo para o sucesso da educação, embora os brasileiros estejam certos em seu “intuitivo temor” por “técnicas escravizadoras” (idem, p. 98). Para evitar esse mal, é preciso “reagir cada vez mais contra os técnicos dessa espécie”, pois a educação, que é uma “arte de vida”, não pode “se condenar assim, inabilmente, à morte”.

Um dos alvos do medo despertado por Cecília Meireles (2001b, p. 161) é Francisco Campos, cuja nomeação para o cargo de ministro da Educação e Saúde, em 1931, é comentada com a seguinte indagação: “como agirá o autor da precária reforma de ensino mineira, à frente de um ministério de tamanha responsabilidade? Que pedagogo, afinal, seria o Sr. Francisco Campos?” Embora formuladas de modo interrogativo, as frases de Cecília sugerem que a ação reformista desenvolvida por Campos em Minas Gerais na década anterior teria deixado a desejar, e, sendo assim, os leitores teriam justificados motivos para temer a sua atuação como pedagogo e, mais ainda, como responsável pelo futuro da educação no Brasil.

O discurso da oradora também utiliza a paixão que Aristóteles (*Retórica*, II, 1385a10-15) denomina “despudor”, definida como ausência de pudor ou vergonha. São despudorados aqueles que agem com desdém e indiferença perante defeitos ou vícios que evidentemente possuem. Na argumentação de Cecília, essa paixão vem associada ao

temor, pois devemos ter receio daqueles que agem despudoradamente, como são as pessoas que dirigem a educação no Brasil, segundo o julgamento da oradora.

Meireles (2001b, p. 167) caracteriza tais pessoas como dominadas pelo despudor porque as suas atitudes parecem “ignorar completa e profundamente” não só o valor da reforma do Distrito Federal, como também a de “outras tentativas idênticas que se ergueram em nosso país, e que são a mais admirável expressão do seu adiantamento e da sua própria vitalidade”. Essa ignorância, que deveria ser motivo de vergonha, mas não é, gera temor, uma vez que pode levar a atitudes prejudiciais à educação brasileira.

Ao manifestar seu descontentamento com o decreto de Francisco Campos que instituiu o ensino religioso nas escolas públicas em 1931, Meireles (2001b, p. 162) diz que o ministro “parece que resolveu dar cada dia prova mais convincente de que não entende mesmo nada, absolutamente, de pedagogia”, e que “a sua pedagogia é uma pedagogia de ministro, isto é, politicagem...”. Sua nomeação para o cargo prova que é muito melhor “ter-se um Ministério a menos que certos ministros a mais...” (idem, p. 190). Cecília dá a entender que Campos deveria envergonhar-se de ocupar posição tão relevante para o país; ao não fazê-lo, põe em risco o futuro da nação.

Cecília Meireles (2001c, p. 42) rejeita o catolicismo, religião que ela considera o oposto de seu ideal de cultura. Para Cecília, a cultura “liberta”, enquanto o catolicismo “escraviza”; e “os termos do dilema se repelem”. O problema se agrava pelo fato de Getúlio Vargas, com o intuito de “salvar a honra da revolução”, ter optado por considerar que somente os preceitos católicos podem responder pelo ensino religioso nas escolas públicas. As paixões negativas de Cecília Meireles dirigem-se, portanto, a instituições e pessoas, seja por oposição a princípios, seja por causa de atitudes que julga serem incorretas.

Em relação a essas pessoas e instituições, Cecília também manifesta frequentemente a paixão que Aristóteles denomina “ódio”, que é oposto de amor ou amizade. O filósofo discute esse sentimento em contraposição à “cólera”, afirmando que, enquanto esta “surge de ofensas feitas contra nossa pessoa”, o ódio pode derivar da simples observação do caráter de alguém (*Retórica*, II, 1382a1-15). Assim, a cólera, que é o oposto da tranquilidade, “sempre se dirige a indivíduos, enquanto o ódio é dirigido também a classes de pessoas”, como os ladrões e os delatores; quem se encoleriza “visa a causar sofrimento”, ao passo que quem odeia “visa a causar dano, causar o mal”.

Segundo Aristóteles, a cólera difere do ódio, pois vem normalmente acompanhada de “indignação”, paixão que se caracteriza pelo “sofrimento experimentado diante da visão do êxito não merecido de uma pessoa” (*Retórica*, II, 1387a5). A indignação pode parecer idêntica à “inveja”, que é também um sentimento negativo decorrente da observação do sucesso imerecido de outrem; mas é diferente, pois inveja, que é o oposto da benevolência, é o que as pessoas sentem quando acreditam que alguém está “tomando o que a elas pertence” (*idem*, II, 1387b25-30).

Não identificamos no discurso de Cecília Meireles nenhuma manifestação de inveja, mas é recorrente a expressão de cólera e indignação, frequentemente associadas a ódio, sentimentos que a oradora dirige respectivamente a pessoas e a classes de pessoas. São objetos dessas paixões, por exemplo, todos aqueles que a autora considera contrários aos benefícios propiciados pela reforma do ensino comandada por Fernando de Azevedo no Distrito Federal. Cecília vê com tristeza a crise que se abate sobre a instrução pública no início da década de 1930 e que impede a continuidade daquelas conquistas. Diante desse quadro, busca mobilizar o ódio de seu auditório contra aqueles que não deram andamento ao movimento reformista; a atitude de certos políticos representa “um choque formidável, porque põe num terrível contraste o passado e o

presente, o que podia ter sido, com o que desgraçadamente, é” (MEIRELES, 2001b, p. 167).

Cecília é incisiva na rejeição aos atos instituídos por Getúlio Vargas e Francisco Campos, como o decreto que favoreceu o ensino religioso. Seu profundo desacordo com os rumos dados à educação brasileira provoca no auditório um misto de ódio, cólera e indignação. Segundo Meireles (2001c, p. 27), “em vão o ditador Getúlio Vargas tem explicado com a sua amabilidade costumeira – que já lhe ia conquistando tantas simpatias no Rio!... – o espírito eclético do desastrado decreto do ex-ministro da Educação”. Trata-se de uma tentativa “em vão” porque ninguém acredita, diz a oradora, na “vastidão desse ecletismo”, e os fatos que acontecem cotidianamente demonstram o verdadeiro significado do decreto.

