

DIANA ABREU PEREIRA

**CECÍLIA MEIRELES, UMA EDUCADORA À FRENTE DO SEU TEMPO: UM
ESTUDO SOBRE A INFLUÊNCIA DAS CRÔNICAS EDUCACIONAIS NO
REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Orientador: Prof. Doutor Manuel Tavares Gomes

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2020

DIANA ABREU PEREIRA

**CECÍLIA MEIRELES, UMA EDUCADORA À FRENTE DO SEU TEMPO: UM
ESTUDO SOBRE A INFLUÊNCIA DAS CRÔNICAS EDUCACIONAIS NO
REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação defendida em provas públicas para obtenção do grau de Mestre, no curso de Pós-graduação em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, com o Despacho Reitoral N.º 239/2020 com a seguinte composição de júri:

Presidente: Prof. Doutor Óscar
Conceição de Sousa

Arguente: Prof.^a Doutora Maria Neves
Gonçalves

Orientador: Prof. Doutor Manuel
Tavares Gomes

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2020

Diana Abreu Pereira

Cecília Meireles, uma educadora à frente do seu tempo: um estudo sobre a influência das Crônicas Educacionais no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

Dedico,
a Deus pelo dom da vida e graças recebidas até aqui.
E ao Professor Doutor Manuel Tavares Gomes,
por todo carinho, solicitude, dedicação e
transmissão de conhecimentos que abriram
meus horizontes.

Diana Abreu Pereira

Cecília Meireles, uma educadora à frente do seu tempo: um estudo sobre a influência das Crônicas Educacionais no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

*“A educação é uma das coisas deste mundo em que acredito de maneira inabalável”
(MEIRELES, 1998, p. 46).*

Diana Abreu Pereira

Cecília Meireles, uma educadora à frente do seu tempo: um estudo sobre a influência das Crônicas Educacionais no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

AGRADECIMENTOS

No fechar deste ciclo de aprendizagem gostaria de particularizar os agradecimentos a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, fizeram parte desta dissertação, ajudando-me a ultrapassar as dificuldades surgidas, tornando mais simples a passagem pelas diferentes fases e contribuindo para que se tornasse realidade.

Em especial, queria agradecer ao Professor Doutor Manuel Tavares Gomes, a quem devo para além da orientação científica deste trabalho, pela disponibilidade e confiança depositada, pela persistência e aprendizagem constante ao longo da concretização deste trabalho, sem as quais não teria sido concretizado.

À minha mãe Maria dos Prazeres Abreu e ao meu pai Expedito Pereira, pelo amor e educação que conseguiram me ofertar, pelos valores que me transmitiram, por terem me concedido liberdade para não cair na tentação de permanecer presa ao ninho.

Ao meu irmão, pelo amor fraterno e por ser uma das melhores pessoas que conheço.

À minha tia Antonia de Fátima por ter escolhido ficar comigo da minha primeira infância até a adolescência, também me ensinou sobre liberdade e vontade, não deixando de me apoiar mesmo depois de estar distante geograficamente.

Às minhas melhores amigas e irmãs que a vida me trouxe, Vanessa e Luzivânia, amizades especiais que me acompanham desde a infância e que, certamente, me acompanharão pelo resto da vida.

E por fim, não posso deixar de manifestar o meu apreço a Universidade Lusófona e todos os professores e profissionais administrativos que me acolheram neste ciclo de aprendizagem.

RESUMO

A presente pesquisa centra-se no pensamento educativo de Cecília Meireles e na sua influência na construção do referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Nesse sentido, o objetivo da pesquisa, essencialmente de caráter bibliográfico e documental, foi analisar, a partir do estudo das crônicas da autora, do Manifesto dos Pioneiros e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, as influências do pensamento pedagógico de Cecília Meireles. Para tanto, a questão de pesquisa que nos norteou foi: “quais as influências do pensamento de Cecília Meireles na elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil?”. Com isso, epistemologicamente, seguiram-se as perspectivas Construtivistas e Interacionistas como fundamento teórico. Ademais, as categorias analíticas utilizadas foram: concepções de infância, educação infantil, escola de qualidade, escola participativa, escola laica, relação professor-aluno e afetividade. Diante disso, no tocante à metodologia, optou-se por uma abordagem hermenêutica, a partir dos estudos de Paul Ricoeur, com a finalidade de desvelar os diversos sentidos dos textos em análise. Por fim, as principais conclusões do estudo apontam para uma estreita relação entre o pensamento pedagógico e político de Cecília Meireles e o Manifesto dos Pioneiros da Educação e os princípios que sustentam o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Palavras-chave: Cecília Meireles, pensamento educativo, Manifesto dos Pioneiros, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

ABSTRACT

This research focuses on the educational thinking of Cecília Meireles and her influence on the construction of the National Curriculum framework for Early Childhood Education. In this sense, the objective of the research, essentially of bibliographic and documentary character, was to analyze, from the study of the author's chronicles, the Manifesto of Pioneers and the National Curriculum Reference for Early Childhood Education, the influences of Cecília Meireles pedagogical thought. Therefore, the research question that guided us was: “what are the influences of Cecília Meireles thinking in the elaboration of the National Curriculum Reference for Early Childhood Education?” With that, epistemologically, the Constructivist and Interactionist perspectives were followed as a theoretical foundation. In addition, the analytical categories used were: childhood concepts, early childhood education, quality school, participatory school, secular school, teacher-student relationship and affectivity. Therefore, in terms of methodology, a hermeneutic approach was chosen, based on Paul Ricoeur's studies, in order to reveal the different meanings of the texts under analysis. Finally, the main conclusions of the study point to a close relationship between the pedagogical and political thought of Cecília Meireles and the Manifesto of Pioneers of Education and the principles that support the National Curriculum Reference for Early Childhood Education.

Keywords: Cecília Meireles, educational thinking, Manifesto of Pioneers, National curriculum framework for early childhood education.

Diana Abreu Pereira

Cecília Meireles, uma educadora à frente do seu tempo: um estudo sobre a influência das Crônicas Educacionais no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

LISTA DE SIGLAS

ANL	Aliança Nacional Libertadora
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 PERCUSOS TEÓRICO DA PESQUISA: UMA BIOGRAFIA PERMEADA PELA RIQUEZA DE UMA UTOPIA EDUCACIONAL.....	18
2.1 Cecília Meireles: aspectos biográficos	18
2.1.1 Cecília, poeta e educadora.....	21
2.2 Revisão Da Literatura E Estado Da Arte: Pressupostos Para A Construção E Problematização Do Objeto De Pesquisa	26
2.2.1 O Estado da Arte	35
2.3 Construção e Problematização do Objeto de Pesquisa	37
2.4 Referencial Teórico.....	39
2.4.1 O pensamento da criança (infância)	39
2.4.2 Direito à Educação Infantil: organização jurídica	41
2.4.3 Refletindo com Piaget.....	44
2.4.4 Dialogando com Vygotsky	47
2.4.5 Um desvio pela perspectiva de Wallon	48
2.4.6 Dimensões intelectuais e afetivas do desenvolvimento infantil.....	51
2.4.7 A figura do professor.....	57
2.4.8 Professor e criança: a dimensão afetiva	57
2.4.9 O professor como base do saber	61
2.4.10 Formação do professor.....	62
2.4.11 Abordagem histórica da formação de professores no Brasil.....	63
2.4.12 Desafios de uma formação qualificada	70
2.4.13 Teóricos que estudaram a escola nova.....	74
2.4.14 Manifesto Dos Pioneiros da Educação Nova: Caracterização do período histórico	78
2.4.15 Cecília, jornalista e participante do Movimento Escola Nova.....	85
3 ABORDAGEM METODOLÓGICA	96
4 CRÔNICAS: UM DIÁLOGO COM OS REFERENCIAIS NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	103

Cecília Meireles, uma educadora à frente do seu tempo: um estudo sobre a influência das Crônicas Educacionais no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

4.1 Concepções da infância	103
4.2 Educação Infantil.....	106
4.3 Escola de qualidade	114
4.4 Escola participativa	118
4.5 Escola Laica	123
4.6 Formação dos professores.....	127
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS	134

1 INTRODUÇÃO

Cecília Meireles foi uma mulher cujo pensamento se situa para além do seu tempo, deixando construído um vasto patrimônio cultural apresentado como um arquétipo para a construção de novos fundamentos, princípios e orientações tendo em vista uma educação de qualidade, mais precisamente, em relação à educação infantil.

Desse modo, o nosso objeto de estudo centra-se na relação entre as propostas pedagógicas de Cecília Meireles e os princípios do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)¹ e Orientações Pedagógicas para a Educação Infantil, publicados em 1998, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 1996, (LDB). Esta estabelece, pela primeira vez na história da educação brasileira, que a educação infantil será a etapa inicial da educação básica.

Nesse sentido, os profissionais de educação infantil deverão utilizar esses documentos como instrumentos de trabalho cotidiano, discutindo-o com os seus parceiros e com os familiares das crianças usuárias das instituições de ensino.

Considera-se que a elaboração do RCNEI obedece a um conjunto de concepções sobre a infância, desenvolvimento da criança, identidade e autonomia, aprendizagem, bem como sobre questões de natureza ética e moral.

Para tanto, um projeto de educação direcionado para a infância deve, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI),

[...] almejar a formação de cidadãos solidários e cooperativos, cultivando a preocupação com a dimensão ética, traduzindo-a em elementos concretos do cotidiano na instituição. O processo complexo de construção da identidade e da autonomia depende, tanto das interações socioculturais, como da vivência de algumas experiências consideradas essenciais, associadas à fusão e diferenciação, construção de vínculos e expressão da sexualidade (BRASIL, 1998, p. 15).

Por conseguinte, o objetivo geral da nossa pesquisa visa analisar o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, e identificar nele as influências do pensamento educativo de Cecília Meireles e dos princípios do Manifesto dos Pioneiros, de que a autora foi

¹O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil é um conjunto de sugestões e referências para creches, entidades equivalentes e pré-escolas e que faz parte de um documento mais amplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pelo Ministério da Educação.

Cecília Meireles, uma educadora à frente do seu tempo: um estudo sobre a influência das Crônicas Educacionais no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

uma das signatárias para a sua construção. Para isso, apontar-se-ão as linhas estruturantes do Referencial Curricular Nacional a fim de estabelecer uma comparação com os fundamentos e princípios filosóficos e pedagógicos do pensamento de Cecília Meireles.

A dar segmento, a nossa conjectura de partida é que a construção do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil e os seus principais pilares foram influenciados pelo pensamento de Cecília Meireles. Isso, particularmente, através dos fundamentos defendidos nas *Crônicas Educacionais*, escritas na década de 30, e também pelos princípios defendidos no Manifesto dos Pioneiros do qual ela participou da elaboração.

Nessa perspectiva, o recorte empírico da pesquisa está delimitado ao estudo e análise das Crônicas de Cecília Meireles, ao Manifesto dos Pioneiros e à sua influência na elaboração do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil.

A fim disso, o que se pretende com este estudo é saber se a elaboração do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil sofreu as influências do pensamento educativo de Cecília Meireles e do pensamento filosófico e pedagógico da Escola Nova, evidenciados no Manifesto dos Pioneiros. Isto significa que, ao verificar-se a conjectura de partida, o pensamento de Cecília Meireles fundamenta, ainda hoje, os contextos e práticas pedagógicas de onde e como se desenvolve a Educação Infantil.

Considera-se que esta investigação se enquadra no âmbito da História da Educação. Isso, uma vez que se dá particular atenção ao pensamento de uma autora (Cecília Meireles) que muito contribuiu para o desenvolvimento da educação e do pensamento pedagógico, por meio de uma perspectiva progressista, de inclusão social, de defesa de uma escola pública de qualidade e de sua universalidade.

Em consequente, a Cecília Meireles nasceu em 1901, sofreu influência da Semana de Arte Moderna que ocorreu em 1922 e presenciou, a lutar, como agente social, na Revolução de 1930². Nesse cenário, suas Crônicas foram escritas entre junho de 1930 e janeiro de 1933 quando dirigia a “Página de Educação” no jornal impresso “Diário de Notícias” do Rio de Janeiro. Salienta-se que nos escritos sobre educação e cultura sempre defendeu uma política menos casuística e uma educação mais moderna.

² O contexto histórico de 1930 foi um período conturbado e de muitas lutas para um processo de democratização como também de mudanças pela educação na busca de uma construção de uma escola pública de qualidade para todos. Nesse contexto foi elaborado pelos educadores o Manifesto dos pioneiros que, de forma explícita, ansiava por uma democracia e iguais oportunidades de desenvolvimento para todos.

Diante disso, o seu empenho e compromisso políticos com a educação, sobretudo com a educação infantil, levou-a a inaugurar a primeira biblioteca infantil do país, em 1934, o Centro de Cultura do Pavilhão Mourisco, no Rio de Janeiro (FERREIRA, 2014).

