

**A laicidade no discurso jornalístico de Cecília Meireles:
imagens da década de 1930**

Secularism in Cecília Meireles' journalistic discourse:
images of the 1930's

Rosângela Veiga Júlio Ferreira¹
rosangelaveiga.ferreira@ufjf.edu.br
Jeniffer de Souza Faria
jeniffersouza@ig.com.br

Resumo

O texto objetiva refletir sobre o princípio da laicidade na educação, que Cecília Meireles defendeu ao atuar como jornalista, no período de 1930 a 1933, no matutino carioca *Diário de Notícias*. Nesse espaço jornalístico difundiu ideais da Escola Nova, polemizando com Francisco Campos, Getúlio Vargas e outros políticos. Ao nos debruçar sobre o espaço de experiências intelectuais constituído por essa signatária conseguimos dialogar com o horizonte de expectativas que a atuação estratégica no jornalismo possibilitou à educadora, que buscava em suas crônicas lutar por um lugar para a criança diversa nos discursos educacionais que atravessavam as Conferências de Educação. Nesse ínterim podemos afirmar que a poética sagaz de Cecília instigava [e ainda instiga] os leitores a pensar a escola numa perspectiva de complementaridade sobre o processo de consolidação de práticas laicas que ensinassem e, ao mesmo tempo, instruissem.

Palavras-chave: Laicidade; discurso jornalístico; educação.

Abstract

The text intends to reflect on the principle of secularism in education, which Cecilia Meireles defended by acting as a journalist in the period 1930 to 1933, in *Diário de Notícias*, a periodical from Rio de Janeiro. In this journalistic space she spread the ideals of the New School, in a controversy with Campos, Vargas and other politicians. As we look into the space of intellectual experiences created by this signatory we can dialogue with the horizon of expectations that the strategic work in journalism made possible to this teacher who, in her chronicles, sought to fight for a place for the diverse child within the educational discourses across the Conferences of Education. In the meantime we can say that the clever poetry of Cecilia urged [and still stirs] readers to think the school from a perspective of complementarity about the process of consolidation of secular practices that teach and, at the same time, instruct.

Keywords: Secularism; journalistic discourse; education.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Introdução

Minhas palavras são a metade de um diálogo obscuro continuando através de séculos impossíveis. Agora compreendendo o sentido e a ressonância que também trazes de tão longe em tua voz Nossas perguntas e respostas se reconhecem como os olhos dentro dos espelhos.

Cecília Meireles

Qual a concepção de educação que Cecília Meireles defendeu ao atuar no cenário político e educacional de 1930? Como via a discussão sobre o ensino religioso nas escolas? De que forma a modernidade pedagógica era pensada pelos intelectuais com os quais Cecília convivia e travava debates? Como podemos compreender o sentido e a ressonância dos discursos jornalísticos de Cecília reconhecendo-os como olhos dentro de espelhos contemporâneos? Imbuídos dessas questões geradoras instituímos o fio encadeador deste texto, que se pauta pela possibilidade de narrar, a partir do que a educadora dizia sobre o processo de constituição da Modernidade Pedagógica², seu posicionamento sobre a laicidade do ensino.

Cecília Meireles foi uma das vinte e seis intelectuais a assinar o Manifesto dos Pioneiros, em 1932. Paralelo a este movimento, teve a oportunidade de defender seus ideais educacionais ao atuar como jornalista no período de 1930 a 1933. O lugar ocupado pela

² A ideia que impulsiona a fundamentação do aporte comparativo é pautada nos estudos de Rocha (2011) ao definir que a modernidade consolidou-se no Brasil a partir da década de 1930 e que pensar na potência dessa temporalidade significa compreendê-la em diferentes dimensões, a saber: “compreensão do direito dos povos à educação, o que sinalizaria uma transformação do direito público à educação, não mais visto como razão de Estado, mas como direito dos indivíduos; 2) O papel definitivo do Estado como proponente, financiador e regulador do sistema de ensino público, especialmente do ensino obrigatório; 3) O surgimento da preocupação pública com a abrangência pela escolaridade de todo o público em certa faixa de idade tomada como de educação obrigatória; 4) Finalmente, a questão da previsão constitucional de aplicação de recursos orçamentários no setor” (ROCHA, 2011, 176). Na interpretação do autor essas dimensões que permitem compreender o processo de instituição da modernidade pedagógica ainda estão em devir, isto é, encontram reflexos e refrações no tempo presente e a forma como diferentes países lidam com essas dimensões pode definir processos de constituição dessa modernidade. No que se refere a esse movimento em nosso país, cabe dizer que ainda a buscamos e que “a Constituição de 1988 e a LDB de 1996 são o que tivemos de mais pleno na conquista daquela modernidade, que se configurou inicialmente na Constituição de 1934” (Rocha, 2011, 176).

poetisa no Movimento pela Escola Nova, especialmente durante os três anos que se seguiram à Revolução de 1930, foi privilegiado, na medida em que lhe permitiu uma visão bastante alargada do panorama, muitas vezes conflitante, que se desenrolou nos meios intelectuais e políticos da década. A poetisa destacava-se no meio intelectual por ser detentora de um saber especializado – a Pedagogia, sustentada pela Psicologia e pela Literatura. Foi nomeada, em 1935, professora de Literatura Luso-Brasileira e de Técnica e Crítica Literária, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, tendo, ainda, organizado a Primeira Biblioteca Infantil do país. Cecília, que deixou obras imortalizadas pelo texto escrito em poemas, teve na atuação de educadora, interessada pelas questões relativas à criança, um momento pouco divulgado de sua trajetória. Antes de fazer qualquer aliança com um movimento literário, firmou um compromisso político com os ideais da democracia, num ambiente fortemente marcado pela presença masculina.