Semelhantes sentimentos negativos são endereçados ao ministro dos transportes, José Américo, que tentou arrecadar dinheiro entre os funcionários de sua pasta para pagar o transporte de uma imagem religiosa. Segundo Meireles (2001c, p. 28-29), com essa atitude o ministro manifestou uma “compreensão retrógrada da expressão liberal”, cujo significado ele, que era também escritor, “não devia de entender perfeitamente”. Cecília insurge-se contra as religiões que promovem uma “política imperialista”, visando unicamente ampliar os seus domínios e “emprestando ao seu Deus um feitio monstruoso, pois a sua divindade se nutre da desgraça humana, da humilhação e da mentira, da fraude, da opressão e da guerra...”.

O que também desperta tais sentimentos, nas palavras de Meireles (2001c, p. 261), é a má interpretação de algumas pessoas quanto ao verdadeiro significado da Escola Nova, pois, assim que as inovações foram introduzidas, levantou-se a tese de que o livro podia ser “objeto dispensável, desnecessário, talvez inútil”, até mesmo “pernicioso” aos propósitos da nova educação. A literatura, já “pouco estimada”,

recebeu então um “golpe mais forte”, fruto de “generalizações mesquinhas” decorrentes da “turbulência precipitada das incompreensões”.

No terreno das artes, a que Cecília dedica especial atenção, conforme já vimos neste trabalho, sua ira volta-se a certo tipo de atividade realizada pelas crianças que demonstra total inabilidade dos adultos que as instruem. Meireles (2001d, p. 39) diz que o leitor já deve ter visto cenas em que inocentes crianças sobem a um palco para “recitar coisas detestáveis, ou cantar os maiores absurdos, com as mais inacreditáveis atitudes, os mais escandalosos gestos, as mais deploráveis inflexões, como pequeninas criaturas pervertidas”, revelando aos espectadores uma “triste malícia que não é sua”, que lhes foi ensinada por pessoas “sem escrúpulos ou sem consciência”, e que, infelizmente, encontra uma “complacência comovida” cujo efeito é “encorajar ainda mais as tristes tendências ou as orientações detestáveis dos adultos que por detrás delas estão agindo”.

Cecília Meireles (2001d, p. 299) também reage negativamente aos revólveres de brinquedo, pois considera que o estado do mundo, “pelo menos o pudor da realidade deveria evitar os brinquedos que diariamente vemos nas mãos das crianças, com uma naturalidade que é a consagração dos crimes que eles representam”. Seu amor à humanidade, igualmente já demonstrado neste trabalho, a leva a considerar despudorados os adultos que presenteiam as crianças com tais símbolos de destruição; ela se indigna com os pais que assim procedem e os conclama a refletirem sobre o valor desumano desse tipo de brincadeira que traz infelicidade às crianças que recebem “instrumentos de morte antes mesmo de aprenderem o significado da vida”.

Sentimentos negativos também são dirigidos por Cecília a uma deliberação decorrente do Segundo Congresso Feminista, evento já comentado neste trabalho. Segundo a oradora, as feministas elaboraram um documento que previa auxiliar com roupas e livros as crianças pobres do sexo feminino. Meireles (2001a, p. 72-73) repudia

essa iniciativa por julgá-la destinada a dividir as crianças pelo gênero, levando a “crer que as feministas odeiam os homens”, uma vez que “já principiam por lhes fazer guerra em pequenino”. Trata-se de uma atitude “feia”; se as mulheres fizerem guerra ao homem, “como é que vai acabar o mundo? A própria fisiologia terá dificuldades em se explicar saudavelmente...”. Cecília crê em um feminismo que eleve as mulheres “não pela conquista de meia dúzia de direitos” fáceis de serem conseguidos e que há muito “perderam o caráter de qualquer novidade”, mas pela capacidade de expressarem maior amplitude em sua “concepção da vida”.

Todas as manifestações da oradora em que se pode identificar a conjugação de ódio, cólera e indignação são permeadas pelo sentimento que Aristóteles (*Retórica*, II, 1388b20-25) denomina “desprezo”. O filósofo é sucinto ao caracterizar essa paixão, dizendo apenas que a nutrimos por aqueles cujo caráter não desperta emulação, ou seja, por pessoas que, por possuírem más qualidades, não merecem ser imitadas. Desse modo, é evidente que as pessoas e instituições rejeitadas por Cecília Meireles são também por ela desprezadas.

Considerações Finais

*Oh! Alto e baixo
em círculos e retas
acima de nós, em redor de nós
as palavras voam.
E às vezes pousam.
(Cecília Meireles)*

Com o trabalho ora finalizado, esperamos ter contribuído com os estudos da área de História da Educação, mostrando que o discurso político-educacional veiculado por Cecília Meireles em sua coluna Comentário entre os anos de 1930 e 1933 continha estreitos vínculos com os ideais da Escola Nova. Durante o período em que escreveu suas crônicas no jornal *Diário de Notícias*, a autora mostrou ser uma sensível defensora das concepções e realizações dos escolanovistas do Rio de Janeiro e, de modo geral, do Brasil.

Como profissional da educação e formadora de opinião, Cecília atuou em prol de uma escola renovada que proporcionasse o crescimento integral dos alunos. Nesse aspecto, concordamos com as considerações de Clarice Nunes (2007, p. 414), que enfatiza o fato de a autoria feminina de Meireles ter servido para “subverter os sentidos da ordem reinante e o modelo docente implantado pela República”. Seu “pensamento de vanguarda” não poupava críticas aos setores conservadores da Igreja e demais adversários do movimento educacional renovador. Apesar de ter desempenhado papel tão singular no cenário brasileiro, sua atuação foi praticamente esquecida, sequer

constando nos livros de história da educação, sendo citada, no máximo, como uma das signatárias do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Buscamos neste trabalho identificar quem seriam os leitores de Cecília Meireles – o que, no vocabulário da análise retórica, denominamos *auditório*, aqueles a quem a oradora se dirige com o intuito de persuadir. Vimos que sua audiência era constituída por pessoas vinculadas ao campo da educação, tanto os profissionais da área quanto as famílias dos estudantes. A coluna Comentário e as demais matérias que Meireles editava em sua Página de Educação repercutiam discussões e informações que visavam, em última instância, servir à meta de formar – melhor dizendo, renovar – a mentalidade e as práticas docentes, tarefa que coincidia com os dizeres do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: “um educador pode bem ser um filósofo e deve ter a sua filosofia de educação”, mas, ao trabalhar cientificamente, deve estar “tão interessado na determinação dos fins de educação, quanto também dos meios de realizá-los” (AZEVEDO, 1932, p. 35).