Nessa conjuntura, o Manifesto dos Pioneiros surge em 1932 e Cecília participa na sua elaboração. Suas ideias permeavam a reivindicação de uma educação democrática, direcionada para a formação em cidadania exigia uma educação pluridimensional dos educandos. No entanto, para que isso fosse possível, seria necessário traçar uma ruptura com a pedagogia tradicional e com os seus princípios direcionados para a memorização de conteúdos.

Com isso, o Manifesto, apoiado nos princípios da Escola Nova, desloca o eixo das aprendizagens dos conteúdos cognitivos para os métodos e processos pedagógicos, da figura do professor, para atribuir maior centralidade ao aluno, do diretivismo para o não-diretívismo. Isso com o propósito de despertar o interesse do aluno e também deslocar o foco do ensino da quantidade para a qualidade (SAVIANI, 1995).

A educação nova direciona-se para a experiência e para a vida em oposição a uma educação, que se estrutura em torno de uma lógica dualista e abstrata (SAVIANI, 1995). No entanto, apesar de Cecília ter participado ativamente desse movimento, durante décadas, ela foi lembrada, sobretudo, como poeta³ e não exatamente pelo seu compromisso, trabalhos e empreendimentos na área da educação.

Por isso, decidiu-se tomar o pensamento da autora supracitada como objeto de estudo a partir das suas concepções, experiências e envolvimento como educadora com as questões educacionais do seu tempo e na sua relação com os fundamentos e princípios do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Nesta perspectiva, a questão nuclear que orientou a nossa pesquisa foi: qual a influência do pensamento educativo de Cecília Meireles e do seu imaginário poético nos atuais referenciais para a educação infantil?

Enfatiza-se que a partir da questão de pesquisa enunciada anteriormente, a ser respondida no final do trabalho, ainda se formulam outras perguntas derivantes, a saber: que influências teóricas configuraram o seu pensamento educativo? Qual a presença dos princípios filosóficos, epistemológicos e pedagógicos escolanovistas no seu pensamento e como os princípios da Escola Nova, sobretudo os que constam do Manifesto dos Pioneiros, foram

³Algumas das obras poéticas da autora: *Espectros* (1919); *Nunca mais...* e *Poemas dos Poemas* (1923); *Baladas para El-Rei* (1925); *Viagem* (1939).

apropriados pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil? A sua proposta de diálogo entre o ser humano e o mundo passou a ser a base para a elaboração dos temas geradores dos conteúdos programáticos para a educação infantil?

Para tanto, o objetivo geral da pesquisa emerge da questão nuclear, e foi enunciado do seguinte modo: analisar as influências do pensamento educativo de Cecília Meireles e do seu imaginário poético nos atuais referenciais curriculares para a educação infantil.

É notório que os textos de Cecília Meireles, mesmo os poéticos, permitem penetrar no mundo do sonho, contemplar a beleza de uma educação para todos, que contribua para a formação integral do ser humano e o prepare para o exercício da cidadania. Com isso, para desenvolver uma educação de qualidade para todos, é preciso reconstruir a luta por utopias viáveis que, ao longo do tempo, constituíram projetos de muitos educadores e que, tornando-os viáveis, contribuíram para transformar a história da Educação no Brasil, tornando-se grandes referências para as transformações necessárias na educação brasileira. Dentre eles, destaca-se Cecília Meireles que deixa uma enorme colaboração para que se vislumbrem novos horizontes para a educação. As suas contribuições para a afirmação de um novo modelo pedagógico e para a compreensão do pensamento infantil permitem estabelecer múltiplas relações com o pensamento de autores que trabalharam o pensamento da criança, tais como Piaget, Vygotsky, Wallon, Taille e também entender a educação infantil numa perspectiva dinâmica e holística.

Os autores referidos anteriormente compreendem a criança numa permanente interação com o meio, com os processos intrínsecos e extrínsecos, tal como o desenvolvimento afetivo da criança como participante do seu desenvolvimento moral e cognitivo.

Desse modo, a partir desses teóricos e da relação com o pensamento de Cecília Meireles será realizada uma reflexão sobre o papel do professor como facilitador da construção do conhecimento.

Em continuação, dado que o nosso universo de pesquisa foram os textos de Cecília Meireles, o Manifesto dos Pioneiros e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, considerou-se a hermenêutica, na perspectiva de Paul Ricoeur, a abordagem metodológica adequada. Para isso, a hermenêutica, como método interpretativo, direcionado para os textos, permite tornar presente o passado, sermos contemporâneos dos textos e evidenciar a sua atemporalidade, sem esquecer o contexto histórico em que foram produzidos. Desse modo, ela é uma abordagem metodológica que, a partir da análise dos textos, direciona

a uma compreensão do escrito como discurso e, simultaneamente, da prática que está implícita ou para que indica.

Interpretar o pensamento de Cecília Meireles, presente nas Crônicas e no Manifesto dos Pioneiros e relacionar com os fundamentos e princípios do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, aponta para uma prática emancipatória e transformadora da realidade.

Nessa perspectiva, a hermenêutica, para além de um método de análise e de interpretação, é uma sabedoria prática. Isso porque a práxis tem uma estrutura hermenêutica, ou seja, ao partir de um saber prévio, analisado e interpretado, a execução constitui a sua realização (RICOEUR, 2008). Desse modo, se a compreensão exige uma interpretação, esta implica, necessariamente, uma aplicação - a hermenêutica é, assim, uma sabedoria prática.

Dando continuidade, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil contém, para além da sua dimensão teórica, um conjunto de princípios operatórios que visam atribuir centralidade à criança e construir, a partir da infância, uma educação de qualidade tendo em vista a construção de uma cidadania ativa e participativa.

Da mesma forma, do ponto de vista analítico, trabalhou-se com um conjunto de categorias presentes, tanto no Referencial Curricular Nacional para a educação infantil quanto no Manifesto dos Pioneiros e no pensamento de Cecília Meireles, tais como: concepções de infância, educação infantil, escola de qualidade, escola participativa, escola laica, relação professor-aluno e afetividade. A escolha dessas categorias se deu pela percepção da importância de cada uma delas para a autora na sua luta por uma escola de qualidade.

Inicialmente, a Infância, como primeira categoria, aponta para uma constante ênfase atribuída por Cecília ao tratar a criança, em seu universo, com respeito e ao gerar que o encantamento pela vida fosse constante. Nesse propósito, para que isso aconteça, para Cecília, era fundamental uma Educação infantil voltada para o universo das crianças, inclusive a alteração da própria estrutura escolar adaptada às crianças e ao seu universo.

Posteriormente, ela ressaltava a escola de qualidade e se vislumbra o sonho de Cecília de que as escolas oportunizem uma educação de qualidade para todos livres de prisões ideológicas, laica e democrática e que valorize a participação de todos no processo de educação.

Evidencia-se, nessa discussão, que uma escola democrática implicará na participação e na inclusão de todos.

E, por fim, dentro de uma perspectiva afetiva, se evidencia a figura do professor, como um dos grandes responsáveis por um bom desenvolvimento infantil e também a apresentar as características, tanto da formação afetiva, quanto da formação científica e pedagógica.

Indubitavelmente, de forma quase automática, para que se efetive esse processo de desenvolvimento da criança com colaboração do professor, é fundamental que ele permaneça em um processo contínuo de formação para que, assim, esteja preparado para os desafios que, constantemente, a educação coloca.

Depois desse bloco de conhecimento, evidenciou-se a necessidade de ver Cecília Meireles como uma mulher na participação da construção de uma sociedade melhor e, assim, surgiu Cecília como integrante do Manifesto dos Pioneiros da Educação, movimento que lutou por uma escola nova, pública e de qualidade para todos.

Após esse estudo, foi realizada uma abordagem histórica do período em que viveu Cecília Meireles e salientando, essencialmente, a ousadia de uma mulher que não se deixou abater por um regime de repressão, mas que usou todas as possibilidades que estavam ao seu alcance para levantar a bandeira de uma escola de qualidade para todos.

Apresenta-se, assim, Cecília como mulher, professora, poeta⁴, jornalista, e, principalmente, participante do Manifesto dos Pioneiros, em prol de outra Educação.

Como impulso inicial desse conteúdo, é abordada a educação Infantil, os desafios e princípios a ter como base o Referencial Nacional da Educação Infantil, em diálogo com os textos de Cecília. Tentamos, também, perceber o quanto os princípios por ela defendidos estiveram presentes na elaboração dos referenciais, principalmente no que diz respeito a uma Escola de qualidade a partir da participação e da laicidade.

Diante disso, esta dissertação foi dividida em três grandes capítulos, além desta Introdução e das Considerações Finais: no capítulo primeiro há uma abordagem teórica dos temas sobre a biografia de Cecília Meireles e a infância, por meio de autores como Vygotsky e Piaget e Wallon.

Ao tratar da vida de Cecília se especificou na figura de uma mulher jornalista, educadora e mulher com a apresentação da sua postura política e de sua participação dentro do

⁴ Por questões de gênero, Cecília Meireles recusa a palavra poetisa, adotando o termo poeta. Sempre preocupada com as assimetrias entre homens e mulheres, Cecília Meireles sempre saudou as conquistas femininas. Por isso, ao longo deste trabalho, utilizaremos também o termo poeta e não poetisa.

processo de luta por uma escola de qualidade. Do ponto de vista epistemológico, apoiámo-nos no Construtivismo e Interacionismo simbólico de Piaget e Vygotsky, respectivamente, no sentido de compreender as problemáticas da infância e do desenvolvimento da criança, quer dos pontos de vista cognitivo e social ou afetivo.

Por sua vez, o capítulo segundo, apresenta a abordagem metodológica e respectiva fundamentação a partir da hermenêutica de Paul Ricoeur, utilizando, também, dois intérpretes do seu pensamento: Luísa Portocarrero e Manuel Tavares.

Na sequência, o capítulo terceiro, apresenta, precisamente, a parte empírica do trabalho, onde se estabelece um diálogo entre as crônicas de Cecília, relacionadas com a educação, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil e o documento Manifesto dos Pioneiros. Esse diálogo se dá por intermédio de uma análise hermenêutica ao buscar extrair dos escritos de Cecília a sua visão de uma mulher atemporal, comprometida com a educação, e que, em sua utopia, idealizava uma escola democrática que favorecesse o crescimento de todos. Esse vislumbre de Cecília se faz presente no documento dos pioneiros da Educação e, posteriormente, no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.

É notório, ainda, que as suas propostas revelam, em última instância, que Cecília Meireles era uma defensora da democracia, das liberdades individuais, da paz e opositora feroz a todas as formas de populismo autoritário.

Finalmente, apresentam-se as considerações finais da pesquisa, ao apresentarmos as respostas às questões norteadoras, e como ao longo da investigação fomos atingindo os objetivos específicos formulados, quais os argumentos fundamentais que sustentam a resposta à pergunta de pesquisa e algumas considerações sobre as respectivas conclusões.

É importante frisar que todos os trabalhos de investigação têm horizontes e limites e estes se prendem com as (in)capacidades ao se mergulhar na vastidão das águas textuais abertas por Cecília.

A concluir, como refere Mário de Sá Carneiro⁵ (1939), em seu poema “Quase” (2006, p. 14), falta sempre um “Quase”, “um pouco mais de azul e eu era além”, “faltou-me um golpe de asa”, mas não pretendemos “permanecer aquém...”. E também no poema “Dispersão”

⁵ Poeta português (1890-1916) do modernismo e um dos maiores expoentes da geração d’Orpheu. Inadaptado socialmente e com sucessivas depressões foi nesse ambiente que escreveu a sua obra poética. Tomou Fernando Pessoa como o seu principal confidente.

(2006, p. 10) quando diz, “Perdi-me, dentro de mim, porque eu era labirinto. E hoje, quando me sinto é com saudades de mim”.

Desse modo, emerge um enorme desejo de ser mais, o que, por si só, abre outros horizontes epistemológicos, educacionais e profissionais.

Portanto, é aqui que outros desafios são abertos, quem sabe, em uma continuidade, imergir na riqueza dos textos de Cecília Meireles a partir de uma desafiante proposta de doutorado. E, assim, com “um pouco mais de Sol, eu *serei* brasa e um pouco mais de azul, *serei*, além”.

2 PERCUSOS TEÓRICO DA PESQUISA: UMA BIOGRAFIA PERMEADA PELA RIQUEZA DE UMA UTOPIA EDUCACIONAL

Este capítulo é constituído por todos os aspectos teóricos que fazem parte deste trabalho.

Preliminarmente, é salutar considerar que as biografias contêm elementos históricos que permitem a compreensão dos percursos de vida, dos contextos e cenários em que ela se desenvolve. Desse modo, iniciar os roteiros teóricos com a biografia de Cecília Meireles parece ser uma base importante para o entendimento do seu pensamento dado que este, por certo, é também a manifestação de uma biografia.