Os desafios de interpretação da obra cecilianas possibilitaram um olhar para as fontes numa perspectiva multívoca (Ricoeur, 2010), com vistas a compreender a rede de relações na qual a jornalista e educadora sustentou seus argumentos. Ao nos debruçar sobre essa rede conseguimos dialogar com o horizonte de expectativas que a atuação estratégica no jornalismo possibilitou à educadora, que buscava em suas crônicas lutar por um lugar para a criança nos discursos educacionais que atravessavam as Conferências de Educação.

Neste sentido buscamos refletir como o princípio da laicidade na educação dialoga com as concepções de criança e infância defendidas por Cecília, quando polemizou Francisco Campos, Getúlio Vargas e outros políticos, ao defender a liberdade num projeto laico de escola, mostrando-se uma intelectual engajada na defesa da igualdade associada a essa liberdade.

As concepções de educação e de infância no pensamento de Cecília Meireles: imagens em devir

Em 1930, Cecília Meireles vivenciou um cenário marcado por grandes aventuras sociais, políticas e culturais: a Revolução comandada por Getúlio Vargas. Nesta época o país vivia, politicamente, um período de grande indecisão, entre uma eleição democrática altamente fraudulenta e a perspectiva de uma revolução, cujo mote, utopicamente

delimitado, era levar o Brasil à modernidade. Entretanto, o país era dominado pelas oligarquias rurais e o desafio que se instaurava era o de passar de uma economia basicamente agrária para urbana. O contexto abrigava diferentes realidades sociais: de um lado havia um grande número de trabalhadores analfabetos convivendo com uma classe média crescente, de outro uma elite aristocrática de origem rural. Neste espaço se constituía um público que desejava reformas estruturais na sociedade, fato que levou à implementação de uma indústria cultural através da ampliação da imprensa escrita.

No que diz respeito à intelectualidade brasileira, o modernismo tem, na década de 30³, o início de um período de reflexões e de assentamento de idéias. Essa efervescência, fruto do anseio de construção de um Brasil “moderno”, tinha na educação um dos seus focos preponderantes.

Quase um século depois da busca por essas mudanças, a escola pública tem enfrentado desafios que passam pela construção de um projeto pedagógico alicerçado numa concepção de criança como sujeito de direitos. A escola ainda não conseguiu atender às necessidades da infância, já que “são múltiplos os tempos da infância e neles coexistem realidades e representações diversas, algumas das quais são hoje minoritárias, mas eram dominantes noutras eras” (Sarmiento, 2001, p.14). Ao refletir sobre esses tempos da infância percebemos que a luta de Cecília foi por instituir uma visão de criança como território da “linguagem”⁴, em contra-ponto a uma visão não cartesiana de tal termo. Nesse ínterim, a

³ Com base nos estudos de Rocha (2004), a década de 1930 pode ser compreendida como um importante momento para a reorganização do Estado brasileiro. Para o historiador, as mudanças implementadas neste período possibilitaram o emergir de incentivo a reformas educacionais renovadoras, que se fortaleceram com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros. Nas palavras de Rocha: “O Manifesto é a expressão mais importante daquele movimento renovador, cujo ideário foi inspirador de ‘... 3 ou 4 reformas educacionais nos Estados e Distrito Federal’, como ele mesmo o diz, e consolidador das concepções educacionais dos ‘pioneiros da educação’. Ele tem a pretensão de ser um ponto culminante de influência nacional. É a formulação em documento público das ‘bases e diretrizes’ de um movimento educacional que nasceu como crítica à ‘escola tradicional’. Tenta-se nele superar o estado fragmentário deixado pelas reformas parciais. (idem, p. 40).

⁴ O significado de “infância em latim é in-fans, que significa sem linguagem. No interior da tradição metafísica ocidental, não ter linguagem significa não ter pensamento, não ter conhecimento, não ter racionalidade. Nesse sentido a criança é focalizada como um ser menor, alguém a ser adestrado, a ser moralizado, a ser educado. Alguém que na concepção de Santo Agostinho, é pecaminoso, que provém do pecado – pecado da união dos pais – e que em si mesmo deve ser considerado pecaminoso pelos seus desejos libidinosos, pois para Santo Agostinho, a racionalidade, como dom divino, não pertence à criança...” (Galzerani, Maria Carolina Bovério, 2002, p. 57).

pergunta que fica é qual pode ser o interesse atual em compreender o lugar da criança numa escola laica, ocupado nos debates educacionais da década de 1930?

Nos debates jornalísticos Cecília reiterava, sempre que possível, a importância de se respeitar o universo infantil que, a seu ver, era ignorado pelos adultos. Trazia à tona fatos do cotidiano vivenciados na família, na rua, na escola. Fazia comentários para que as dúvidas e especificidades da infância fossem ouvidas em toda a sua incompletude. “A alma infantil, como aliás a alma humana, não se revela jamais completa e subitamente como uma janela que se abre deixando ver todo o cenário. Suas comunicações com o exterior – e até consigo mesma – se fazem veladamente, aos poucos, mediante detalhes de tão grande reserva que frequentes vezes passam de todo despercebidos”(Cecília Meireles, *Os indícios da alma infantil*. Diário de Notícias, 18 de dezembro de 1930).