A atuação da educadora Cecília Meireles na imprensa coincidia em muitos aspectos com os ideais de Fernando de Azevedo, seu frequente interlocutor, que sempre privilegiou a formação do professorado, considerando que “em todo e qualquer sistema de educação pública, sejam quais forem os princípios em que se baseia, e os ideais que o inspiram, a formação do professor ocupa o primeiro plano, como questão preponderante a todas as outras”. A profissão de ensinar consiste em “dar-se a si mesmo”; o espírito que anima as legislações do ensino só pode ser transmitido “pelo professor preparado para uma ação eficaz, dentro dos ideais em que se educou” (AZEVEDO, 1958b, p. 93).

Ao mostrar preocupação com as relações entre a escola e os pais dos alunos, Meireles também refletia uma preocupação típica dos escolanovistas, igualmente expressa no Manifesto dos Pioneiros, no qual se lê que o Estado, “longe de prescindir da

família, deve assentar o trabalho da educação no apoio que ela dá à escola e na elaboração efetiva entre pais e professores”, colocando em sintonia essas “duas forças sociais” que, até então, “operavam de todo indiferentes, senão em direções diversas e às vezes opostas” (AZEVEDO, 1932, p. 46). Ao discorrer sobre essa temática, Cunha (1997, p. 48) destaca que o movimento educacional renovador entendia que a educação já não era “incumbência exclusiva do lar”, o que posicionava a escola como espaço privilegiado para a infância e, conseqüentemente, para a formação do cidadão.

Ao escrever para um auditório formado por professores e famílias de alunos, por meio das páginas de um jornal, Meireles realizava, de certo modo, a meta almejada pelos renovadores escolanovistas, que reconheciam a necessidade de levar à comunidade as novas concepções científicas relativas à educação. A coletividade devia ser valorizada para que nela se desenvolvesse “o poder de iniciativa e o espírito de cooperação social entre os pais, os professores, a imprensa e todas as demais instituições diretamente interessadas na obra da educação” (AZEVEDO, 1932, p. 69-70).

Os textos de Cecília exprimiam certo componente de imoderação, o que é comum em oradores que se manifestam em meio a contextos culturais e políticos eivados de polêmica, quando o calor das disputas requer mobilizar as emoções da audiência. Neste trabalho, procuramos examinar essa característica do discurso de Meireles utilizando como referencial a teorização de Aristóteles sobre as *paixões*, o que nos permitiu notar que Meireles lançava mão tanto de sentimentos “positivos” quanto “negativos” – os primeiros, ensejando concordância, espírito construtivo, tendo por objetivo despertar fé e otimismo, eram dirigidos às ideias e realizações do escolanovismo; os segundos, despertando recusa, contrariedade, visando formar disposições de afastamento, tinham por alvo os opositores da Escola Nova.

A investigação das paixões feita neste trabalho integra uma das diretrizes do Grupo de Pesquisa a que nos vinculamos, a qual consiste em não emitir juízos de valor acerca dos discursos analisados. O que nos norteia é o objetivo de oferecer contribuições para elucidar os recursos persuasivos que compõem as argumentações, para que os leitores que formam o auditório dos autores da área de educação sejam capazes de reconhecer os motivos pelos quais são persuadidos por uma ou por outra concepção educacional. Sendo assim, não nos cabe dizer se Cecília Meireles agiu corretamente ou não ao utilizar seu espaço na imprensa para mobilizar sua audiência por meio de emoções; o que nos compete – e esperamos ter realizado essa meta – é contribuir para aperfeiçoar um método capaz de identificar essa forma de comunicação entre orador e auditório.

Em seu Comentário intitulado Despedida, datado de 1933, Cecília Meireles (2001d, p. 322) considerou que “há sempre mais a fazer, e melhor e mais difícil, e, olhando-se para a frente, não se chega a saber em que lugar pode ser colocado o fim”. Ao término desta dissertação, sinto-me assim, sem ter chegado ao fim, pois outras pesquisas poderão entrelaçar-se a essa, proporcionando novas descobertas, novas reflexões e novos caminhos.

Referências Bibliográficas

- ARISTÓTELES. *Órganon*. Tradução Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2005.
- ARISTÓTELES. *Retórica*. Tradução Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011.
- ARISTÓTELES. *Retórica das paixões*. 2. edição. Tradução Isis Borges B. Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- AZEVEDO, Fernando (Org.). *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. Manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Nacional, 1932.
- AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira*. Tomo III. 3. edição. São Paulo: Melhoramentos, 1958a.
- AZEVEDO, Fernando. *Novos caminhos e novos fins*. 3. edição. São Paulo: Melhoramentos, 1958b.
- BERTI, Enrico. *Aristóteles no século XX*. Tradução Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 1997.
- BERTI, Enrico. *As razões de Aristóteles*. Tradução Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 1998.
- BINI, Edson. Aristóteles: sua obra. In: ARISTÓTELES. *Órganon*. Bauru: Edipro, 2005.
- CAMPOS, Raquel Discini. No rastro de velhos jornais: considerações sobre a utilização da imprensa não pedagógica como fonte para a escrita da história da educação. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados, p. 45-70, jan./abr. 2012.
- CANDIDO, Antonio. A vida ao rés do chão. In: CANDIDO, Antonio. *Crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas: UNICAMP, 1992.