A fim disso, todo trabalho de pesquisa acadêmica implica que se faça uma revisão da literatura no sentido de saber o que foi produzido no âmbito do objeto de pesquisa. Ela, para isso, é fundamental para a posterior definição e problematização do objeto de pesquisa.

Nesse campo, este capítulo também percorre os caminhos da produção acadêmica e procura apresentar o estado do conhecimento relacionado com as influências do pensamento educativo de Cecília Meireles na construção dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Por fim, uma parte substancial do capítulo trabalha o referencial teórico a partir dos autores que, pelos seus quadros conceituais, constituem uma fundamentação sólida do objeto de investigação sobre o qual versa essa dissertação.

2.1 Cecília Meireles: aspectos biográficos

Falar de Cecília Meireles é descrever a vida de uma mulher marcada pela dor e perdas, mas, sobretudo, uma guerreira que deixa escrito na história a marca de uma pessoa sensível, culta, inteligente e audaciosa.

Cecília Benevides de Carvalho Meireles, nasceu no dia 07 de novembro do ano de 1901, filha de Carlos Alberto de Carvalho e Meireles e Matilde Benevides. Infortunadamente, antes do seu nascimento, seu pai e dois de seus irmãos falecem e um pouco mais tarde, também, sua mãe. Com isso, Cecília fica aos cuidados de sua avó materna, Jacinta Garcia Benevides, nascida em São Miguel (Açores-Portugal).

É a própria Cecília quem fala:

Cecília Meireles, uma educadora à frente do seu tempo: um estudo sobre a influência das Crônicas Educacionais no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

Minha infância de menina sozinha deu-me duas coisas que parecem negativas, e foram sempre positivas para mim: silêncio e solidão. Essa foi sempre à área da minha vida. Área mágica, onde os caleidoscópios inventaram fabulosos mundos geométricos, onde os relógios revelaram o segredo do seu mecanismo e as bonecas o jogo do seu olhar. Mais tarde, foi nessa área que os livros se abriram e deixaram sair suas realidades e seus sonhos, em combinação tão harmoniosa que até hoje não compreendo como se possa estabelecer uma separação entre esses dois tempos de vida, unidos como os fios de um pano (MEIRELES, 1987, p. 34).

Desde muito cedo, Cecília, destaca-se por sua inteligência, quando em 1917, com apenas 16 anos, forma-se na escola Normal do Rio de Janeiro e ingressa no magistério. E por meio de uma apurada sensibilidade, dedica-se ao estudo da música e à aprendizagem de línguas, começando, desde cedo, a escrever poesia. E em 1919, escreve o livro *Espectros*, lançando-se, assim, como escritora, porém, uma carreira que demoraria a se consolidar.

Em 1922, casa-se com o artista plástico, Fernando Correa Dias, um português recém-radicado no Brasil. O casamento com Fernando possibilita também à Cecília um contato com o movimento poético, em Portugal, no início do século XX.

Posteriormente, Cecília tem três filhas com Fernando Correa, ela as chamava de “as três Marias”: Maria Elvira, Maria Matilde e Maria Fernanda.

Ademais, essa união possibilita à Cecília, além da vida afetiva, também uma parceria profissional, uma vez que a partir da obra *Nunca mais e...* (1923), o marido, Fernando Correa, torna-se o ilustrador de seus livros.

É fatídico que Cecília Meireles não teve uma vida fácil, haja vista todos os problemas que enfrentou relacionado com as perdas familiares na sua infância ou pelas privações devido às dificuldades financeiras.

Nesse sentido, Nelly Novaes Coelho, em sua publicação: “Cecília Meireles: vida e obra”, na Revista do Centro de Estudos Portugueses da UFMG, traz a citação de Eliane Zaguri que descreve na obra *Poetas Modernos do Brasil* (1973) que:

[...]as dificuldades econômicas são grandes. Os preconceitos da época [...] tornam ainda mais penoso o encargo da subsistência para o artista plástico e a professora. [...] Em 1929, Cecília apresenta a tese “O Espírito vitorioso”, para a cátedra de Literatura da Escola Normal do Distrito Federal. A defesa é brilhante, mas incapaz de vencer as mentes predispostas já a oferecer o cargo a quem fosse reconhecidamente do grupo católico. Segue-se um período difícil, de perseguição mais ou menos velada, em que durante quatro anos, por ironia e desagravo de sua capacidade pedagógica, Cecília Meireles mantém uma página diária sobre Educação, no *Diário de Notícias*. (COELHO, 2001, p. 11)

Diante disso, Cecília, mesmo diante das dificuldades e preconceitos sempre mostrou, em virtude de sua mente brilhante, uma enorme abertura a ideias renovadoras.

E em conformidade a isso, em 1934 é designada pela Secretaria de Educação para dirigir uma escola de Educação Infantil, onde cria a primeira biblioteca infantil do Rio de Janeiro. Também participa deste ato Fernando Correa Dias, o marido, como decorador da biblioteca com a proposta de dar a esse o ambiente a visão de uma cidade encantada. E, neste mesmo ano, Cecília faz sua primeira viagem para o exterior. Acompanhada do marido, vai a Portugal para proferir uma série de palestras tanto na Universidade de Lisboa quanto em outras instituições. Para tanto, posteriormente a essa referida viagem, um ano após, agravaram-se as crises de depressão que acometiam Fernando Correia Dias, o que acabou por culminar em seu suicídio. Não é necessário descrever a grande dor gerada em Cecília que, além de perder o marido de forma trágica, e ter o encargo de cuidar das suas três filhas, já era gravemente marcada pelos momentos trágicos vividos em sua infância.

Em continuidade, os anos de 1936 a 1938 foram difíceis para Meireles ante as séries de atividades que assumira: lecionar Literatura Luso-brasileira, Técnica e Crítica Literária na Universidade do Distrito Federal, escrever regularmente crônicas e artigos sobre folclore, educação e literatura, para diversos jornais (*A Manhã*, *Correio Paulistano*, *A Nação*...) e trabalhar no Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) como responsável pela revista *Travel in Brazil*.

A posteriori, a vida de Cecília começa a se harmonizar a partir de 1939, ano em que ganha o Prêmio Poesia da Academia Brasileira de Letras com *Viagem* e conhece o médico Heitor Grilo, com quem se casa no ano seguinte, viajando ambos para os Estados Unidos e México. Nesta viagem, Cecília chega a ministrar um curso de Literatura e Cultura Brasileira na Universidade do Texas/Austin. E é nesta etapa em que a sua carreira como poeta ganha ênfase.

Em 1951, secretaria o I Congresso Nacional de Folclore no Rio Grande do Sul. E no mesmo ano viaja para a Europa.

Já em 1953 é convidada pelo Primeiro Ministro Neruh, da Índia, a participar de um Simpósio sobre a obra de Gandhi em seu país.

Em 1964, Meireles, aos sessenta e três anos, vivendo a sua maturidade existencial e de atividade criadora, morre acometida por câncer.

Cecília deixa um legado de várias obras ainda atuais, apreciadas e discutidas por diversos leitores do mundo acadêmico e literário, obras de referência no âmbito da poesia, da estética literária e da educação:

2.1.1 Cecília, poeta e educadora

Como já mencionado, Cecília Meireles teve uma brilhante vida estudantil. Coursou o ensino primário na escola Municipal Estácio de Sá e recebeu, posteriormente, pelas mãos de Olavo Bilac a medalha de ouro Olavo Bilac pelo seu esforço e destaque durante o curso.

Em 1917, diplomou-se pela Escola Normal do Distrito Federal, e na ocasião foi escolhida, por consenso, como representante do grupo, na cerimônia de diplomação.

Depois em 1918, foi nomeada como professora e atuou lecionando no curso primário, na escola pública Deodoro, no distrito Federal.

Um grande marco no trajeto de Cecília, enquanto atuante na educação, foi a inauguração da Primeira Biblioteca infantil, o Pavilhão Mourisco, em agosto de 1934. Isso porque o projeto estava previsto para ser uma biblioteca infantil, como parte das reformas de Anísio Teixeira. No entanto foi além e se tornou um centro de cultura graças a idealização feita por Cecília. E na inauguração da biblioteca, esta foi chamada por Anísio Teixeira como a “Casa da Criança”.

Para entender a importância desse espaço, Pimenta (2001b) afirma que

A biblioteca era constituída de nove seções. A primeira era a da biblioteca propriamente dita, que possuía inicialmente 720 obras. [...] A segunda seção era a de gravuras, com 2.781 unidades, compreendendo toda a documentação gráfica relativa ao Brasil: história, arte, ciência, trabalho, etc. A terceira era de cartografia, compreendendo globos, mapas do Brasil e dos Estados, do mundo, da América e da cidade do Rio de Janeiro, plantas topográficas, bandeiras, etc. A quarta seção era a de recortes, com 32 álbuns sobre vários assuntos, similares a uma enciclopédia, seção também responsável pela edição de A Gazetinha, jornal mural de informação diária. A quinta seção era constituída de selos e moedas, compreendendo coleções, devidamente estudadas e catalogadas, de moedas e selos do Brasil. A sexta, de música e cinema, possuía um aparelho Pathe Baby, rádio, radiola e discos. A sétima previa atividades artísticas como hora do conto, arte dramática, etc. A oitava seção, de propaganda e publicidade era responsável por estabelecer a comunicação da Biblioteca Infantil com as escolas e o público em geral, publicar o Boletim mensal com o resumo das atividades do mês anterior e das projetadas para o mês seguinte,

Cecília Meireles, uma educadora à frente do seu tempo: um estudo sobre a influência das Crônicas Educacionais no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

apresentar relatório trimestral informando o Departamento de Educação das medidas e verificações técnico-administrativas de cada seção, expedir comunicados, realizar intercâmbio infantil e publicar material julgado útil à finalidade do estabelecimento e de acordo com a natureza. Finalmente, a nona seção, de observações e pesquisas, tinha como objetivo realizar trabalhos de investigação pedagógica determinadas pelo Departamento de Educação ou para uso especial da Biblioteca Infantil e relacionados com as atividades que lhe eram inerentes, através de levantamento diário da preferência de leitura do público infantil (PIMENTA, 2001b, p. 11).

Ressalta-se que Fernando Correia Dias, durante a inauguração, encantou as crianças participantes ao pintar as ilustrações nas paredes que elas iam pedindo. E dentro desses desejos estavam as caricaturas de Pedro Matos (professor) e de Anísio Teixeira.

Para Lôbo (2010, p. 55):

Inicialmente, a organização da “Casa da Criança” compreendia várias seções: de livros, de gravuras, de cartografia, de recortes, de selos e moedas, de música e cinema, de propaganda e publicidade, de observações e pesquisa.

Nesse sentido, uma das preocupações de Cecília era promover um ambiente agradável para as crianças, que correspondesse ao universo e sonhos infantis. Em seguida, Cecília expressa essa mesma preocupação convocando todos os professores a reinventarem o ambiente da escola por meio de uma “faxina” e ao jogar fora toda a modilha velha e pesada.

Essa postura, para tanto, era uma crítica de Cecília contra as escolas tradicionais, totalmente ultrapassadas, cheias de decorações pesadas, móveis velhos, não condizentes com o universo infantil.

Para Cecília, de acordo com Lôbo (2010, p. 55)

A funcionalidade da decoração das salas, ambientadas para cada seção, trazia uma inovação surpreendente e espetacular: o mobiliário. A sala de leitura, toda organizada com estantes de livros e mesas ao alcance da criança, coloridas, com potes de barros com flores (decoradas por Correia Dias), encantava criança e adultos. O acervo da biblioteca infantil foi cuidadosamente escolhido por Cecília, que já vinha se dedicando ao tema de livros para crianças e adolescentes e realizado uma pesquisa sobre o assunto desde 1931.

Nesse sentido, Cecília tece seu comentário sobre como deve ser uma “Escola atraente”, no Diário de Notícias, na Página de Educação, publicado em 31 de julho de 1930:

[Os professores] Deixam a sua casa florida, alegre, clara, onde a vida também canta, sedutoramente. Encontram a escola com o conjunto das suas habilidades: o relógio

Cecília Meireles, uma educadora à frente do seu tempo: um estudo sobre a influência das Crônicas Educacionais no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

feroz, que não perdoa os atrasos do bonde; [...] De toda a parte surgem objetos detestáveis: régua, globos empoeirados, borrachas revestidas de madeira, tímpanos, vidros de goma arábica, todas essas coisas hediondas que se convencionou fazerem parte integrante da fisionomia da escola, e que são acreditadas indispensáveis e insubstituíveis. Coisas mortas. Coisas de outros tempos. Coisas que se usaram nas escolas de nossos avós e de nossos pais. Não se pode pensar em familiaridade, em proximidade infantil, em vida nova, em educação moderna, no meio dessa quantidade de mata-borrões, de mapas com demarcações arcaicas, de balanças que não funcionam, de moringas de gargalo quebrado, de caixinhas de sabonete para guardar giz, e das coisinhas armadas nas tabuinhas dos armários chamados museus, nas quais não se pode bulir para não estragar, e que têm um rotulzinho em cima, tal qual os vidros de remédio (LÔBO, 2010, p.30).