Com base nessa possibilidade interpretativa, buscamos as discussões de Cecília veiculadas em seus textos jornalísticos, conforme relatamos inicialmente, no que tange a sua preocupação com a singularidade da criança que ocupa os espaços escolares. Pensando na possibilidade germinativa das crônicas cecilianas, algumas questões se colocam para que possamos compreender a concepção de infância proposta neste estudo e como isso toca a defesa de Cecília por uma escola laica.

A primeira se relaciona à perspectiva histórica a partir da qual optamos por pensar a criança. Em linhas gerais, pode-se dizer que Áries (1997) demonstrou a ideia de que a infância não tem muito mais que dois séculos de existência. Antes, casava-se logo que se atingia a puberdade, trabalhava-se logo que a robustez física permitia o exercício da produção nos campos ou a aprendizagem nas oficinas, ia-se para a guerra assim que se pudesse desempenhar qualquer função militar, vivia-se no mundo dos adultos assim que se sobrevivesse às doenças e moléstias que dizimavam uma em cada duas crianças. Dessa forma, podemos perceber que, durante muito tempo, a infância foi considerada um elemento permanente da natureza humana. Seus estudos marcaram uma ruptura no que se refere à ideia de infância: ela é considerada uma construção histórica que se impõe no mundo ocidental, a partir do século XIV.

Essa vertente histórica da ideia de infância nos remete a um segundo aspecto, o de que não existe uma única concepção de infância, com um desenvolvimento linear,

progressivo. Essas concepções se apresentam de várias maneiras e estão diretamente relacionadas às classes sociais, bem como de acordo com o tempo e o espaço em que foram geradas.

Os intelectuais da Educação Nova, que pensaram a construção da modernidade no Brasil – modernidade que pressupõe uma ruptura com o passado – buscaram romper com uma determinada concepção de infância, entendida como imperfeição do ser humano (adulto-pequeno), sem variações sociais, por uma outra, sustentáculo do projeto educacional e, conseqüentemente, de uma nova sociedade.

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

A escola moderna se constitui a partir de uma concepção de infância, que não a do adulto-pequeno. Sua base filosófica é o pensamento de Jean Jacques Rousseau, para quem a infância é uma etapa do desenvolvimento do homem e, portanto, própria da natureza humana. Como uma etapa diversa da do adulto, apresenta características, de acordo com Rousseau: a falta de razão, sendo a infância a trajetória da ausência da razão, até a razão adulta, e a capacidade de aprender. Com essas características convivem, na infância, a mais completa ignorância e a maior das capacidades: a de aprender. Esta concepção de infância como território de potencialidades está presente na obra *Emílio*, escrita em 1732, que reflete sobre a possibilidade do afastamento da criança do convívio social. Discute a ideia de que a educação precisa respeitar os ritmos de aprendizagem, para que seus potenciais possam aflorar. É interessante destacar que os ideais defendidos pelo filósofo na obra em questão não encontram intertexto em *Sofia*. Ao pensar na educação das mulheres, discute a importância do olhar de um outro que direcione regras de virtude. De acordo com os estudos de Galzerani (2002) a concepção romântica de Rousseau, de que a criança é espontânea, é feliz, é boa, ainda encontra ressonâncias na atualidade em alguns espaços

educacionais da sociedade, uma vez que as pessoas desejam crer que a felicidade da infância constitui-se “num movimento de idealização do passado – [no qual] nós já fomos felizes. E assim projetamos, nessa seqüência imagética romântica, nosso ideal de felicidade para o futuro, o qual é concebido de maneira desarticulada do próprio tempo presente, de nossas atuações neste presente” (Galzerani, 2002, p. 58).

Cecília, a nosso ver, pode se aproximar de Rousseau à medida que percebe que a sociedade capitalista desumaniza o homem e a criança. No entanto, percebe uma pureza⁵ em padrões diferentes dos estabelecidos pela concepção de isolamento proposta pelo filósofo. A educadora defende a ideia de uma infância que pensa e, portanto, precisa ser ouvida e orientada com coerência e confiança. “Quando nos aproximamos do mundo infantil, o primeiro cuidado que devemos ter é o de agir de tal modo, que entre nós e as crianças se estabeleça uma ponte de absoluta confiança, por onde possamos ir até elas, e elas, por sua vez, sejam capazes de vir até nós” (Cecília Meireles, *Nós e as crianças*. Diário de Notícias, 24 de outubro de 1930). Noutras palavras, a educadora vê a criança não como um ser que pode ser moldado, mas como uma riqueza a preservar (Magaldi, 2002). A jornalista Cecília Meireles enfatizava os perigos que uma visão de imposição de imagens projetadas poderia causar. A respeito das possíveis consequências desse excesso de tirania dos adultos nos diz já nos primeiros meses de seu trabalho a frente da *Página de Educação* que a brusca autoridade dos homens já desencantados, um dia cai subitamente sobre a criança que se prepara para desabrochar, reduzindo “a dimensão de todas as imagens queridas; arrancando de todas elas o perfume encantado que as imortalizava...” (Cecília Meireles, *A imaginação deslumbrada*. Diário de Notícias, 14/06/1930).