- CORRÊA, Luciana B. Vial. *Infância, escola e literatura infantil em Cecília Meireles*. 2001. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.
- CUNHA, Marcus Vinicius. A desqualificação da família para educar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 102, p. 46-67, 1997.
- CUNHA, Marcus Vinicius. A escola contra a família. In: VEIGA, Cynthia Greive; FARIA FILHO, Luciano Mendes; LOPES, Elaine Marta Teixeira (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 447-468, 2000.
- CUNHA, Marcus Vinicius. O conhecimento e a formação humana no pensamento de Aristóteles. In: PAGNI, Pedro Angelo; SILVA, Divino José (Orgs.). *Introdução à filosofia da educação: temas contemporâneos e história*. São Paulo: Avercamp, 2007a.
- CUNHA, Marcus Vinicius. História da Educação e Retórica: *ethos* e *pathos* como meios de prova. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 37-60, jul./dez. 2007b.
- CUNHA, Marcus Vinicius. O “Manifesto dos Pioneiros” de 1932 e a cultura universitária brasileira: razão e paixões. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 17, p. 123-140, maio/ago. 2008.
- CUNHA, Marcus Vinicius. Ciência, educação e retórica na pós-modernidade. In: LEMGRUBER, Márcio Silveira; OLIVEIRA, Renato José (Orgs.). *Teoria da argumentação e educação*. Juiz de Fora: UFJF, 2011.
- CUNHA, Marcus Vinicius; COSTA, Viviane. John Dewey, um comunista na Escola Nova brasileira: a versão dos católicos na década de 1930. *História da Educação*, Pelotas, v. 6, n. 12, p. 119-142, set. 2002.

CUNHA, Marcus Vinicius; COSTA, Viviane. Escola Nova e John Dewey na argumentação de autores católicos. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 283-298, 2006.

CUNHA, Marcus Vinicius; COSTA, Viviane. John Dewey, um comunista na Escola Nova brasileira: a versão dos católicos na década de 1930. *História da Educação*, Pelotas, v. 6, n. 12, p. 119-142, set. 2002.

CUNHA, Marcus Vinicius; SOUZA, Aline Vieira. Cecília Meireles e o temário da Escola Nova. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 144, set./dez. 2011.

CUNHA, Marcus Vinicius; TOTTI, Marcelo Augusto. Do *Manifesto dos Pioneiros a Sociologia Educacional*: ciência social e democracia na educação brasileira. In: XAVIER, Maria do Carmo (org.). *Manifesto dos pioneiros da educação*: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

CUNHA, Nóbrega. *A revolução e a educação*. Campinas: Autores Associados, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira*: católicos e liberais. 2. edição. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

FAITANIN, Paulo. São Tomás de Aquino. In: PECORARO, Rossano (Org.). *Os filósofos*: clássicos da filosofia. v. 1. Petrópolis: Vozes: 2008.

HORTA, José Silvério Baia. *O hino, o sermão e a ordem do dia*: regime autoritário e a educação no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

LAMEGO, Valéria. *A farpa na lira*: Cecília Meireles na Revolução de 30. Rio de Janeiro: Record, 1996.

LÔBO, Yolanda Lima. Memória e educação: O espírito victorioso de Cecília Meireles. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, n. 187, p. 525-545, set./dez. 1996.

MAZZOTTI, Tarso. *Doutrinas pedagógicas, máquinas produtoras de litígios*. Marília: Poësis, 2008.

MEIRELES, Cecília. *Crônicas de educação 1*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Fundação Biblioteca Nacional, 2001a.

MEIRELES, Cecília. *Crônicas de educação 2*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Fundação Biblioteca Nacional, 2001b.

MEIRELES, Cecília. *Crônicas de educação 3*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Fundação Biblioteca Nacional, 2001c.

MEIRELES, Cecília. *Crônicas de educação 4*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Fundação Biblioteca Nacional, 2001d.

MEYER, Michel. Aristóteles ou a retórica das paixões. In: ARISTÓTELES. *Retórica das paixões*. 2. edição. Tradução Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MICELI, Sergio. *Poder, sexo e letras na República Velha*. São Paulo: Perspectiva, 1977.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EDUSP, 1974.

NEVES, Margarida Souza. Uma escrita do tempo: memória, ordem e progresso nas crônicas cariocas. In: CANDIDO, Antonio. *Crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas: UNICAMP, 1992.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

NUNES, Clarice. Dilemas da modernidade latino-americana: autoria feminina e discurso pedagógico. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Ana Maria Domingues. *Estudo crítico da bibliografia sobre Cecília Meireles*. São Paulo: Humanitas, 2001.

PAGNI, Pedro Angelo. *Do “Manifesto de 1932” à formação de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira*. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

PERELMAN, Chaïm. *The realm of rhetoric*. Tradução William Kluback. Notre Dame: Notre Dame University, 1982.

PERELMAN, Chaïm. *Retóricas*. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

PERELMAN, Chaïm. A filosofia do pluralismo e a nova retórica. Tradução Renato José de Oliveira. In: LEMGRUBER, Márcio Silveira; OLIVEIRA, Renato José (Orgs.). *Teoria da argumentação e educação*. Juiz de Fora: UFJF, 2011.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução Maria Ermantina Galvão. 2. edição. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PIMENTA, Jussara Santos. *Fora do outono certo nem as aspirações amadurecem: Cecília Meireles e a criação da Biblioteca Infantil do Pavilhão Mourisco (1934-1937)*. 2001. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

PORCHAT PEREIRA, Osvaldo. *Ciência e dialética em Aristóteles*. São Paulo: UNESP, 2001.

REALE, Giovanni. *História da filosofia antiga: léxico, índices, bibliografia*. 2. edição. Tradução Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 2001.

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. 2. edição. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. 2. edição. São Paulo: Paz e Terra/FGV, 2000.

SIRCILLI, Fabíola. *Arthur Ramos, psicanálise e educação*. Marília: Poësis, 2008.