Com muito esforço, Cecília conseguiu manter a Biblioteca, mesmo com as grandes dificuldades que passava. Entretanto, infelizmente, em 1935, quando Cecília retorna de uma viagem a Portugal, o Pavilhão Mourisco foi invadido pela polícia, por ordem do estado, sob a acusação de que entre o acervo havia livros que defendiam o comunismo e, por isso, ela foi fechada.

Um sonho se desvanece e Cecília retoma em 1935 o seu trabalho de educadora na escola de filosofia e Letras da Universidade do Distrito Federal. Na oportunidade, escreve, entristecida, para Fernando Azevedo falando da sua decepção com o rumo da política no Brasil, com a demissão de Anísio Teixeira e sua substituição por Francisco Campos. A preocupação de Cecília estava relacionada com os rumos que tomariam as reformas da educação.

Outro doloroso golpe está no campo pessoal, como supracitado, seu marido se suicida, pouco tempo depois, perante o agravamento das suas crises de depressão. Além da dor pela perda de seu companheiro, Cecília se sente profundamente ferida por esse ato, haja vista que já tinha sido marcada, duramente, na sua história, pela perda prematura de toda a sua família, ainda na infância.

Nesse cenário, mesmo fragmentada, Cecília se ergue para poder, com coragem e maturidade, prover a vida e sustento de suas três Marias. O tempo era delicado devido à sua relação com Francisco Campos, na secretaria de Educação. Inclusive, a ponto de ela chegar a escrever para uma amiga em Portugal, a poeta Fernanda Castro, sobre seu receio de perder o seu cargo, devido ao movimento revolucionário.

Meireles também se desdobrou em suas produções literárias que pareciam mais de cunho autobiográfico, a ser possível encontrar, nos seus textos, fragmentos de sua vida.

O original de *Olhinhos de Gato* foi enviado para a amiga Dulce que o publicou, em fascículos, em uma revista portuguesa.

Cecília Meireles, uma educadora à frente do seu tempo: um estudo sobre a influência das Crônicas Educacionais no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

Em 1938 ganhou o prêmio Olavo Bilac com o livro *A viagem da Academia Brasileira de Letras*.

Cassiano Ricardo descreve no livro *Viagem*:

O que se observa nas composições de *Viagem* é uma riqueza enorme de vida interior. Nítida compreensão humana das coisas. Surpresa de observação quando ela recorta um trecho de paisagem com seu espírito agudo e lhe dá umas tintas frescas e puras de sentimento. O livro espelha o instante dramático do mundo que estamos vivendo. É todo ele feito de uma inquietação que é o grito surdo e silencioso posto em rimas também suadas e silenciosas. Inconformismo que não encontra remédio na desordem do mundo atual. A poesia de Cecília Meireles tem o dom de reduzir as coisas a um mínimo de matéria e cor, sem desprezar a música incorrigível e secreta [...] que ficou em nós, neste país que é um tesouro de ritmos. Cecília Meireles não se limita a ser um poeta, mas um pensador também, não só um poeta, mas um artista compenetrado dos mais sutis valores que soube criar e que nem todos terão a agudeza de espírito e de sensibilidade para compreender. A novidade de forma, do ritmo, de ideia lhe dá o direito de dizer coisas que outros poetas não se lembraram de dizer ainda. Sua poesia tem força expressional. Ela mostra que pode ser moderna guardando o sentido de disciplina e do bom gosto. Cecília Meireles realiza dois passeios, um às fontes puras e tradicionais do sentimento no momento em que todos fazem do intelectualismo, e outro, aos clássicos, na desordem do mundo atual. O resultado desses dois passeios é um brinde ao leitor (RICARDO, 1939 apud LOBO, 2010, p. 62-63).

Em 1939, Cecília reduziu as suas atividades pedagógicas à rede do Distrito Federal, na escola Campo Sales, mas em 1940 ela recebeu o convite para lecionar literatura e Cultura Brasileira na universidade do Texas e, depois, em 1953, obteve o título de doutora *Honoris Causa* pela Universidade de Nova Delhi. Nesse período, viajou por vários lugares da América Latina, Ásia e Índia – a sua paixão. E, também, realizou publicações, como *Vaga Música*, em 1945, *Mar Absoluto* e outros poemas; em 1949, *Retrato Natural* etc., ademais, paralelamente, desenvolvia, ainda, outras atividades nas áreas de educação, jornalismo, literatura, tradução e novos trabalhos, como pesquisadora.

De certo, em sua publicação no *Diário de Notícias*, dia 10 de agosto de 1930, Cecília descreve a atividade do Professor e sua nobreza afirmando a sua presença como educadora:

Qualidades do Professor

Se há uma criatura que tenha necessidade de formar e manter constantemente firme uma personalidade segura e complexa, essa é o professor. Destinado a pôr-se em contato com a infância e a adolescência, nas suas mais várias e incoerentes modalidades, tendo de compreender as inquietações da criança e do jovem, para bem os orientar e satisfazer sua vida, deve ser também um contínuo aperfeiçoamento, uma concentração permanente de energias que sirvam de base e assegurem a sua possibilidade, variando sobre si mesmo, chegar a apreender cada fenômeno

circunstante, conciliando todos os desacordos aparentes, todas as variações humanas nessa visão total indispensável aos educadores.

É, certamente, uma grande obra chegar a consolidar-se numa personalidade assim. Ser ao mesmo tempo um resultado — como todos somos — da época, do meio, da família, com características próprias, enérgicas, pessoais, e poder ser o que é cada aluno, descer à sua alma, feita de mil complexidades, também, para se poder pôr em contato com ela, e estimular-lhe o poder vital e a capacidade de evolução. E ter o coração para se emocionar diante de cada temperamento. E ter imaginação para sugerir. E ter conhecimentos para enriquecer os caminhos transitados. E saber ir e vir em redor desse mistério que existe em cada criatura, fornecendo-lhe cores luminosas para se definir, vibratilidades ardentes para se manifestar, força profunda para se erguer até o máximo, sem vacilações nem perigos. Saber ser poeta para inspirar. Quando a mocidade procura um rumo para a sua vida, leva consigo, no mais íntimo do peito, um exemplo guardado, que lhe serve de ideal. Quantas vezes, entre esse ideal e o professor, se abrem enormes precipícios, de onde se originam os mais tristes desenganos e as dúvidas mais dolorosas! Como seria admirável se o professor pudesse ser tão perfeito que constituísse, ele mesmo, o exemplo amado de seus alunos! E, depois de ter vivido diante dos seus olhos, dirigindo uma classe, pudesse morar para sempre na sua vida, orientando-a e fortalecendo-a com a inesgotável fecundidade da sua recordação. (Publicado no *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, em 10 de agosto de 1930) (MEIRELES, 2001, p. 145)

Cecília, nesta crônica, parte de uma das bandeiras mais relevantes para a autora no exercício didático que é a formação permanente do professor. Na sua perspectiva, o educador precisa de uma formação permanente para que possa “manter[se] constantemente firme e uma personalidade segura e complexa,” diante do trabalho com os alunos. Desse modo, para que se efetive uma aprendizagem de qualidade, é preciso um ambiente propício para essa construção, e favorável, que além de significar a estrutura atrativa da sala de aula, também sugere um professor receptivo e aberto para caminhar com o aluno na sua mais complexa diversidade. Nesse sentido, o docente pode conduzir os alunos nos rumos de uma aprendizagem significativa.

Essa formação não está restrita, apenas, segundo Meireles, à capacitação cognitiva, mas ao aprimoramento para corresponder às necessidades e exigências das crianças e jovens a quem está a ministrar conhecimentos e a formar para a cidadania.

Isso, por sua vez, implica “ter o coração para se emocionar”... ”ter imaginação para sugerir”... ”ter conhecimentos para enriquecer os caminhos transitados” (MEIRELES, 2001).

Diante disso, ao professor compete a responsabilidade de se aprimorar como pessoa para, assim, poder realizar um trabalho efetivo com os alunos, a fim de contribuir para as suas aprendizagens e para o seu crescimento pessoal e social.

Silva (2008, p. 56) escreve que Cecília Meireles:

Acreditava no ideal de humanização da educação e, por isso mesmo destaca em suas crônicas temas que se revestem de extrema relevância para o debate que ainda hoje se instaura à guisa de desafios a serem enfrentados pelos educadores de hoje como o interesse pelas crianças e jovens, especialmente, no que tange à educação estética via literatura, bem como à formação e atuação dos professores.

É visto que a força de sonhar de Cecília a levou a acreditar e lutar por uma educação de qualidade em que o professor estivesse imbuído da responsabilidade de ser um protagonista na transformação da sociedade. E, principalmente, pela grande responsabilidade de construir, nas crianças, por meio do respeito, as possibilidades de crescimento para todos, indiferentemente da condição social. Para isso, o desejo de um novo olhar sobre a criança, para Cecília, devia partir igualmente de uma sensibilidade aguçada dos professores de saírem da roupagem de uma escola tradicional onde apenas o ele ensina e o aluno aprende de forma ríspida e ditatorial. Nesse pensamento, para Cecília, o professor deve passar da tríade de ensinar a ler, escrever e a contar, para realizar, com primor, uma formação para o exercício da cidadania, ultrapassando a tríade escrever, ler e contar.

2.2 Revisão Da Literatura E Estado Da Arte: Pressupostos Para A Construção E Problematização Do Objeto De Pesquisa

A revisão da literatura faz parte de uma pesquisa. Afirma-se como incontornável para a construção do estado da arte e uma abertura para a construção e problematização do objeto de pesquisa.

Nesse cerne, o objetivo da revisão da literatura, de acordo com Gatti (2011) e André et al. (1999) é analisar a produção acadêmica numa determinada área.

Para isso, neste caso específico é verificar, no âmbito da relação entre o pensamento de Cecília Meireles e da construção das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, tendo em vista a elaboração do estado da arte, ou seja, do nível do conhecimento nesse domínio.

Nessa lógica, de acordo com a pesquisa realizada em diversas bases de dados (SCIELO, REDALYC, SCOPUS, WEB OF SCIENCE) e na Base de teses e dissertações Sucupira (CAPES) não foi encontrado um número significativo de produções relativas a um período dos últimos cinco anos (2014-2019).

Em virtude disso, decidiu-se não periodizar a revisão da literatura e fazer pesquisas aleatórias dando conta de algumas produções que surgiram desde 1995 (Teses, dissertações e artigos em periódicos científicos) até 2017.

Além do que, de acordo com a pesquisa efetuada, que utilizou o descritor “Cecília Meireles e referencial curricular nacional para a educação infantil”, não foi encontrada nenhuma produção diretamente relacionada ao nosso objeto de pesquisa, ou seja, a relação do pensamento de Cecília Meireles com o Referencial Nacional para educação infantil.

Entre teses, dissertações e artigos científicos, decidiu-se elencar 13 produções que pareceram mais relacionadas com a temática desta pesquisa. Sejam elas: cinco dissertações de mestrado (1995, 2003, 2014, 2016, 2017); três teses de doutorado (2008, 2015, 2017); cinco artigos científicos (2008, 2010, 2011, 2015, 2016).

Ademais, foram analisadas as obras específicas da Cecília Meireles, a saber: a coleção “Crônicas de Educação”, em 5 volumes, de 2001; a obra “Expressão feminina da poesia na América. Três conferências sobre cultura hispano-americana” de 1959 e o livro “Obra poética” de 1987.

Para tanto, a elaboração da revisão da literatura, partiu dos resumos das produções e, em alguns casos, avançou-se na leitura dos textos.

É evidente que entrar em contato com as obras de Cecília Meireles é encontrar vários papéis de uma mulher forte, sábia e destemida que assumiu, com vigor, a luta por uma educação de qualidade para todos.

O que se torna evidente quando se observa a abrangência de sua obra constituída por mais de 2.000 poemas e cerca de 700 crônicas, além de uma enorme diversidade temática, que prioriza as questões da igualdade e qualidade da educação para todos, princípio incontornável de afirmação e aprofundamento da democracia, e a formação de professores.

Pode-se entender, certamente, o fato que, mesmo depois de quase 56 anos de sua morte, a completar em novembro de 2020, Cecília, continua viva, por meio de seus textos que apresentam o pensamento de uma mulher que foi atemporal. Além disso, também desperta o desejo de muitos pesquisadores ao fazer dos seus textos um arquétipo de sabedoria e de presença na educação atual.