Cecília aproxima-se de Benjamin (1994) a partir da visão da criança como um ser que faz parte da humanidade, que é fruto de sua tradição cultural, mas que é também possível recriá-la, refundá-la. As crônicas de Cecília nos permitem buscar em Benjamin

⁵ O significado do termo originário do latim *puritate* pode ser entendido como qualidade de puro; inocência; ingenuidade; estado de pureza e genuinidade. No entanto, a pureza a que Cecília Meireles se refere, de acordo com interpretações iniciais de suas crônicas, pode ser lida não como a criança idealizada como ser ingênuo, mas como um ser que se difere do adulto, aquele que já se enquadrou num mundo social e que pode perder a capacidade de criá-lo, recriá-lo ou ressignificá-lo. Para a educadora, a criança pode ser vista como alguém que deve ser respeitado como um outro em sua alteridade, no que é capaz de produzir como cultura. É a existência de um ser no mundo.

(1984) indícios para a compreensão da infância como devir: a possibilidade de considerá-la um ser produtor de cultura; uma pessoa autônoma na sua forma de ver e compreender o mundo. Para o filósofo alemão, a criança não pode ser vista como um adulto em miniatura, mas como um ser que, apesar da pouca idade, constrói seu próprio mundo e se vê como um ser nesse mundo. Como tal, é capaz de alternar cenas de pureza e ingenuidade, sem deixar de ter momentos de agressividade, resistência, humor, autonomia. Vê a criança na sua alteridade, ou seja, na relação com crianças e adultos em diferentes tempos e lugares sociais. Possibilita, dessa forma, uma visão de infância não linear, não etapista, não determinista, que num jogo enigmático oscila entre passado e presente de forma singular.

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

A possibilidade de a criança ser vista como um ser que pode ser moldado e que, por isso, na maioria das vezes, recebe uma chuva enorme de informações dos adultos, era percebida com tristeza por Cecília. A educadora apontava, como um dos principais fatores responsáveis pelo desrespeito à infância, a “incapacidade (dos adultos) de descer ao mundo infantil, de se transfigurar para entender a criança, de se recordar do seu passado pequenino, de tornar a sentir como outrora para saber como funciona a alma das crianças...” (Cecília Meireles, *O mundo dos adultos*. Diário de Notícias, 18 de setembro de 1930). A preocupação da educadora com a possível irreversibilidade das ações dos adultos nas crianças justificava o cuidado com a infância nas crônicas. Cecília achava que era “impossível fazer florir depois felicidade nos campos em que a infância foi devastada” (Cecília Meireles, 12/06/1930).

As ações dos “adultos da escola” também não escapavam ao olhar atento da educadora. Sabia que era muito difícil ser professor naqueles tempos e que poucos estavam realmente envolvidos com os novos ideais educacionais. Em seus artigos opinativos não poupou comentários à escola, possibilitando uma reflexão sobre a realidade de um ser concreto, que sofre as consequências de uma sociedade excludente, que busca a homogeneização e que não abre espaços para a diversidade. Sendo esse o ponto de defesa por uma educação laica, uma vez que instituir uma religião a ser ensinada no espaço escolar significava negar todas as outras religiões, desrespeitando, assim, a diferença de credo.

Cecília percebe que tanto nas famílias mais abastadas, como nas mais simples, a criança não é ouvida. Havia uma incompreensão dos problemas da infância. Preocupada com essa questão fazia inúmeras críticas, como podemos perceber na crônica em que afirmou que “um dos casos [no qual] a riqueza tem efeitos mais perniciosos: acarreta a anulação da personalidade infantil, verdadeiramente sufocada pelo excesso de motivos que a ambientam, tolhendo-lhe a liberdade criadora (...)” (Cecília Meireles, *O interesse pela criança*. Diário de Notícias, 21/12/1930). Já quanto às famílias menos privilegiadas financeiramente, a educadora chamava atenção para a falta de cuidado. Em duas crônicas, escritas em tempos diferentes destaca a “ausência de cultura, de higiene” (idem. *Círculos de pais e professores*. 06/11/1931) que, a seu ver, favorecia a constituição de lares “mais miseráveis e mais infelizes” (idem. *O interesse pela criança*. 21/12/1930). Ambientes estes que influenciaria diretamente na formação emocional das crianças.

A luta de Cecília Meireles por um lugar para a criança nos debates educacionais de 1930 possibilitam, dessa forma, um repensar acerca da necessidade de se superar a visão da criança como um ser passível de homogeneização. Para tal, talvez, precisássemos vê-la como criança de um lugar, e de um lugar de cultura. Sobre isso Lopes (2005) nos diz que toda criança é criança de um lugar. Noutras palavras, há relevante ligação entre a produção da infância e a produção do lugar. De forma biunívoca, para cada criança do lugar existe também um lugar de criança: um lugar social determinado pelo mundo adulto e que configura os limites da vivência da infância nesse lugar. Cada grupo social elabora dimensões culturais que tornam possível a emergência de uma subjetividade infantil relativa ao lugar. Cada ser é atravessado por essas dimensões, que lhe definem um lugar e uma

condição social no espaço e no tempo. Por outro lado, toda criança é criança em algum lugar. Cada grupo social não só, mas também, designa a existência de locais no espaço físico que materializam a condição infantil. As crianças ao apropriarem-se desses lugares os reconfiguram, os reconstróem, e, além disso, apropriam-se de outros, criando seus lugares de relações – nas palavras do autor “territorialidades” (Lopes, 2005, p. 38). São essas territorialidades singulares que Cecília percebe na forma como a criança vê o mundo. Além disso, nos possibilita refletir sobre como o adulto projeta suas imagens nas crianças.