SUSSEKIND, Flora. *Cinematógrafo de letras: literatura, técnica e modernização no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

TOULMIN, Stephen. *Os usos do argumento*. Tradução Reinaldo Guarany. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

XAVIER, Libânea Nacif. O Manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In: XAVIER, Maria do Carmo (org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

Anexos

Crônicas Seleccionadas de Cecília Meireles

Concursos de beleza

O intenso interesse que despertam os concursos de beleza não se limita ao círculo de adultos que se consideram entendidos no assunto. Alcança, também, a criança; penetra na escola, nas páginas dos jornais e revistas; é causa de curiosíssimas “torcidas” nas várias classes, entre meninos e meninas, de tal forma que se organizam verdadeiros partidos e se discutem os méritos de cada concorrente com uma animação digna de ser observada.

No ano passado, vimos crianças que desenharam entusiasticamente retratos das suas prediletas, quando foi da vinda ao Rio de Janeiro das rainhas de beleza dos estados. Preocupavam-se com isso. Sabiam a idade de cada uma dessas jovens, a sua altura, o seu peso, os seus traços fisionômicos. Comparavam-nas umas com as outras, discutiam, diante dos retratos publicados, minúcias de vestuário, de atitude, de expressão.

Ora, coisa tão absorvente como um concurso desses merece ser tratada pelo professor com especial atenção, tanto mais que daí se podem tirar, para o aluno, vários motivos de estímulo às suas íntimas faculdades e sentimentos.

Não se deve impedir que, numa classe, a criança abra as revistas ilustradas para comentar as fotografias das belas jovens em concurso. O que é necessário fazer é conduzir o interesse da criança desse terreno superficial para outros mais longínquos, mais fecundos, mais favoráveis à sua formação interior.

Não será, porventura, este encontro de moças de tantas nacionalidades, um excelente meio de chamar a atenção da criança para as possibilidades de fraternização mundial, fraternização de pensamentos e sentimentos, em torno de um ideal de beleza que, afinal de contas, não se deve resumir apenas numa plástica impecável, mas nesse conjunto de atributos psicológicos que são o lado menos precário da beleza?

Hospedar numa terra embaixadores de tantos povos, vê-las com simpatia e amor, não é, já, aproximar corações, territórios, almas?

É mais fácil fazer a criança gostar de qualquer país através da moça bonita que ela pode ver, sentir, acompanhar com o seu interesse, que através desses monótonos mapas lustrosos ou rotos que, à passagem do vento, ondulam nas paredes, batendo, melancolicamente, a barra de madeira preta de encontro a ela, com um rumor surdo de coisa inútil.

Que bela ocasião para ensinar geografia, história e tantas outras coisas, – solidariedade... patriotismo... – agora, durante este concurso de beleza!

Estas jovens estrangeiras que nos visitam, bem podiam comparecer a uma grande festa infantil que se organizasse com o fim de pôr a criança em contato com o mundo, através da sua presença.

Pequena festa com projeções, por exemplo, de um pequeno trecho de cada país representado neste concurso.

Sabemos – e ai de nós, como sabemos! – que é difícil... Mas como seria inesquecível!...

[Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 23 de agosto de 1930].

Depois do espetáculo...

Depois deste espetáculo de domingo, pode-se dizer com segurança que o Teatro da Criança do professor Pierre Michailowsky é a mais bela esperança que possuímos de realização artística infantil.

Um golpe de vista ao programa nos explicará imediatamente os intuitos do distinto artista. A primeira parte foi toda confiada aos pequeninos. Eles se apresentaram aos seus companheirinhos de idade interpretando pequenas coisas deliciosas: lendas, fábulas, bailados imitativos ou característicos. Na segunda parte, alunos-adultos e gente grande amiga das crianças vieram trazer também, àquele auditório encantador, aquilo que puderam encontrar de melhor para lhe oferecer com a sua maior sinceridade e o seu maior carinho.

Eu sei que o professor Michailowsky sonha com alguma coisa ainda mais bela que este espetáculo de domingo. Sei que, na sua imaginação fervorosa, ele deseja um Teatro da Criança, mais completo e mais perfeito. E tão séria é a sua preocupação educacional, e tão inteligente, que teve o cuidado de formular um pequeno questionário a ser preenchido pelas crianças, a fim de melhor concluir acerca do seu interesse, quanto ao repertório.

Li algumas dessas respostas. E ouvi, também, diretamente, alguns comentários à festa, suficientes para revelar a profunda, a intensa alegria que sentiram as crianças que presenciaram a encantadora festa.

Não é muito difícil alegrar as crianças. Para elas, todas as coisas são novas e, por isso mesmo, atraentes.

Um pouco de cor, um pouco de luz, um pouco de movimento, um pouco de som – e esse pequeno mundo se anima, se entusiasma e se proclama sinceramente feliz.

Mas alegrar a criança educando-a, elevando-a, – isso já é outra coisa, diferente, e muito mais difícil.

Alegrá-la sem descer à banalidade. Alegrá-la mostrando-lhe o aspecto mais belo, mais puro, mais artístico das coisas. Alegrá-la espiritualmente: não, apenas, fazê-la rir...

E foi isso que se verificou neste espetáculo do teatro de Pierre Michailowsky.

O fato de alguns dos nossos grandes artistas terem incluído seu nome no programa, desejosos unicamente de cooperar nesta festa de arte e educação, dando-lhe o melhor do seu esforço e da sua boa vontade, é mais uma nota a registrar com agrado. Lorenzo Fernandes e J. Otaviano não se sentiram diminuídos, como grandes autores que são, em curvar-se até a infância para lhe oferecerem produções suas. Fritz e Correia Dias animaram o espetáculo com verdadeiro prazer, e com toda a sincera alegria de colaborar em obra tão interessante. E também não ficaram menores, depois...

Como é bom esperar que pouco a pouco, percebendo cada vez melhor a orientação que este Teatro da Criança deseja ter, os nossos grandes poetas, os nossos grandes escritores, os nossos grandes músicos, pintores e artistas em geral venham a sentir alegria igual, e esse desejo de servir à infância brasileira, não tão feliz ainda quanto a de outros países, em que os maiores nomes da filosofia, e da ciência e das artes desde já se acham completamente a seu serviço!

[Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 14 de julho de 1931].

A educação como fundamento das revoluções

Panait Istrat, essa extraordinária organização de poeta que tantas coisas maravilhosas nos tem revelado sobre a alma dos homens, através de confissão da sua própria alma, disse certa vez que acreditava nas revoluções que tivessem por fundamento a preocupação da infância.