Com esse entendimento, são muitos os estudiosos que estão voltados para o estudo dos escritos de Cecília. De uma forma especial, pode-se encontrar José Paulo Moreira da

Cecília Meireles, uma educadora à frente do seu tempo: um estudo sobre a influência das Crônicas Educacionais no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

Fonseca, Ana Cristina Cesar, Otto Maria Carpeaux, Roger Bastide, por sua vez, esses se atentaram, de forma especial, para a poesia feminina de Cecília. (ALVES, 2012).

Do mesmo modo, Nelly Novaes Coelho, Jorge de Sena e Lina Tamega Del Peloso se dedicaram às questões da modernidade e da brasilidade de Cecília Meireles. (*Ibidem*)

Ademais, muitos dos seus livros receberam atenção particular em relação a um estudo mais minucioso como: *A viagem*, investigado por Paola Maria Felipe dos Anjos, José Maria Dantas e Cassiano Ricardo, o *Infantil Isso ou Aquilo* por Tania Valladão e Luis Camargo e a obra *Mar Absoluto*, por Antonio Rodrigues e Paulo Rónai (*Ibidem*).

Em 1995, Valéria Lamego apresentou a sua dissertação de Mestrado com o título *Farpa na Lira: Cecília Meireles na Revolução de 30*, defendida na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro⁶, e foi, posteriormente, transformada em livro. Essa publicação resgatou os “Comentários” escritos na *Página da Educação*. E em seguida, dois anos após, Lamego apresentou sua tese fazendo a análise das poesias de Cecília e sua atenção dada à infância. (*Ibidem*)

Não apenas as poesias, mas a vida de Cecília esteve em evidência haja vista que Marcos Antonio Moraes lançou, em 2006, *Três Marias de Cecília*, a epistolografia da poetisa, com as cartas e postais enviados por Cecília para as suas filhas. (ALVES, 2012)

Em 2003, Bernadete de Lourdes Streisky defendeu a sua dissertação de mestrado, na Universidade Federal do Paraná, intitulado “Sob o signo da reconstrução: os ideais da escola nova divulgados pelas crônicas de educação de Cecília Meireles”⁷. O título reforça a perspectiva desta pesquisa sobre as Crônicas de Educação, como um veículo de divulgação dos princípios, ideias e ideais da Escola Nova (LÔBO, 2010).

Em 2008, Maria Valdenia da Silva (NASCIMENTO, 2013) defendeu a sua tese de doutorado, na Universidade Federal da Paraíba, com o título “As Crônicas de Cecília Meireles: um projeto estético e pedagógico”.

Nessa perspectiva, a questão central que norteia este trabalho parte do pressuposto que há, nessas crônicas, um projeto de educação estética pautado na convergência entre o lirismo e a reflexão, atual para os nossos dias. As reflexões e análises giram em torno da

⁶ Esta dissertação não está disponível no banco de teses e dissertações da CAPES, nem no repositório acadêmico da PUC do Rio de Janeiro, por ter sido defendida antes da existência da Plataforma SUCUPIRA, plataforma onde se encontram disponíveis as teses e dissertações defendidas em todas as Universidades brasileiras.

⁷ Dissertação não disponível online porque foi defendida antes da institucionalização da plataforma SUCUPIRA.

Cecília Meireles, uma educadora à frente do seu tempo: um estudo sobre a influência das Crônicas Educacionais no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

problemática da educação, da estética e da formação do leitor e do professor, de acordo com os princípios da Escola Nova.

Em 2014, Aline Vieira de Souza-Barbieri (SOUZA-BARBIERI, 2016) defendeu a sua dissertação, na USP de Ribeirão Preto, sobre a retórica do discurso político-educacional de Cecília Meireles. Nesta análise há uma série de crônicas, publicadas entre 1930 e 1933, no jornal *Diário de Notícias* da cidade do Rio de Janeiro.

Nesse ponto, 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 anterior citado 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. Isso, realizado seguindo os parâmetros metodológicos adotados pelo Grupo de Pesquisa Retórica e Argumentação na Pedagogia. Nisso, a respectiva obra apresenta Cecília Meireles como “oradora”, habilitada a discorrer sobre questões escolares.

Ademais, suas “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.

Com isso, 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.

A seguir, em 2015, Mariana Batista do Nascimento Silva (SILVA, 2015) defende, na Universidade Federal de Uberlândia, a sua tese de doutorado sobre a Escola Nova na Página da Educação (1930-1933): navegando nas palavras de Cecília Meireles, no *Diário de Notícias*.

Este trabalho, então, inscreve-se no campo da História da Educação e tem como referência teórica a Nova História Cultural. Então, o objetivo dessa pesquisa foi compreender as representações sobre Escola Nova nas crônicas de Cecília Meireles publicadas no *Diário de Notícias* no período de junho 1930 a janeiro 1933, tomando este gênero como um lugar de memória, na concepção de Pierre Nora.

Foram, também, analisadas algumas reportagens, feitas por Meireles, em 29 escolas do Rio de Janeiro e publicadas em novembro e dezembro de 1932. A série de reportagens foi

intitulada como “Percorrendo as escolas do Distrito Federal” e apresentava as condições das escolas e práticas escolares.

A autora em questão leu mais de 800 “Páginas” e selecionou crônicas que abordassem o tema Escola Nova e elementos fundamentais para este movimento. Além de ter priorizado o professor (formação, atuação, identidade, etc.) e a escola (espaço físico, práticas educativas, função, etc.).

Por fim, ela procurou traçar as concepções sobre Escola Nova, defendidas por Cecília Meireles, que fez da “Página de Educação”, na qual atuava como editora, jornalista e cronista, uma área de batalha em favor da Nova Educação.

Ademais, Silva (2015) utilizou os conceitos fundamentais para a Historiografia da Educação de Proust, Le Goff, Ginzburg e, em especial, de Chartier.

Em 2016, Remy Pereira de Sales (SALES, 2016) apresentou a sua dissertação de mestrado na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. O objeto de pesquisa centrou-se nas Crônicas de viagem de Cecília Meireles como contribuição para o letramento literário no Ensino Fundamental.

De acordo com o autor, planejou-se propor uma contribuição para o letramento literário no Ensino Fundamental por meio de crônicas. Com isso, o objeto literário escolhido para o desenvolvimento da referida pesquisa diz respeito a uma seleção de crônicas de Cecília Meireles, as quais foram trabalhadas numa pesquisa-ação envolvendo alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal do município de Dom Eliseu – PA.

Para tanto, Sales (2016) utilizou vários teóricos de áreas diversas durante o desenvolvimento do projeto. Dentre eles, faz-se possível citar Eagleton (2006), Todorov (2009), Candido (1988; 1992; 2000) e Lajolo (1989; 2005), que discutem acerca da natureza, função e definição da Literatura; Cristóvão (2002) e Barthes (1987), que tratam da literatura de viagem propriamente dita; Jouve (2002), Cosson (2006), Calvino (1993), Yunes (2009), Manguel (2004), Solé (1998) e Zilberman (1989; 1993), sobre leitura, fruição, recepção e letramento literário; Marcuschi (2002; 2008), Sá (1997), Arrigucci Jr. (1987) e Romano (2014), sobre gênero textual, crônica e crônica de viagem; Thiollent (2007), Egg (1990), Schneuwly & Dolz (2004), Barros & Rios. (2014).

Do ponto de vista metodológico, ele utilizou a pesquisa-ação, trabalhando, sobretudo, a sequência didática e sua aplicabilidade.

Ademais, por ser uma pesquisa-ação, o autor pretendeu, com seu estudo, contribuir para estimular a maneira de se trabalhar textos narrativos em sala de aula visando à formação de leitores proficientes.

A concluir, evidencia-se que não se trata de um estudo diretamente ligado aos princípios educacionais defendidos por Cecília Meireles, mas se considerou importante referir a obra pelo fato de Sales (2016) ter utilizado as crônicas da autora como fonte pedagógico-didática.

Em 2017, Gisele Lourenço de Sousa Silva (SILVA, 2017a), apresenta a sua dissertação de mestrado na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, sobre o Pensamento Educacional de Cecília Meireles e pesquisou a participação de Cecília Meireles na constituição do pensamento educacional brasileiro.

Para tanto, ela traçou a trajetória de formação e participação intelectual da autora no cenário político-educacional-artístico brasileiro, em especial ao longo do período de 1920 a 1940, época em que ela produziu os textos que serviram como fontes primárias para a referida pesquisa, as “Crônicas de Educação”.

Com isso, a partir do exame das referidas crônicas, abordou questões relacionadas às concepções e ideias de educação defendidas por Cecília, e as contribuições que a sua atuação, enquanto intelectual-educadora, trouxe para a mudança no modo de pensar a educação brasileira. E também, analisou as trajetórias percorridas e os recursos utilizados por Meireles para difundir tal ideário.

Como procedimento metodológico, a autora optou pela História dos Intelectuais, partindo das premissas metodológicas do contextualismo linguístico e da análise do perfil cognitivo da autora, amparada no conceito de intelectual orgânico de Gramsci.

Ademais, o pensamento educacional da autora foi abordado a partir das seguintes categorias: convergências e divergências, entusiasmo, otimismo pedagógico e crítica, amadurecimento e proposições.

Diante disso, a Cecília Meireles abordada na pesquisa de Silva, (2017a) não é aquela conhecida por tantos como a famosa poeta que divulgou a língua portuguesa por tantos países e se inscreveu no rol dos poetas mais importantes da literatura brasileira. E sim, é desvelada a intelectual, mulher, educadora, formadora de opinião, jornalista combatente,

corajosa e preocupada com os problemas educacionais do povo brasileiro, que lutava e defendia, com muita bravura e reflexão crítica, suas ideias e ideais de educação.

Também em 2017, Danielle Morais Generoso (GENEROSO, 2017) defende a sua tese de doutorado sobre a infância, educação e contradições na prosa de Cecília Meireles. A autora analisa a trajetória intelectual da poetisa enquanto problematizadora de questões referentes à Educação e à Literatura Infantil em suas obras em prosa.

Para tanto, realiza uma apresentação e figuração da criança, tanto na perspectiva da Escola Nova, através da obra *Criança meu amor* e de crônicas da autora, quanto nas representações de suas memórias a partir do livro *Olhinhos de Gato*.

Observa ainda o olhar político que marca o itinerário percorrido pela escritora desde os textos dos anos 20, sobre infância e educação, até à recriação crítica da história do Brasil em *Romanceiro da Inconfidência* (1953) que propõe, e de certa forma “ensina”, um novo modo de ler os textos hegemônicos.

Nesse percurso, foi possível observar que Cecília elege, segundo suas perspectivas críticas em cada momento dessas três décadas de trabalho intelectual, diferentes figuras heroicas, de Rui Barbosa (herói predestinado e consagrado) a Tiradentes (herói desacreditado e martirizado).

E, nessa reflexão, o corpus de análise é constituído pelos livros em prosa *Criança meu amor* (1924), *Olhinhos de Gato* (1940), *Rui – pequena história de uma grande vida* (1948) e *Romanceiro da Inconfidência* (1953), além de algumas crônicas do livro *O que se diz e o que se entende* (1980).

Em 2008, Cristiana Silva Mélo e Maria Cristina Gomes Machado (MÉLLO e MACHADO, 2008) publicam o artigo “As contribuições de Cecília Meireles para a leitura e a literatura infantil”.

Este periódico apresenta uma discussão sobre a atuação de Cecília Meireles (1901-1964) na literatura infantil brasileira, com destaque para questões relacionadas à leitura e à literatura na infância.

Pressupõe-se que a leitura é um instrumento essencial na vida do ser humano, sendo que sua aprendizagem e prática possibilitam a ampliação do conhecimento do mundo e o acesso às formas de comunicação necessárias à vida em sociedade deve iniciar-se na educação infantil.

Dessa maneira, a autora supracitada destacou a necessidade de Cecília Meireles escrever especificamente para crianças com vistas ao seu pleno desenvolvimento. Uma vez que escreveu artigos jornalísticos, pronunciou conferências, escreveu poesias, livros, peças teatrais e cantigas de roda, de maneira que sua produção literária, em especial, as direcionadas à infância, é uma referência para os educadores que trabalham a leitura em sala de aula da educação infantil.

Em 2010, Rosângela Veiga Júlio Ferreira e Marlos Bessa Mendes da Rocha (FERREIRA; ROCHA, 2010) publicaram um artigo sobre “A obra educacional de Cecília Meireles: um compromisso com a infância”. Nesse trabalho, as autoras apresentam o resultado de uma pesquisa sustentada na interpretação da obra jornalística de Cecília Meireles, produzida no período de 1930 a 1933, para o jornal *Diário de Notícias*.