Na concepção de Cecília Meireles “o mal não está na infância. A criança é sempre uma vítima inocente. Também não está, propriamente, no adulto, que é uma resultante de vários fatores. Está nestes fatores. É só uma organização social que compreende com clareza que a educação poderá transformar semelhante estado de coisas” (Cecília Meireles, Diário de Notícias, 28 de dezembro de 1930).

A educadora Cecília discute a possibilidade de uma educação aberta ao nascimento permitindo um repensar constante dos saberes que temos sobre a infância (Larrosa, 1999). Dessa forma, uma criança pode ser vista como algo absolutamente novo que dissolve a solidez de nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós mesmos. Cecília diz “eu gosto de ouvir as crianças conversando, porque elas são absolutamente como os poetas. Não conhecem obstáculos à sua imaginação” (Cecília Meireles, Diário de Notícias, 24 de março de 1931).

A poetisa Cecília acredita na doçura e leveza da criança que vê o voo de borboletas, que ouve o canto suave pássaros e que sente a vida do sol... Acredita, também na força produtiva do pensamento destes pequenos, que precisam ser orientados por mãos firmes que não neguem suas especificidades. O caráter idiossincrático de seus versos e de suas crônicas aponta para uma concepção de infância como singularidade que precisa ser respeitada. Dessa forma, projetar imagens num outro distante de nós pode significar permitir que a realidade escape por entre nossos dedos. Olhar para uma criança com certo estranhamento e distanciamento, possibilita uma visão de mundo marcada por um determinismo centrado no olhar do adulto. De acordo com Cecília Meireles, “a criança não é um boneco, cujas habilidades ou inabilidades se exploram. É uma criatura humana, com todas as forças e fraquezas, todas as possibilidades de evolução e involução inerentes à

condição humana. Por isso mesmo, são condenáveis todas as atitudes que a rebaixem, ou que lhe estorvem o seu normal desenvolvimento” (Diário de Notícias, 21 de novembro de 1930), como pode acontecer quando, por exemplo, se impõe o ensino e/o princípios de uma única religião num espaço público de educação.

A laicidade na educação: o espaço de experiência e o horizonte de expectativa de Cecília

A face política de Cecília foi, sem dúvida, um importante momento de sua trajetória de educadora. Ao atuar como uma das grandes defensoras da liberdade, sustentou um projeto laico de escola, mostrando-se uma intelectual engajada na defesa da igualdade associada a essa liberdade⁶. Esse ideal, muitas vezes, esbarrava em outros projetos movidos por interesses políticos de caráter centralizador que se configuravam à época. Com a Revolução de Trinta, eclodiu uma luta de ideais no campo da educação. A educação pública, laica e a co-educação dos sexos estavam no coração do ideário progressista que Cecília Meireles acreditava. A jornalista-educadora defendia a ideia de que uma revolução abriga em seu bojo, ideais fortemente marcados pela coragem. Não deixava escapar a seus leitores a importância desse momento para a educação. Cecília discutiu em algumas de suas crônicas a ideia de que a Revolução transformou o Brasil numa formidável esperança para o mundo, possibilitando a emergência de características de um movimento significativamente educativo, dizendo que não havia dúvida de que, “ante uma grande possibilidade de melhorar a vida por uma violenta alteração da ordem das coisas, todos os educadores devem sentir-se e querer ser revolucionários” (Cecília Meireles, *Educação e Revolução*. 31 de outubro de 1930). Nessa perspectiva de pensar o papel da Revolução é possível encontrar nas pessoas que pensam e instituem caminhos para a escola “qualidades de coragem superior, iniciativa, justiça, pureza, desinteresse e fraternidade que são os pontos

⁶ A postura de entrelaçamento das dimensões de igualdade e liberdade em Cecília Meireles se aproxima da concepção de soberania vista em Anísio Teixeira. Rocha (2004) aponta uma visão entre as ordens social e política em Anísio, olhar este que discute as dimensões de liberdade e igualdade indissociadas. Nas suas palavras (idem) diz que “é a ordem política democrática, em seu permanente processo de renovação ou de revolucionamento - a ordem democrática é revolucionária para Anísio - que é a garantia para uma ordem social justa. Há, dessa forma, um redimensionamento entre ordem social e ordem política, na qual uma dimensão intrínseca estabelece o elo entre os dois aspectos da sociedade. Não se separa a liberdade da igualdade.” (p. 170)

essenciais de qualquer plano de educação” (Cecília Meireles, *Educação e Revolução*. 31 de outubro de 1930).

Se, nesse momento, Cecília vivia uma época de efervescência política, as pistas presentes nos textos colocados no espaço jornalístico permitem afirmar que, a Cecília - poetisa-sonhadora - estava também envolvida numa séria aventura política. Acreditava, dentre outras coisas, que a imprensa poderia exercer um papel decisivo na implementação dos ideais educacionais “ora, um jornal deve ser, antes de tudo, um meio de estabelecer comunicação entre os pensamentos dos homens. Assim, pois, passamos a relatar as notícias que, no espaço de um dia, nos foram enviadas pelas mais diversas pessoas” (Cecília Meireles, *Como dizíamos ontem*. 14 de fevereiro de 1930). Cecília afirmou que a luta por uma educação que abarcasse um ensino sensibilizado pela arte seria possível através de um movimento revolucionário que trouxesse essencialmente uma ideologia educacional, ainda que latente, como o projeto apresentado pelo sr. Annibal Bomfim para uma campanha de educação artística nacionalizadora que pretendia “animar o gosto pelas coisas brasileiras, no terreno artístico, e expandi-lo através da nossa educação popular, formando, assim, habitantes novos para uma terra que a Revolução veio fazer nova também” (Cecília Meireles, *Educação artística e nacionalizadora*. 13 de novembro de 1930). Com esse pensamento, sensível à arte e às especificidades que constituem o universo da criança em diferentes dimensões, defendeu, com veemência, a importância de uma educação laica.