E é certo que disse então uma verdade profunda, porque a criança, mais do que ninguém, é uma base para a transformação do futuro, capaz de garantir a durabilidade da experiência de novos rumos que cada revolução superiormente concebida sustenta e impõe.

Pensei em Panait Istrati lendo agora, em carta particular que me chega de longe, da velha e sempre nova Europa. Nela se analisam os últimos acontecimentos revolucionários da Espanha e os seus chefes, e sua ideologia.

Diz ela, a certa altura:

Eu não sei o que admirar mais aqui: se a belíssima moral dos revolucionários, que, uma vez fracassado o primeiro movimento se entregam à prisão reclamando cada um a sua porção de responsabilidade, e aí se mantêm esperançosos e confiantes no futuro, se o sacrifício de Galán e García Hernández que, uma vez derrotados, souberam morrer como verdadeiros heróis, autênticos heróis, porque havia neles consciência, ou seja, o que falta a muitos a que a História celebra como heróis.

E mais adiante:

Outra coisa que admiro é a forma pela qual os maiores intelectuais da Espanha fazem hoje a propaganda do seu ideal. Ortega y Gasset, o seu maior filósofo, Gregorio Marañón, o seu maior médico e grande cientista, Pérez de Ayala, o maior romancista, e Antonio Machado, o seu maior poeta, lançaram-se na campanha de pregar o ideal republicano.

Eles porém, segundo afirmam, não querem fazer discursos melodramáticos, não. Eles estão numa campanha de educação popular. Querem conduzir o espírito do povo até o ideal por que se batem. E a prova disso está em que o movimento não começou em Madri, mas na província.

Ora, essa maneira de elevar o povo a um ideal é, sem dúvida nenhuma, uma fórmula educativa. Eis por que transcrevo neste “Comentário” as observações entusiásticas desta carta.

E entre educar o povo e educar a criança, em última análise, não há diferença nenhuma. O povo que se educa para um ideal, só já não está educado para ele porque faltou na infância uma devida atuação para isso.

Mas a criança que foi conduzida desde cedo – não para um sectarismo qualquer, não para um dogmatismo, o que seria a contradição da própria noção de liberdade, – mas para uma atitude superior de total desenvolvimento que lhe permita refletir acerca da sua existência na terra, e das circunstâncias ligadas a essa condição, essa sabe sustentar e defender um ideal, firmando-o, ou pelo processo sereno da evolução lenta, ou, como se faz indispensável muitas vezes, pela súbita força das revoluções.

Em qualquer caso, é esse ideal que está agindo. É esse sonho de conquista de um outro nível de vida.

E justamente o que a elite espanhola faz neste momento é propagar o seu ideal, mesmo entre aqueles que, por ausência de preparo para se encontrarem neste instante, no mesmo nível dela, são, no entanto, os que constituem a mais verdadeira razão de ser dessa aspiração.

Porque, quem conhece os grandes nomes citados nessa carta, não acredita que eles estejam servindo à Revolução para a conquista de cargos... Tem de crer que a servem para transformar a vida. Para torná-la melhor para toda a coletividade. E essa

maneira de conduzir a humanidade, para um lugar sempre mais belo e de liberdade sempre mais perfeita, é obra educativa, onde quer que se realize, e quaisquer que sejam os seus processos.

[Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 11 de março de 1931].

Tempos novos

O dr. Pedro Ernesto acaba de nomear para diretor geral de Instrução o dr. Anísio Teixeira. Nessa pequena informação reside um mundo de coisas importantíssimas. E não se sabe, na verdade, a quem se deva felicitar: se ao interventor, que de maneira tão feliz inaugura o seu governo; se ao dr. Anísio Teixeira, que recebe um cargo a que pode dar com a máxima eficiência todo o brilho da sua atividade e da sua inteligência; se ao dr. Fernando de Azevedo, que, com esta escolha, vê assegurada a obra que iniciou no Distrito Federal – e à qual, como todos os criadores, não pode, decerto, ser indiferente – ou se ao povo, afinal, que, desta vez, pode esperar um interesse valioso pela questão educacional, de que tão diretamente depende o seu destino.

A acertadíssima escolha do dr. Pedro Ernesto cria-lhe um ambiente de tão grande prestígio que todos os seus esforços devem consistir agora em não tomar uma atitude que dificulte a ação livre e responsável do diretor que escolheu para a Instrução Municipal.

O dr. Anísio Teixeira reúne em si qualidades que o tornam digno de inteira confiança, tanto quanto de respeito e admiração.

Sua capacidade técnica dá-lhe direito a uma autonomia consciente e fecunda, da qual resultarão os benefícios educacionais de que o povo já se vinha desiludindo em todo este ano de governo revolucionário, completamente perdido, nesse particular.

Suas qualidades de visão, de conhecimento do assunto e do ambiente em que vai operar; sua compreensão da obra já iniciada pelo dr. Fernando de Azevedo, a qual, sob a sua orientação poderá atingir os mais altos níveis – tudo isso o coloca numa situação de destaque singular, digno de um apoio incondicional por parte da pessoa que com admirável inspiração o investiu do merecido cargo.

Ainda há pouco, em entrevista concedida ao nosso correspondente em São Paulo, o dr. Fernando de Azevedo lembrava dois nomes capazes de orientar sua reforma sem a desvirtuarem. Esses nomes eram, precisamente, Anísio Teixeira e Frota Pessoa.

Ora, ninguém podia ser mais indicado para opinar na escolha de um diretor de Instrução para o Distrito Federal que aquele que ao Distrito Federal ficou para sempre ligado pela obra magnífica da sua Reforma de Ensino.

E é curioso que esses dois nomes sejam, neste momento, os que se encontram à frente da Instrução Municipal, o que contribui para que todas as esperanças cresçam, anunciando novos tempos, depois de tanta luta e de tanta inquietude por parte dos que vêm defendendo os interesses do povo no seu mais natural e indefeso representante: a criança.