O exercício hermenêutico desta obra investigativa, feito pelas pesquisadoras, que se operou em 827 crônicas e 148 reportagens veiculadas em a *Página*, possibilitou perceber que o combate Ceciliano se sustentou em dois eixos: Educação e Infância, a ter como cerne de ação a preocupação em informar e formar os adultos da família, da escola e do governo a respeito das especificidades que envolviam o processo de educar a criança no ideário da Escola Nova.

A concepção de infância defendida por Cecília se sustenta na possibilidade de respeitar a infância a partir das condições vivenciadas pelas crianças, vendo-as como seres concretos, situadas histórica e geograficamente num espaço de diversidades.

Marcus Vinicius da Cunha e Aline Vieira de Souza (CUNHA e SOUZA, 2011) publicam, em 2011, o artigo Cecília Meireles e o temário da Escola Nova. Os autores referem que Cecília Meireles foi signatária do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932).

Nesse ponto, o presente trabalho analisa a literatura já produzida sobre Meireles e textos da autora, publicados entre 1930 e 1933, na coluna “Comentário” da “Página de Educação”, seção dirigida por ela no jornal *Diário de Notícias* da cidade do Rio de Janeiro. O objetivo do seu texto foi mostrar que a poeta expressava ideias e posicionamentos da Escola Nova no início da década de 1930, dentre os quais figuram a relação entre família e escola e o uso das artes como recursos educativos. Basearam-se na teoria da análise retórica, e consideraram a peculiaridade do veículo de comunicação utilizado por Meireles. Nesse aspecto, o trabalho abre perspectivas para a investigação das estratégias argumentativas que compõem o discurso pedagógico da autora.

Andreia Cristina Teixeira Tocantins e Rosângela Veiga Júlio Ferreira (TOCANTINS e FERREIRA, 2015), em 2015, publicam um artigo sobre a literatura infantil no discurso educacional da década de 1930: “Cecília Meireles e a criança leitora”. Nele, discutiram o projeto de formação de leitor com o qual Cecília Meireles se envolveu durante a década de 1930. Isso por meio da busca na leitura das crônicas jornalísticas escritas por Meireles, quando dirigiu a *Página* de Educação do matutino carioca *Diário de Notícias*, a fim de identificar a concepção de criança e de leitura que a intelectual defendeu. Especialmente, no que diz respeito à concepção de literatura infantil, que deveria, a seu ver, nortear os livros destinados à criança leitora. Na mesma medida, discute-se como o pensamento da educadora, que também escreveu para crianças, se consolidava como crítica ao movimento editorial da época.

Os argumentos apresentados pelas autoras vão no sentido de defender que as contribuições de Meireles em defesa de uma literatura que respeitasse a forma com a qual a criança pode ver o mundo é parte do movimento de um tempo de lutas político-educacionais por ela vividos.

Em 2016, Aline Vieira de Souza-Barbieri (SOUZA-BARBIERI, 2016), publicou o artigo “As paixões no discurso educacional de Cecília Meireles”. Nele, a autora analisa uma série de crônicas publicadas no jornal *Diário de Notícias*, sediado no Rio de Janeiro, entre 1930 e 1933, nas quais são abordados assuntos educacionais e temas relativos à situação social e política do País.

A investigação da pesquisadora buscou verificar, no discurso de Cecília, o uso de paixões como estratégia argumentativa, tomando por base as concepções elaboradas por Aristóteles na *Retórica*. Uma vez que a palavra *paixão* deriva do latim *passio*, que descende do grego *pathos*, cujo significado traduz a ideia de “perturbação da alma”, uma impulsividade que deve ser moderada e dominada.

Por fim, Souza-Barbieri (2016) conclui que Cecília escreve em momento de forte tensão política e de instabilidade na área da educação e por isso utiliza as paixões para defender as inovações educacionais proposta pelo movimento Escola Nova e também para hostilizar os responsáveis por iniciativas que as contrariam.

2.2.1 O Estado da Arte

O conceito de estado da arte diz respeito ao nível do conhecimento numa determinada área, a partir da produção acadêmica existente. É diante do conhecimento produzido que se constroem novos conhecimentos a contribuir para a sua ampliação.

No entanto, no âmbito do objeto desta pesquisa, ou seja, o pensamento de Cecília Meireles e suas contribuições para a construção dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, não foi encontrado nenhuma produção acadêmica.

Todavia, as produções acadêmicas referidas anteriormente, permitiram concluir que existe uma relação indissolúvel entre a produção literária (poesia, prosa, crônicas) de Cecília Meireles e a problemática educacional, relacionada, sobretudo, com a infância e educação infantil. Inferimos, também, que os princípios educacionais defendidos pela autora estão em total consonância com os princípios da Escola Nova, como mostram algumas das produções analisadas, e com o Manifesto dos Pioneiros, do qual Cecília foi signatária.

Ademais, de acordo com a historiografia da Educação brasileira, o Manifesto expressou as principais ideias do movimento de renovação da educação brasileira a partir dos princípios da Escola Nova de que John Dewey foi o principal protagonista. O referido documento foi publicado na Página da Educação, seção dirigida por Cecília Meireles, com o título “Manifesto da Nova Educação ao governo e ao povo” e contempla uma diversidade de temáticas das quais foram destacadas as seguintes:

- A formação da personalidade integral do educando, tendo em vista não apenas o desenvolvimento de atributos individuais, mas, especialmente, a reordenação da sociedade, o que caracteriza uma educação socializadora/civilizadora;
- Aproveitamento das experiências cotidianas dos alunos sem desprezar os conteúdos das matérias escolares, o que se materializa por meio da renovação dos métodos de ensino;
- Redirecionamento da mentalidade dos professores, envolvendo novas concepções morais em sintonia com os avanços da modernidade, em que se incluem as contribuições das ciências para a educação e a universalização do acesso à escola.
- Exigência de uma escola laica, independente dos princípios religiosos. (O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932), 2006)

Este documento foi uma declaração de renovação em oposição à educação e às escolas tradicionais, de caráter liberal, com a exigência de um ensino e escolas laicas.

Nesse viés, nas produções analisadas foi permanente a afirmação destes princípios e a atenção dada às crianças enquanto futuros cidadãos. Com esse propósito, a categoria infância e os direitos da criança são trabalhados em muitas das produções acadêmicas.

E, também, faz-se presente o direito a uma educação de qualidade, além da necessidade de formação de professores de qualidade para que possam dar resposta às carências das crianças, considerando, para isso, os contextos atuais da diversidade cultural e dos ritmos de aprendizagem desse público.

Do ponto de vista epistemológico, as perspectivas teóricas se encontram situadas entre o Construtivismo e o Interacionismo simbólico e as várias teorias da aprendizagem, com incidência nas teorias do desenvolvimento e da leitura e da escrita.

Do ponto de vista metodológico, as produções apresentadas versam sobre as abordagens históricas. E na perspectiva analítica, encontra-se a interpretação (hermenêutica) dos textos (poéticos e em prosa) de Cecília Meireles.

Como anteriormente citado, não foi encontrada nenhuma produção com o mesmo objeto de pesquisa do presente trabalho e, nesse caso, fez-se a leitura, somente, de publicações que contemplam a temática do pensamento pedagógico-educativo, literário e poético da autora.

No entanto, o que ficou evidente foi que, apesar dessa ausência de publicações específicas sobre o objeto da pesquisa, essas obras disponíveis mostram uma relação indissociável entre o pensamento de Cecília Meireles e os princípios do Manifesto dos Pioneiros que, por sua vez, se relaciona com a Educação Nova.

Desse modo, em todas as produções fica claro o compromisso político de Meireles com uma educação pública de qualidade, uma escola laica e a exigência de uma formação de professores que possa corresponder às exigências dos novos tempos. Destaca-se que a valorização da função docente e da figura do professor é outro aspecto a salientar nas produções analisadas.

Finalmente, em virtude da incidência do tema da pesquisa, as produções analisadas mostram, também, a “relação afetiva” de Cecília com as problemáticas da criança, da infância e da educação infantil.

2.3 Construção e Problematização do Objeto de Pesquisa

A variedade de reflexões encontrada nas diversas produções analisadas permitiu uma revisão da literatura com maior segurança ao se pensar sobre o objeto de pesquisa.

Efetivamente, como supracitado, diante de todas as produções analisadas, em nenhuma delas foi encontrado como objeto de investigação, o objeto sobre o qual se concentra o nosso interesse de investigação.

No entanto, o percurso da autora como educadora na área da educação infantil, constitui uma das motivações fundamentais para a concentração do desenvolvimento da pesquisa na educação infantil. As razões que levaram à escolha de Cecília Meireles como parte do objeto de pesquisa também estão no fato de a pesquisadora desta obra ser uma mulher comprometida com as questões feministas e revoltada com as desigualdades que ainda existem entre os gêneros, além do modo desrespeitoso como as mulheres continuam a ser tratadas nas sociedades contemporâneas.

Por fim, também foram salutareos para a definição do agente motivador do estudo, os aspectos sedutores de Cecília Meireles, decorrentes da sua sensibilidade, engajamento e luta em prol de uma educação de qualidade, sobretudo, na educação infantil.

Portanto, a escolha de um escopo a fim de ser dissertado reflete subliminarmente, as concepções, perspectivas, sensibilidade e sentimentos de quem escolheu – a autora deste trabalho – comprometida politicamente com a educação. Nesse contexto, identificando-nos com o objeto de estudo, pesquisou-se a influência do pensamento de Cecília Meireles na elaboração dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

A questão de pesquisa se norteou, na proposta de entender de que modo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram influenciados pelos princípios educativos defendidos por Cecília Meireles e que se manifestam, sobretudo, em suas Crônicas.

O objetivo geral esteve em analisar a partir das fontes enunciadas (Crônicas e Referenciais) as influências do pensamento educativo de Cecília Meireles nos RCNEI.

Sublinha-se, que as análises das crônicas constituem, sobretudo, um material estimulante de pesquisa na área de educação.

Ademais, com a Revolução de Trinta, eclodiu a luta entre liberais e conservadores no campo da educação. E nesse contexto, uma educação pública e laica fazia parte do ideário progressista que Cecília defendia (CAVALIERI, 2001).

Com isso, a sua defesa militante por uma educação pública de qualidade e para todos, manifestada nos seus escritos, e na defesa dos princípios do Manifesto dos Pioneiros, foi incansável.

E nas palavras de Cavaliere

Se o Manifesto, por ela assinado, foi o documento símbolo de uma geração de brasileiros que aplicou o melhor de suas inteligências e forças na luta pela democratização da educação, Cecília Meireles representava essa geração de maneira singular. (CAVALIERI, 2001, p. 237)

A continuar a discussão, pode se considerar que, dada a quantidade de intelectuais envolvidos e decididos nas mudanças educativas (Fernando Azevedo, Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira, Cecília Meireles...) e os impactos do “Manifesto dos Pioneiros”, se viveu um período de otimismo pedagógico, de confiança nas mudanças educativas e sociais. Nesse raciocínio, Cecília Meireles, mesmo com as suas críticas contundentes que se destinavam aos membros do governo, pais, professores, Igreja Católica, também se enquadra nesse movimento otimista.

Por fim, pelo que foi referido, considera-se ser de grande interesse para a educação um estudo sobre o pensamento educativo de Cecília Meireles que parece, teoricamente, algo esquecida nos tempos atuais.

Para a perspectiva epistemológica, utilizou-se como fundamentação teórica o Construtivismo de Piaget, o Interacionismo de Vygotsky e a perspectiva social de H. Wallon por causa da importância atribuída por Cecília Meireles à criança e ao seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Destaca-se, certamente, que essas dimensões não podem ser separadas, dado que a construção de estruturas cognitivas gera aptidões sociais e afetivas e vice-versa.

E como anteriormente frisado, do ponto de vista metodológico, servimo-nos do pensamento hermenêutico de Paul Ricoeur e de seus intérpretes para analisar e compreender a riqueza dos textos da autora.

No próximo tópico será dissertado o referencial teórico da pesquisa a partir dos autores e das categorias já referidos anteriormente.

2.4 Referencial Teórico

Toda pesquisa científica supõe um referencial teórico, ou seja, uma discussão teórica a partir de um determinado modelo epistemológico que fundamenta toda a investigação.

Para tanto, foi citado na introdução à adoção do modelo epistemológico Construtivista e Socioconstrutivista ou Sociointeracionista, na medida em que se utilizou, sobretudo, o pensamento de Piaget e de Vygotsky para refletir sobre o desenvolvimento da criança numa dupla perspectiva: cognitivista e social.

Piaget motivou a reflexão da construção e do desenvolvimento das estruturas cognitivas da criança que permitem a construção do seu pensamento e da linguagem e a adaptação à realidade. Do mesmo modo, Vygotsky, facilitou se estabelecer uma relação com o pensamento pedagógico de Cecília Meireles ao salientar o papel da escola no desenvolvimento da criança, além da importância da linguagem e da escrita. Portanto, é por intermédio das relações sociais e interpessoais que os seres humanos se constroem como “humanos”, como dignidade antropológica.