Seu combate à questão da laicidade do ensino fez da *Página de Educação* um campo de debates intensos. Disse num de seus comentários que a infância que representa o início da vida “tem de ser o começo da vida que a Revolução sonhou para o Brasil. Mas se essa mesma Revolução se esquece dessa infância que vai ser feito desse Brasil?” Uma Revolução pautada em um decreto de ensino religioso, “é um agravo à liberdade de ser brasileiro e de ser humano [...]”. Diante desse cenário “que transformação se pode esperar no sombrio amanhã para onde nos dirigimos?” (Cecília Meireles, *Matéria educacional*. 26 de setembro de 1931).

Com esses ideais claros, criticava intensamente a postura de Francisco Campos afirmando estar ele ignorando os princípios de liberdade que consolidaram a defesa pelo

princípio laico da escola⁷. Tal determinação do governo representou, na opinião de Cecília, um foco para o preconceito uma vez que colocava em evidência um determinado credo, desrespeitando, dessa forma, a diversidade de pensamento que abarca o seio da escola. A jornalista disse que o Sr. Getúlio Vargas, assinando o decreto anti-pedagógico e antissocial que institui o ensino religioso nas escolas estava cometendo

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

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

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

Além disso, como a criança não joga com idéias, mas com atos, dentro do atual conceito pedagógico – apoiado em todo o enorme trabalho de verificação experimental que se vem realizando nos centros mais cultos do mundo, - a sua formação moral não pode depender de fórmulas abstratas, decoradas em textos religiosos, mas no próprio exemplo que lhe é fornecido diariamente, pelos que a rodeiam na escola, no lar, na vida. Ela será, fatalmente, o produto desse ambiente. E como é comum os livros de religião dizerem uma coisa e os adeptos dessa mesma religião fazerem outra absolutamente oposta, a criança chega, fatalmente, à descrença, ao ceticismo, ou ao cinismo, conforme o jogo dos fatores, na elaboração desse produto... Logo, o ensino religioso é também contraproducente. Nem há maior inimigo de uma religião que um espírito verdadeiramente puro que dela saiu forçado pela verificação da hipocrisia dos que a pregam. (MEIRELES, Cecília, *Como se originam as guerras religiosas*. 2 de maio de 1931)

A defesa pela laicidade decorre da possibilidade de instituir-se na escola um espaço que abrigue a diversidade representada como possibilidade de reconciliação do homem com a vida. À época, tornava-se necessário se imbuir da responsabilidade que a discussão

⁷ O princípio da laicidade foi intensamente discutido na *Página de Educação* tendo sido inclusive tema de uma palestra proferida por Cecília Meireles e transcrita na íntegra no campo destinado às reportagens (final de fevereiro e início de março de 1932).

suscitava nos educadores envolvidos com as mudanças educacionais, buscando substituir a criança triste do passado - aquela criança que alguns de nós também já foi, olhando as paisagens do passado, cercada de preconceitos impostos, esmagada pelo veneno de muitas ações difíceis de serem lembradas,— por uma criança posta diante da vida com a simplicidade das coisas naturais, no seu meio próprio.

A luta que a Nova Educação empreendeu a favor de uma escola laica, no entender de Cecília, foi uma luta pelo espaço para a criança diversa tão deturpado pela rotina, pelo esquecimento, pela má vontade, pela falta de coração com a qual os adultos da escola, por diversas vezes, projetaram ideias centradas numa visão homogênea de ensino.

Os educadores brasileiros deveriam, na opinião de Cecília Meireles, refletir sobre fatos como ações impositivas, como as que envolvem a escolha de princípios religiosos a serem ensinados/cultuados no interior das escolas, que imprimem marcas na formação da criança. A mola fundamental, conforme foi salientado inúmeras vezes em suas crônicas, deveria ser o interesse da criança, interesse encarado sob o ponto de vista da forma como esses seres se colocam diante das questões que vivenciam. Ora, esse interesse só se poderia nutrir com os dados oriundos da realidade. Como saber se as crianças interessavam-se ou não pelas discussões religiosas ocorridas nas escolas? Para Cecília como as crianças

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

_ Que vergonha! O seu pai é protestante...
_ Vergonha para você, que é filho de católico!
_ Chi! Aquele é espírita!
_ Aquele ali é positivista!
_ Que é positivista?
_ Não sei, não... É maçom...
_ Maçon?
_ É... tem parte com o diabo...
_ Credo!
_ Por ali a fora...

Se o Ministro da Educação tivesse ouvido falar em psicanálise e na influência das emoções da infância sobre a personalidade, ainda que fosse fanático de qualquer credo, não se queria comprometer tão seriamente com o futuro e com a melhor parte da consciência nacional, que é justamente aquela

capaz de acatar todas as crenças e atenção à paz universal, e em não pregar nenhuma nas escolas para não atentar contra a liberdade de pensamento junto às criaturas indefesas que são os alunos, ainda incapazes de reagir contra as forças que os oprimem. Assim também evitaria influir perniciosamente sobre a própria formação biológica das crianças e dos adolescentes, obrigados a tratar de assuntos que não lhes são acessíveis, em virtude da desproporcionalidade em que se encontram para com as suas próprias funções orgânicas.