Com esses dois nomes, à frente dos novos tempos, o Brasil tem o direito de crer na Revolução. Não porque o Brasil seja o Distrito Federal, mas porque, se nenhuma influência exterior vier perturbar a nova ordem de coisas, deste pequeno território, pode partir um movimento educacional tão importante que o Brasil todo venha a sentir seus efeitos e a tomar, definitivamente, o rumo de que está dependendo o seu ainda misterioso destino.

[Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 8 de outubro de 1931].

Professores e pais

A educação moderna, para ser uma realidade viva, depende do entendimento de professores e pais, de modo que a obra da escola e do lar se unifique numa comum intenção.

Tudo quanto se fizer pela aproximação desses dois fatores e pela harmonização de seus interesses será em benefício da infância e para proveito da nacionalidade.

No entanto, acontece frequentemente abrir-se um grande hiato entre a escola e o lar, porque os pais, por impossibilidade material, falta de interesse ou desconhecimento do sentido verdadeiro da educação, não realizam essa obra necessária de convívio espiritual que forma o ambiente adequado ao desenvolvimento feliz da infância.

Sobre a maneira de estabelecer essas relações de simpatia entre pais e professores todos conhecem as organizações que estes últimos vêm mantendo, malgrado certa frieza do meio, que ainda não corresponde a esforços tão generosos.

A Escola de Las Piedras, de Montevideu, para facilitar essa indispensável aproximação, sustenta, pela colaboração dos docentes da própria escola, numa pequena revista, *Nuestros Hijos*, que é gratuitamente distribuída pelos pais dos alunos, e vendida apenas a professores e instituições escolares.

Nessa revista se dá conta do movimento da escola, das iniciativas das autoridades, do aspecto de certos problemas atuais, tudo isso visando esclarecer as famílias que têm filhos nas escolas, pondo ao seu alcance o que lhes é necessário saber para uma eficiente cooperação na tarefa, que os professores lhes facilitam, de educar seus filhos.

O diretor da Escola de Las Piedras, desejando dar a essa revista uma significação ainda mais profunda, do ponto de vista do moderno conceito pedagógico, interessa-se

por fazê-la imprimir pelos próprios alunos, estimulando também a esperança da tiragem de um suplemento destinado às crianças, o que seria a completação de um conjunto de alto valor educacional.

Não sabemos como os moradores de Las Piedras acolhem essa pequena e sugestiva revista, que já conta com vários anos de existência.

Mas, com o idealismo que é a atmosfera única dos educadores, gostamos de imaginar que essa é uma realização fecunda, vinculando vitoriosamente a escola e o lar.

E até gostaríamos de crer que é uma realização capaz de servir de exemplo a outras, que a respeitam – pelo desejo, que nutrimos, da realidade de um convívio e de uma compreensão, sem os quais só precariamente se podem colher bons resultados no terreno da Nova Educação.

[Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 16 de setembro de 1930].

O Ministério da Educação Pública

A notícia, em circulação, de que o próximo governo criará o Ministério da Educação Pública, e, à sua frente, colocará o atual diretor de Instrução do Distrito Federal, é de imenso valor para quem se interessa pelo problema educacional.

A implantação da Reforma Fernando de Azevedo marca uma época no Brasil. Por muitas imperfeições que ainda contenha, e por maiores que sejam as dificuldades que o ambiente opõe à sua execução, ela, ainda que não tivesse dado mais que o abalo formidável que deu à escola do passado, teria, só por isso, mérito para ser louvada indefinidamente por quem quer que, desprendido de interesses pessoais, nada temendo,

nem nada ambicionando, se saiba colocar à altura de ver o que convém à humanidade, antes de pensar no que a si mesmo convém.

Todos sabem, no entanto, que não foi esse o único fruto da reforma, até hoje. Ela conseguiu estimular as forças vivas do magistério; trouxe uma esperança nobre para os que iam finando, desiludidos, na sombra do regime antigo; chamou a atenção para a criança com eloquência e elevação. Transformou o magistério de burocracia em apostolado.

Nada disso pode ser esquecido.

Nada disso pode ser posto à margem se o futuro governo pretende, pelo menos em matéria de ensino, oferecer algum benefício real à pátria.

Manter o sr. Fernando de Azevedo à frente do Ministério da Educação, no novo governo, seria permitir a mais séria tentativa que neste momento se poderia fazer em assunto educacional: a da completação de uma obra que o tempo não permitiu se desenvolvesse ainda suficientemente.

Pela observação dos erros e dos acertos da sua reforma, neste período de experiência, o sr. diretor de Instrução já deve ter chegado a muitas conclusões benéficas à sua obra. Continuar na administração seria, decerto, uma oportunidade para aplicar essas conclusões.

E nós, professores, que recebemos essa reforma como a realização de um sonho novo, que lhe demos a energia do nosso idealismo e a coragem do nosso apoio, por muitos que sejam os motivos de desilusão que dela nos tenham vindo, devemos, apesar de tudo, desejá-la como o maior dos bens.

Porque o que sofremos por essa reforma não nos vem dela; vem da incompreensão que a envolve; dos seus antagonistas; dos seus detratores, e, o que ainda

é pior, dos seus falsos apologistas. Vem dos inimigos da reforma; vem dos que, por não poderem passar adiante, com ela, não a querem, também, deixar passar.

Contemplando a obra iniciada, comparando-a com a de tempos anteriores, sentem-se bem as diferenças que há entre o passado e o presente.

Os que hesitarem entre as duas épocas não merecem o nome de educadores.

De um lado é a condenação da vida; de outro, a sua promessa.

É bem verdade que, em compensação, o passado é fácil e o presente difícil.

Mas o educador tem de possuir um coração de herói.

E, acima de todos os íntimos desesperos, deve colocar o seu desejo de triunfo às gerações que amanhã chegam, inocentes dos erros e das amarguras dos que hoje trabalham por elas.

[Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 30 de agosto de 1930].

Uma pergunta difícil

Uma das dificuldades que comumente se opõem à boa realização das atuais tendências do ensino é a falta de preparo dos pais, a sua incompreensão das transformações pedagógicas, e da justa visão educacional, o que atrapalha enormemente a ação do professor, acarretando graves prejuízos à boa marcha das coisas.