Refletiu-se, ainda, sobre a perspectiva de H. Wallon, facilitadora do entendimento que a criança deverá ser vista como um sujeito em desenvolvimento sem estabelecer dicotomias ou rupturas entre cognição, emoção e afetividade.

Em conclusão, aponta-se que Cecília Meireles dialoga, perfeitamente, com os autores explorados como fundamentação teórica.

2.4.1 O pensamento da criança (infância)

Uma das temáticas presentes no Referencial Curricular de Educação infantil é uma reflexão sobre a infância e desenvolvimento do pensamento da criança desde os primeiros meses até, sensivelmente, aos seis anos de idade, fase em que o ser humano inicia a sua escolarização. A compreensão desse processo é condição indispensável para que os educadores saibam lidar com as crianças que se situam nesses níveis etários.

Desse modo, o pensamento educativo de Cecília Meireles toma como sujeito nuclear a criança e se direciona, essencialmente, para a educação infantil.

Entender como se dá o processo de desenvolvimento de uma criança é um objeto de estudo que há muito tempo vem sendo analisado e pesquisado. Muitas são as pesquisas que apontam e norteiam para o entendimento desse complexo processo que é o desenvolvimento da aprendizagem humana. Para tanto, dentro de cada nova teoria que surge também se apontam novas estratégias a serem assumidos por pais e professores a fim de facilitar o processo de aprendizagem. No entanto, o que não se pode nunca questionar é que a disposição para aprender é inerente ao ser humano, com cada qual em o seu ritmo, mas com o homem e a mulher predispostos à aprendizagem, como prova a teoria da evolução das espécies, pois apenas os que se souberam adaptar às mudanças pôde sobreviver às grandes dificuldades.

É sabido que o ser humano é um animal em evolução, um agente em constante processo de construção de si próprio e do conhecimento por meio de sucessivas aprendizagens que assumem dimensões cada vez mais complexas.

Mais precisamente, as crianças ao longo do seu desenvolvimento, constroem habilidades e competências que as predispõem para a aprendizagem, tanto que, ao longo de várias pesquisas muito se enfatizou o processo de desenvolvimento infantil cuja evolução resulta de um processo complexo resultante de múltiplos fatores e experiências progressivas.

Oliveira e Chadwick (2002, p. 21), definem aprendizagem do seguinte modo:

O aprender é um processo natural que surge da curiosidade das pessoas. Favorecida por ambiente positivo, a aprendizagem desenvolve-se quando o que se está aprendendo adquire significado, relevância e boa estrutura.

Assim, o desenvolvimento do pensamento infantil é um processo lento e complexo de acordo com o ritmo de cada criança, suas próprias capacidades, como também, resultante de motivações externas que a criança recebe da família, dos contextos em que vive e se move ou de todos os que colaboram para o seu processo de aprendizagem.

Ainda falando das habilidades e disposições da criança para a aprendizagem Oliveira e Chadwick (2002, p 21) escreve:

1. As crianças são naturalmente dispostas a aprender desde cedo. Elas apresentam tendência ou inclinação positiva para obter e usar muito tipos de informação.
2. As crianças despendem uma enorme quantidade de vontade, iniciativa e esforço para ampliar a aprendizagem. Desde cedo aprendem a utilizar estratégias de aprendizagem e metacognição (como aprende a aprender)

3. As crianças descobrem suas próprias teorias sobre o que significa aprender e como fazê-lo decidem o que podem e o que não conseguem aprender e possuem ideias semiconscientes a respeito do funcionamento da mente.
4. Muito da aprendizagem da criança é auto-motivada. Mas outras pessoas desempenham papéis significativos no desenvolvimento da aprendizagem das crianças

Para isso, toda a criança tem predisposições para a aprendizagem, não só do ponto de vista biológico, como também devido à vontade e curiosidade que desenvolve em função do meio em que vive. Isso porque as informações vão sendo assimiladas com facilidade e estruturadas por elas em função do significado que cada uma delas atribui às informações recebidas. É certo também que grande parte da aprendizagem na fase infantil é resultado dos estímulos que as crianças recebem das pessoas e do ambiente que as rodeia, assim, quanto mais forem favorecidas as situações de aprendizagem para elas, maior será a facilidade de aprendizagem.

2.4.2 Direito à Educação Infantil: organização jurídica

Os primeiros discursos sobre a educação infantil remontam à antiguidade clássica. Surgiram na Grécia do século V, com Platão (428-347 a C), os registros encontrados a esse respeito referiam-se à educação da primeira infância através de jogos educativos na família, com o objetivo de preparo para o exercício da cidadania.

Para Aristóteles (384-322 a C) dos cinco aos sete anos, as crianças deveriam receber educação para a higiene e assistir a algumas lições em casa.

Dentro do movimento humanista, pensadores como Erasmo (1466-1536) e Montaigne (1533-1592) sugeriam uma educação que respeitasse a natureza infantil e estimulasse a criatividade, articulando o jogo à aprendizagem.

Assim, por muitos séculos, a criança foi percebida como ser sem identidade pessoal, e o cuidado com sua educação foi atribuído à família e, principalmente, às mulheres, dedicadas, sobretudo, a atividades domésticas ou sociais, dependendo da classe a que pertenciam às crianças (ARIÈS, 1971).

A ideia de educar formalmente as crianças menores de seis anos, de todas as classes sociais, surge com Comenius (1592-1670), defendendo, para a infância, uma educação maternal voltada para o exercício dos sentidos. A formalização do atendimento a esse público surge como

reflexo das intensas transformações sociais, econômicas, políticas e ideológicas, decorrentes da expansão comercial, do desenvolvimento científico que marcaram a passagem para a Idade Moderna e, posteriormente, com a Revolução Francesa e a Revolução Industrial. Passaram-se séculos entre os primeiros discursos e o surgimento das primeiras escolas para a criança.

No Brasil, quando surgiram, por iniciativa de entidades religiosas ou filantrópicas, as instituições de educação infantil tinham, na sua origem, um caráter assistencialista destinado a crianças das classes populares. De 1500 até 1874, pouco se fazia pela infância. Assim, não era exigida nenhuma preparação dos adultos que lidavam com elas. Tal atendimento contava com as chamadas criadeiras, amas de leite ou mães mercenárias, como resquícios da idade antiga (KRAMER, 1995).

A iniciativa de criação de escolas particulares sobressai no atendimento em relação às instituições existentes e passam a ser da responsabilidade do governo.

Nesse contexto, a criança passa a ser vista como o “adulto de amanhã” e a educação que lhe é oferecida assume, então, um aspecto compensatório. Este aspecto reforçou o preconceito em relação a esse atendimento. Khulmann Junior (1998) trouxe à tona a crítica à educação compensatória e ao seu caráter assistencialista, de caráter discriminatório.

Novos olhares são direcionados para a infância, despertando interesse no âmbito governamental com a criação de leis destinadas a esse segmento. O investimento nessa área trazia benefícios políticos a quem ocupava o poder.

A trajetória da educação pública no Brasil esbarra na criação de duas leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde se encontra lacunas no que tange ao direito à “educação”.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada em dezembro de 1961, no governo de João Goulart, define e regulariza o sistema de educação brasileiro a partir dos princípios constitucionais, apresentando, no entanto, contradições.

Nesse sentido, a educação como um direito, deixava espaço para a cobrança, tendo em vista o funcionamento da escola, mas por outro lado, a escolaridade era exigida apenas para filhos de funcionários que, de alguma forma, ocupassem cargos ligados ao governo.

Também se deixava de fora algumas crianças, independentemente de sua vontade e, naturalmente, as crianças mais pobres, como comprova a alínea “a”, do art.º 30 que se transcreve:

Art. 30. Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar.

Parágrafo único. Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei:

- a) Comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
- b) Insuficiência de escolas;
- c) Matrículas encerrada;
- d) Doença ou anomalia grave da criança. (BRASIL, 1961)

Ao comparar o Art. 30 e o Art. 93 da mesma lei, notam-se uma contradição no que se refere a assegurar “o acesso à escola do maior número possível de educandos”. É provável que a ideia de uma escola para todos tenha sido sufocada em muitos artigos e parágrafos.

Passaram-se décadas para que a lei fosse reformulada, mas com a lei 9394 de 1996, “Lei de Diretrizes e Bases” ou “LDB” se popularizou de tal forma, que as referências a ela são feitas como se a anterior nunca tivesse existido.

O manifesto de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (LDB, Art. 2, I), reflete o desejo e a necessidade de criação de uma “escola para todos” que já estava presente no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932.

Entretanto, transformar a escola, que sempre foi reservada a poucos, em um espaço de acesso e permanência de todos é uma tarefa e um trabalho que está apenas no início.

A educação infantil, consignada na nova LDB, que não existia nas legislações anteriores, impôs a necessidade de regulamentações em âmbito nacional, estadual e municipal, de modo a garantir padrões básicos de qualidade no atendimento em creches e pré-escolas.

Nesse contexto, a LDB, concebe a educação infantil como a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29) e tem a finalidade de desenvolver, de forma integral, a criança, levando em conta aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, com a colaboração da família e da sociedade.

Em complemento, a educação infantil passa a ser um direito contemplado e exigido constitucionalmente por meio da Constituição de 1988, em seu inciso IV do artigo 208, que assegura: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de (...) educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”. Com isso, ao incluir a creche no capítulo da Educação, a Constituição menciona a função eminentemente educativa da mesma, à qual se agregam as ações de cuidado.

Desse modo, a função assistencialista legada tradicionalmente à creche, assim como à pré-escola, cede lugar à primeira fase da educação básica, com a exigência de equipamentos educacionais adequados à infância. Para tanto, a integração do cuidar e educar são uma das características da nova concepção de educação infantil.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), capítulo IV, Art.53, inciso IV, garante esse direito constitucional: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade”. E também se afirma que as instituições de Educação Infantil integram o Sistema Municipal de Ensino, o Sistema Estadual de Ensino ou o Sistema Único de Educação Básica (LDB, artigos 10 e 11).

À vista disso, com o direito à educação infantil assegurado, os órgãos responsáveis pelo respectivo sistema de ensino deverão baixar normas complementares, autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos de Educação Infantil. (LDB, artigos 10 e 11).

Portanto, ao se fazer uma retrospectiva da Educação Infantil, no Brasil, fica notória as conquistas, entretanto a união de vários órgãos é importante para contribuir para a formulação de diretrizes e normas, bem como fiscalizar a efetivação dos direitos constitucionais. Uma vez que não basta um decreto inserindo uma criança na escola, é preciso dar a elas condições, garantias e preparação para a aquisição da aprendizagem de forma satisfatória.

2.4.3 Refletindo com Piaget

A maior contribuição de Piaget reside no fato de ele ter destacado que a criança é um ser em constante relação com o meio, o que possibilita a sua integração e adaptação no mundo físico e social a fim de elaborar o seu processo de construção do conhecimento que a leva a uma constante oscilação entre “equilíbrio” e “desequilíbrio”.

Nesse cenário, isso acontece porque a adaptação é o resultado de uma relação dialética entre assimilação e acomodação gerando outro processo, o de “equilibração”.

Munari, também complementa que

A inteligência é uma adaptação. Para apreender as suas relações com a vida em geral é necessário determinar quais as relações que existem entre o organismo e o meio ambiente. De fato, a vida é uma criação contínua de formas cada vez mais completas,

uma busca progressiva do equilíbrio entre essas formas e o meio. (MUNARI, 2010, p. 28)

Em consonância, Piaget, quando descreve o desenvolvimento infantil o divide em quatro períodos distintos: Período sensório-motor (de Zero a dois anos); Período Pré-operatório (de dois a sete anos); Período operatório concreto (de sete a doze anos); e Período operatório formal (a partir dos doze anos).

a) Período sensório-motor (de Zero a dois anos);

No período sensório motor, ele próprio dividido em fases, a criança constrói as primeiras percepções de si mesmo, dos que fazem parte do ambiente familiar e do mundo que a rodeia.

Ela vai, paulatinamente, percebendo o seu corpo e passando de simples respostas por reflexos circulares primários e secundários para respostas elaboradas.

Por volta dos 18 meses, surge função simbólica com a emergência de formas rudimentares de linguagem e, a partir dela, o desenvolvimento de novas possibilidades cognitivas.

A inteligência da criança é, sobretudo, prática, ou seja, construída e desenvolvida em uma relação com os objetos de onde decorrem as ações.

Do mesmo modo, a construção da linguagem e as subestruturas construídas permitem uma relação simbólica com a realidade. O objeto pode ser substituído pelo seu símbolo como, por exemplo, o desenho.

Nessa perspectiva, as estruturas cognitivas construídas em cada um dos estádios, são, de acordo com Piaget, subestruturas do estádio seguinte.

b) Período Pré-operatório (de dois a sete anos);

Essa etapa é caracterizada pela passagem da inteligência puramente motora para uma fase simbólica.