O mal porém está cometido, e só resta a esperança que possa vir a ser reparado com um governo mais coerente com a Revolução, e realmente interessado pelo bem estar do povo, quer dentro dos limites nacionais, quer na sua projeção nacional do mundo. (MEIRELES, Cecília, *Como se originam as guerras religiosas*. 2 de maio de 1931)

Se em lugar de imposições de palavras, terminologias, definições, crenças unilaterais, a escola oportunizasse momentos de escuta, poderia, na opinião da educadora Cecília, promover o desenvolvimento do espírito criador. Torna-se, nesse caso, um fator intrínseco suscitar a fome do conhecimento. Não houve fome de saber no diálogo transcrito na crônica de Cecília sobre ensino religioso. Houve, sim, afastamento, uma vez que o distanciamento, oriundo de ações preconceituosas por parte de colegas, e certa isenção dos pedagogos, pode provocar sensações de não pertencimento ao lugar. O que era necessário fazer, de acordo com Cecília, seria conduzir o interesse da criança desse território aparente para outros mais profundos, mais fecundos, e, conseqüentemente, mais favoráveis à sua formação interior.

Cecília afirmava que as menores e mais insensíveis impressões que se recebe na infância têm conseqüências muito importantes e de longa duração. As crianças ainda tenras são como os fios de uma nascente, que se podem desviar, sem muito trabalho, em vários canais, a ponto de fazê-las seguir caminhos contrários, de tal forma que, pela insensível direção que a água recebe à saída da terra, segue rumos diferentes e vai ter lugares afastadíssimos uns dos outros. A educadora discutiu que com a mesma facilidade se pode orientar o espírito das crianças para o lado que se quiser; e, embora o espírito seja a parte mais considerável do homem e à que a gente se deva deter, principalmente, a bem orientá-lo, não se deve também perder de vista a sua morada de argila. Fato este que pode ser verificado através da leitura da Conferência proferida por Cecília Meireles editada na *Página de Educação*. Corremos o risco de afirmar, sem medo de errar, que as concepções de educação e infância se fizeram claras quando a jornalista discutiu *Por que o ensino deve*

ser leigo? Nessa oportunidade utilizou-se do espaço privilegiado que ocupava para entrelaçar tessituras e informar aos adultos da família, do governo e da escola o quanto seria importante conceber a criança como um ser de linguagem. Disse, num trecho da publicação da segunda parte da conferência, que a vida se efetiva através da riqueza de experiências singulares da criança que

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

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

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

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

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

Da leitura das páginas que abarcaram tal Conferência percebe-se que, ao final, a luta pela laicidade se entrelaça com uma concepção de educação sustentada por uma visão da criança como um ser enigmático que se constitui nas relações que estabelece com o outro. Tal visão sustentou a opinião de Cecília sobre a importância da escola não abarcar nenhum

preceito religioso especificamente. Durante toda sua palestra Cecília procura responder o que seria o cerne de sua discussão, ou seja: Por que a escola deve ser leiga?

Não sei se terei respondido suficientemente à pergunta que me propus. Eu queria ter mostrado que a educação não é uma função arbitrária, que se exerce de acordo com estes ou aqueles interesses, mas, ao contrário, é a fórmula de conduzir o indivíduo à posse perfeita de si mesmo, dentro de uma rigorosa isenção por parte dos que lhe oferecem essa oportunidade; quereria que ficassem evidentes as razões de ser dessa isenção, pela ausência de autoridade, no homem, para ordenar no destino de outro homem, sob pretexto de qualquer superioridade ou privilégio, bem como pelo próprio respeito devido à evolução natural de cada um, segundo as suas próprias disposições, favorecidas até a mais perfeita plenitude; quereria mostrar que, pelo fato de se fazer isenta, em relação ao aluno, a escola leiga não justifica de nenhum modo a calúnia que lhe inventaram de ser amoral, imoral ou anti-religiosa: ela é rigorosamente informativa, e sem partido de qualquer espécie; quereria também ter deixado clara a compreensão que os seus delatores têm acerca da moral e da religião, e da lamentável inferioridade em que ficam os seus processos práticos de aplicação e correção moral ativa [...] que a escola leiga favorece, dentro das órbitas insofismáveis de conhecimento e ação psicológica.

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

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

Se a infância tem uma significação biológica, tornava-se necessário estudar as manifestações naturais das crianças e ajustar a ação educativa a suas necessidades. Dessa forma, métodos e programas deveriam transitar em torno das crianças, e não as crianças girarem em torno de um programa fechado em moldes homogeneizadores sem levar em conta como percebem o mundo ao redor. Programas que muitas vezes esqueciam que era preciso que a criança pudesse agir, construir, criar... A alma poética de Cecília, seu espírito

sonhador permitiu-lhe enxergar com realismo singular o movimento empreendido na década de 1930, que oferecia um lugar para a infância nos debates educacionais.

À educação cabia o papel de enriquecer a criança em experiência humana, mas não de deformar seu espírito poético, criacionista, impondo-lhe a decepção de ver proposta como exemplo e como modelo a mediocridade da nossa vida de adultos deterministas. Num movimento contrário, acredita que compete à escola imprimir espaços para o convívio de realidades, no sentido plural do termo, como ocorre com “a realidade da rosa que está mais no seu perfume, que a define, que a une ao tempo, alargando sua débil forma em ondas que vão para a eternidade constante em que tudo se baseia e comunica” (Cecília Meireles, *Tagore e a educação*. 31 de agosto de 1932).