Isso é verdadeiro e importante, de fato. Porque uma família não esclarecida contrariará, sem querer, o trabalho da escola, pretendendo ajudar o professor, e imprimindo à criança uma orientação de outros tempos, em absoluto desacordo com a que a escola lhe deseja oferecer nos dias de hoje.

Houve, a princípio, uma outra dificuldade, tão grande ou maior do que essa. A que derivava das crianças retardadas – de retardamento orgânico, ou apenas escolar – e que, pela sua longa estada em várias escolas, na mesma classe, já estavam habituadas a certas práticas do tempo antigo, e constituíam uma séria ameaça para o professor moderno, pelas razões de ceticismo que frequentemente manifestavam diante dos próprios colegas.

Esse perigo terminará naturalmente, se acaso ainda perdura, pois o limite da idade impedirá o acesso à escola a elementos em tais condições.

Mas, ainda assim, não é só a dificuldade da visão familiar que permanece de pé. Não. Existem outras dificuldades, e essas mais graves que todas, dentro da escola, dentro da administração, dentro do ensino.

A tragédia maior do professor moderno não precisa ir buscar protagonistas fora da escola. Eles se encontram aí em abundância.

Há o corpo docente, por exemplo, geralmente composto de elementos heterogêneos, com pequenas visões individuais, e grandes convicções de infalibilidade. Elementos em que o espírito de camaradagem verdadeira (não essa história de contar episódios domésticos...) é uma assombrosa abstração. Elementos muitas vezes intolerantes dentro de meia dúzia de coisas que aprenderam, da Escola Nova, e tendendo vertiginosamente para uma rotina talvez ainda pior que a da Velha Escola. Elementos que perturbam todo o trabalho de um ou dois, – porque a mediocridade é sempre numerosa, de fácil crescimento e difícil extirpação, como as plantas daninhas. E que, justamente porque é em maior número, conta com essa solidariedade do mal, tão espontânea, e esse apoio que pesa com a fatalidade numérica e esmaga os valores qualitativos.

Agora: responsável por esse corpo docente, há os diretores de escolas, cuja função, pelo título, parece ser a de dirigir, mas que, em geral, consiste mais em perturbar. Consiste em perturbar, ainda que com boas intenções, talvez para estar de acordo com aquela maioria de que já tratamos, e quem sabe se por uma errônea convicção de que a verdade é sempre o conceito mais geral?

Ora, em educação, precisamente o que estamos observando é que a razão, o fervor e a verdade estão com o pequeno número. Claparède afirmou mesmo que o empenho de realizar a Escola Nova partiu de filósofos, sábios – pessoas alheias ao magistério – representantes da elite intelectual. Não me consta que as elites sejam o grande número, em parte alguma.

E acima das diretoras de escola pairam os inspetores escolares, que deviam ser o elemento conciliador, harmonizador, orientador. Mas outro dia me contaram (vejam como eu ando atrasada em certas coisas!) que os inspetores (espero ao menos que sejam apenas alguns) se chamam a si mesmos “fiscais de bonde”...

Diga-se agora onde é que está a maior dificuldade para realizar a Escola Nova!

[Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 21 de março de 1931].

Pedagogia de ministro...

Há tempos, tive em mãos uma carta de Ferrière em que ele comentava os acontecimentos educacionais de certo país, chamando a atenção para a nocividade dos interesses políticos, pessoais e partidários, quando se insinuavam em qualquer iniciativa de educação.

As atitudes do sr. Francisco Campos, refletindo-se nos vários atos do ministro da Educação, absolutamente incompatíveis com os ideais avançados de democracia que todas as pessoas de boa-fé supuseram existir na Revolução de outubro, estão afirmando cada dia a verdade dura e profunda de Ferrière.

Quando incertamente se anunciava a criação desse ministério complexo, que reúne as questões de saúde pública e as de educação, com o nome vetusto de Ministério da Instrução, nós tivemos ensejo de sugerir que o título apropriado para a nova pasta não era esse, mas o que ora possuí, de Ministério da Educação. Parece que a sugestão foi acolhida, ou brotou lá dentro dele, também, porque a verdade é que foi aceita.

Mas quando nós falávamos em Ministério da Educação estávamos esperando, realmente, uma coisa dessa espécie. Puseram lá o sr. Francisco Campos. Olhávamos para o nome e perguntávamos: Como agirá o autor da precária Reforma de Ensino mineira, à frente de um ministério de tamanha responsabilidade? Que pedagogo, afinal, seria o sr. Francisco Campos?

E ficamos em observação. Infelizmente, ficamos...

Ouvimos falar numa porção de reformas... Começamos a compreender que a educação, como esperávamos, de acordo com as preocupações que conhecemos, neste momento, em todas as partes do mundo, da América do Norte à América do Sul e da Europa ao Extremo Oriente... Para o sr. Ministro, a educação, do seu ministério, era uma questão de ensino... Data daí o nosso desapontamento, e a tristeza de termos concorrido para dar um nome atual a uma coisa velha como estava predestinado a ser o Ministério da Instrução...

Vieram as reformas, e os estudantes já se encarregaram o mais eloquentemente possível de mostrar o que pensam a respeito. Ora, como as reformas devem servir aos estudantes, porque é pelo fato de haver estudantes que existem ministérios de educação

e ministros, não teríamos nada mais a dizer se, pelo regime em que os nossos estudantes secundários e superiores têm vivido até aqui não os soubéssemos ainda sem uma orientação bem definida sobre os problemas gravíssimos levantados por estas reformas, e dos quais eles viram principalmente a parte mais exterior, representada na iniquidade das taxas.

Íamos, pois, proceder à análise completa, que ainda não foi feita, da situação universitária, em todos os países que seguem o ritmo evolutivo do mundo, para podermos focalizar a nossa situação, –desiludidos de que ao menos esse serviço prestassem à nossa mocidade os ilustres figurões incumbidos de a dirigirem.

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

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

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

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

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

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

Que pensará de semelhante coisa o sr. Getúlio Vargas, que quis ter os destinos do Brasil na sua mão, prometendo-lhe um futuro, se não melhor, pelo menos mais democrático, mais livre?

[Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 30 de abril de 1931].