Para a poeta-educadora, por mais que se penetre pela intuição no mundo enigmático da infância, dificilmente conseguirá ser outra vez senhor do seu domínio, uma vez que a eternidade da vida abriga a diferença. Dessa forma, os adultos ficam observando e recordando sentindo-se como estrangeiros. A infância é um enigma, uma forma própria de vida, com características inconfundíveis e singulares, não cabendo aos adultos querer moldá-la imprimindo uma única forma de ver o mundo. Ao mesmo tempo em que afasta qualquer tentativa de invasão do seu território, determina, precisamente, que atitude devem assumir os que desejam comunicar-se com ela: a de educar com liberdade a criança diversa da escola na liberdade de educar.

Como olhos dentro dos espelhos: sentidos e ressonâncias dos discursos jornalísticos cecilianos

O percurso empreendido por este texto remete a um pensamento de Cecília Meireles: o direito a liberdade que se consolidam na defesa pelo princípio laico da escola. Ao pensar no olhar sensível de Cecília ao movimento impulsionado pela infância na década de 1930, refletimos sobre o fato de que ela percebia que as crianças precisavam ocupar um lugar especial no cenário familiar e educacional, ser orientadas com coerência e sinceridade. Defende-se, aqui, a ideia de que a educadora, através do espaço jornalístico, nos limites de seu tempo, luta por um lugar para a infância tal qual os que perpassam as

discussões da atualidade: a criança como um ser de direitos, um ser de cultura, um ser singular.

Os indícios, deixados nos textos escritos de Cecília, suscitam inquietações a respeito das imagens que se projeta na criança – esse ser sobre o qual nada se sabe e que precisa ser ouvido. O que a educadora nos propõe é a possibilidade de pensarmos numa educação aberta ao nascimento de uma criança, que pode permitir um repensar constante dos saberes que temos sobre a infância.

Nessa perspectiva a discussão de cunho político que emanou dos discursos educacionais proferidos na *Página de Educação*, em defesa da igualdade associada à liberdade, sustentou um projeto laico de escola, que não quer dizer contrária a uma ou outra religião, mas numa perspectiva que de que todas fossem respeitadas sem a preocupação de ser adequada, por acreditar que a implementação de um decreto de ensino religioso seria uma injúria à liberdade de ser brasileiro, de ser humano, de ser criança, desrespeitando, dessa forma a diversidade de pensamento que abarca o seio da escola e as possibilidades de formação moral das crianças que não pode depender de fórmulas abstratas, decoradas em textos religiosos, mas que deveriam pautar-se no respeito das especificidades, das vivências e das escolhas diárias fornecidas pelos que a rodeiam na escola, no lar, na vida.

Defender o princípio da laicidade se constituiu um tema caro a educadores que pensavam e faziam a educação. Tema este que atravessa os debates contemporâneos e nos convida a (re)pensar tempos e espaços na e pela escola vendo o cotidiano e as relações estabelecidas nele como horizontes de expectativa que instigue uma educação para a diferença. Nesse sentido podemos afirmar que a poética sagaz de Cecília instigava [e ainda instiga] os leitores a refletir sobre a escola numa perspectiva de complementaridade como parte de um processo de consolidação de práticas laicas que ensinem e, ao mesmo tempo, instruam.

Referências bibliográficas

ARIÈS, Philippe. *História Social da Infância e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar Editora (Trad. Brasileira de L'Enfant et la Vie Familiale dans l'Ancien Regime, 1960), 1997.

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre literatura e história da cultura*. S. P.: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

ROCHA, Marlos B. Mendes da. 2010. Os tempos diferenciais da modernidade educacional: esboço de um estudo comparativo Brasil / Argentina. *Educação em Foco*. Juiz de Fora: Editora UFJF. v. 15, nº02. Set 2010/fev 2011. p.175-

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens Entrecruzadas de Infância e de Produção de Conhecimento Histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, p. 49 – 68.

LARROSA, Jorge. O enigma da Infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: _____, tradução de Alfredo Veiga-Neto. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 183 – 198.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. *Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisa*. Juiz de Fora: FEME, 2005.

MAGALDI, Ana Maria B. de Mello. Cera a modelar ou riqueza a preservar: A infância nos debates educacionais brasileiros (anos 1920-30). In: GONDRA, José Gonçalves (Org.). *História, Infância e Escolarização*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002, p.60 - 80.

_____. A poesia no mundo: Educando educadores. In: NEVES, Margarida S.; LOBO, Yolanda L e MIGNOT, Ana Chrystina V. *Cecília Meireles: A poética da educação*. Rio de Janeiro: PUC/Loyola, 2001, p. 133 – 147.

_____. *Comentários*. In: Página de Educação, Diário de Notícias, Rio de Janeiro, jun./1930 a jan./1933.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. Porto (Portugal): Rés-Editora, 2010.

ROCHA, Marlos B. Mendes da. *Matrizes da Modernidade Republicana: cultura política e pensamento educacional no Brasil*. Campinas, SP: Autores associados: Brasília, DF: Plano, 2004.

SARMENTO, Manuel J. e PINTO, Manuel. *A globalização e a infância: Impactos na condição social e na escolaridade*. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.