Para Piaget, esse estágio se expressa pela imitação em que a criança copia modelos para aprimorar as suas ações. É a fase também do egocentrismo. Sendo um período simbólico, a criança desenvolve as suas capacidades imaginativas, tomando o imaginário por real.

Não é, ainda, um período de abstração conceitual. O raciocínio da criança não é nem indutivo nem dedutivo, mas “transdutivo”, isto é, opera-se do particular para o particular.

O egocentrismo intelectual é a principal forma assumida pelo pensamento da criança nesse período. Seu raciocínio procede por analogias, por transdução, uma vez que lhe falta a generalidade de um verdadeiro raciocínio lógico.

A transdução significa que o pensamento está sob o domínio das percepções, da intuição. O raciocínio ocorre por transdução, “sendo uma espécie de experiência mental que prolonga a coordenação dos esquemas sensório-motores no plano das representações.” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1994, p. 57)

O período pré-operatório é a transição da inteligência sensório motora para a inteligência representativa, sendo que essa passagem é paulatina, dado que a criança vai reconstruindo esquemas de ações, a representação do tempo, as relações entre símbolos e objetos.

Piaget afirma:

[...] a transdução é um raciocínio sem imbricações reversíveis de classes hierárquicas, nem de relações. Sendo um sistema de coordenações sem imbricações, por conexão direta entre esquemas semi-singulares, a transdução será, pois, uma espécie de experiência mental que prolonga as coordenações de esquemas sensório-motores no plano das representações; como não constituem conceitos gerais, e sim meros esquemas de ações evocados mentalmente, essas representações ficarão a meio-caminho entre o símbolo-imagem e o próprio conceito. (PIAGET, 1967, p. 225).

c) Período operatório concreto (de sete a doze anos);

O período operatório concreto se caracteriza, essencialmente pela aquisição de um conjunto de estruturas que permitem à criança agir de acordo com uma lógica concreta.

Essa fase é caracterizada por uma lógica concreta, a criança realiza operações, mas sobre a realidade fática. Desse modo, é nesta fase que surge a reversibilidade (se $3+1=4$, $1+3$ também $=4$), a seriação (hierarquização de objetos do maior para o mais pequeno e vice-versa), a lógica de classes (num ramo de flores, por exemplo, capacidade de inferir que há mais flores do que rosas, por exemplo, ou seja, adquire a capacidade de separar as partes do todo e de entender que o todo é maior do que cada uma das partes.)

d) Período operatório formal (a partir dos doze anos).

O período operatório formal surge na pré-adolescência ou já na adolescência caracterizado pela evolução do pensamento, ou seja, da lógica concreta a uma lógica abstrato-formal.

Nesse modelo, essa etapa é caracterizada pela construção do pensamento formal, em que o adolescente já consegue levantar hipóteses para testar e confirmá-las ou negá-las.

Dessa forma, é possível afirmar que se caracteriza pelo raciocínio hipotético dedutivo.

Por fim, conclui-se que em cada área há uma possibilidade de aprendizagem de acordo com o potencial de cada período. E em qualquer um dos estádios há aprendizagens que estão relacionadas com as estruturas cognitivas e com as subestruturas construídas no período anterior. São etapas distintas de crescimento cognitivo peculiar a cada período.

2.4.4 Dialogando com Vygotsky

A outra teoria indispensável para ser considerada é a de Vygotsky (1994, p. 75), ele acreditava que

As funções do desenvolvimento da criança aparecem primeiro no âmbito social e só depois no individual: primeiro entre as pessoas e depois no interior da criança, ou seja, na própria internalização das atividades sociais que caracterizam a psicologia humana (BIZZOTTO, 2010 p. 20).

Dentro da perspectiva de Vygotsky deve se considerar o desenvolvimento da criança dentro de um processo de construção totalizante, ou seja, não se considera a perspectiva de um desenvolvimento apenas numa dimensão cognitiva, mas também no campo social e moral.

Para tal, a criança deve ser compreendida como um ser que está a desenvolver várias habilidades e desta forma é inserida num meio social e cultural que se constrói e se transforma.

Destaca-se, ainda, que a ênfase dada neste trabalho é a perspectiva da afetividade no âmbito da teoria de Vygotsky, uma vez que o foco de pesquisa está direcionado para a Educação infantil.

A afetividade é, sem dúvida, essencial para o desenvolvimento integral do ser humano. E diante disso, a criança, ao nascer, inicia o seu processo de aprendizagem, que, preliminarmente, é impelido por necessidades biológicas e, paulatinamente, coincidem com o processo de maturação.

Durante muito tempo, questões importantes como a cognição e a afetividade foram tratadas como uma dicotomia insociável. E por vezes, para além da distinção que se estabelecia entre uma e outro ainda produzia, falsamente, uma hierarquia como se a primeira fosse mais importante do que a segunda.

Daí a expressão usada por muitos, ao nível do senso comum, que “não se podem tomar decisões importantes movidos pela emoção”, e até mesmo que “é necessário ser mais racional na hora de decidir algo”.

Ao longo da história esses dois conceitos foram separados. Um exemplo disso está no pensamento do grande filósofo Immanuel Kant (1724-1804) que em sua obra “Fundamentação da metafísica dos costumes”, originalmente publicado em, 1786, afirmava a respeito da razão que “se Deus tivesse feito o homem para ser feliz não o teria dotado de razão.” Da mesma forma também afirmava que a paixão era a “enfermidade da alma” (SILVA, 2010).

Fica assim evidente que a dicotomia e hierarquia entre a razão e emoção perpassam por anos nas mais variadas vertentes. Essa é uma divergência em relação à teoria de Vygotsky que do contrário, enfatiza a importância da emoção e da razão com as mesmas proporções para a formação da personalidade como também da aprendizagem (SILVA, 2017b).

Na psicologia não é muito diferente, atraída pela influência da filosofia, também viveu a mesma dicotomia, até que essa visão começou a mudar a partir do biólogo Jean Piaget, que em 1953, na divulgação do seu trabalho “a relação entre inteligência e afetividade no desenvolvimento infantil”. Nesta publicação asseverou que mesmo de natureza bastante distintas a afetividade e a inteligência, ou razão e emoção caminham juntas, embora de certa forma cada qual tenha sua relevância e independência uma da outra.

Por fim, evidencia-se que elas são dependentes e necessárias. E, exemplifica-se essa teoria com a metáfora que tal como o motor do carro precisa da gasolina, a inteligência precisa da afetividade, uma vez que ela “ativa o motor, mas não modifica a sua estrutura”.

2.4.5 Um desvio pela perspectiva de Wallon

O médico, psicólogo e filósofo francês Henri Wallon (1879-1962) foi outro teórico que mudou bastante as concepções acerca da relação entre emoção e inteligência. E com isso, muito significativamente contribuiu para que se rompesse essa concepção errônea de que afetividade e cognição não estão de certa forma, interligadas.

O autor acreditava que a vida tinha suas raízes orgânicas na emoção, ou seja, esta estaria inteiramente ligada à vida e a partir disso, contribui também na aprendizagem.

Desse modo, a emoção não representa uma ação devastadora sobre a razão, como muitos acreditavam, e também não é neutra, mas, em contrapartida, tem seu papel indiscutivelmente na formação da inteligência e da personalidade.

Para tanto, o médico e psicólogo Wallon, era enfático ao defender que inteligência e afetividade estão integradas e que o desenvolvimento afetivo está ligado às construções da cognição.

Para ele, ainda, a afetividade consiste na “disposição do ser humano em ser afetado pelo mundo”. Isso implica, significativamente, que todas as emoções, e as sensações levam à aprendizagem, já que, aprender, de acordo com a teoria dos humanistas, baseiam-se, essencialmente, no caráter único e pessoal do sujeito que aprende, e, em função de todas as experiências vividas pela pessoa, elas são únicas e pessoais (TASSONI e LEITE, 2013).

Uma das grandes contribuições dada por Wallon a respeito da afetividade e aprendizagem é a da certeza de que elas são ligadas e importantes uma para a outra.

A afetividade, para ele, é essencial no processo de ensino e aprendizagem, como também, facilita e estimula esse processo.

Ademais, o autor concorda com a teoria de Piaget quando este se refere ao desenvolvimento da afetividade infantil, desde a primeira infância; assim, o afeto se constitui como um elemento básico para o desenvolvimento cognitivo.

Para Codo & Gazzotti (1999, p. 48) a afetividade é:

Um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre de impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou de tristeza.

Para Wallon, a dimensão afetiva está ligada, de forma intrínseca, à psicogênese da aprendizagem. É um conceito central de todo o desenvolvimento. Na obra de Wallon, segundo Galvão (1999, p. 61) “As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva”.

Uma colaboração dada por Wallon na questão da afetividade e educação foi a distinção entre conceitos básicos da afetividade, emoção e paixão, até então confundidas.

Assim, ao separar os conceitos, ele deixa claro que “a afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações”.

A partir de então, percebe-se que a afetividade é de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que impele e move, motiva e apoia a efetivação do aprender.

De acordo com o autor, inicialmente, a afetividade tem como influência basicamente o fator orgânico e, posteriormente, o meio social.

Ademais, destaca-se que muitas das teorias surgidas antes de Wallon deixavam a afetividade fora do processo de desenvolvimento do indivíduo.

Entretanto,

O estudo da criança exigiria o estudo dos meios onde ela se desenvolve. É impossível de outra forma determinar exatamente o que é devido a este e o que pertence ao seu desenvolvimento espontâneo. (WALLON, 1982, p. 189 apud. AFONSO, 2006, p. 18).

Destarte, a partir dessa teoria, pode-se afirmar que o meio está ligado totalmente ao desenvolvimento psíquico da criança por meio de sucessivas experiências e dificuldades.

Wallon considera a emoção, como instrumento de sobrevivência, é imprescindível, pois sua manifestação, já na primeira infância, nos primeiros momentos de vida, aponta para necessidades básicas como, por exemplo, a alimentação. É por meio da expressão da emoção, no choro, que o bebê aponta uma necessidade.

Dantas (1992, p.23), em suas pesquisas sobre a afetividade, evidencia que a emoção é concomitantemente social e biológica “já que realiza a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva, racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é, social”.

A construção da pessoa, da sua personalidade e cognição, para Wallon, está ligada à afetividade, e o mesmo ainda destaca que a manifestação afetiva aponta, inclusive, se a criança é realmente sadia.

Diante disso, as emoções surgidas no choro do bebê, pela fome ou alguma insatisfação, são biológicas, mas também uma expressão emocional que aponta os primeiros sinais cognitivos. Isso porque a criança começa a perceber que, ao manifestar as suas emoções, logo é saciada pela presença da mãe, tornando presente o vínculo afetivo. E com isso provando,

mais uma vez, que a cognição vem acompanhada da afetividade, e, embora distintas, as duas são inseparáveis e interdependentes, no que se refere a um desenvolvimento sadio.

Com o desenvolvimento do indivíduo, na chegada do terceiro ano de vida, Wallon defendia o início dos conflitos interpessoais, ou seja, a criança começa a se opor ao que ela mesma julga diferente de si e que venha do outro. Essa mesma crise torna a acontecer na chegada da adolescência, porém, ambas são de grande necessidade para o bom desenvolvimento da personalidade.

Essas afirmativas de Wallon apontam a convicção de que além de orgânico, como no início da vida, as manifestações da emoção são também racionais, já que a afetividade e a inteligência estão imbricadas, havendo um predomínio da primeira e, mesmo havendo logo uma diferenciação entre as duas.

De acordo com Dantas (1992, p. 36):

Ao longo do trajeto elas alternam preponderâncias, e a afetividade reflui para dar espaço à intensa atividade cognitiva assim que a maturação põe em ação o equipamento sensório-motor necessário à exploração da realidade.

Para o mesmo autor (1992) “a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa (p 53)”. Essa afirmação, com base na teoria de Wallon, aponta para o desenvolvimento da inteligência numa perspectiva integrada, desde as ações motoras, biológicas e racionais com a afetividade e, da mesma forma, as expressões de alegria, insatisfação e todas as demais reações emocionais dependem, necessariamente, da inteligência.

A saber, não poderia haver um bom desenvolvimento da cognição separado da afetividade e, do mesmo modo, o inverso também é verdadeiro.

Nesse ponto, Wallon é categórico ao afirmar que ambos os aspectos, inteligência e afetividade, estão ligados em todos os momentos da vida, denominados pelo autor de estágios. Nestes, é possível perceber que a cognição e afetividade são indissociáveis.

2.4.6 Dimensões intelectuais e afetivas do desenvolvimento infantil

A afetividade, sem dúvida, tem grande importância na construção da personalidade, a mesma acompanha o desenvolvimento cognitivo desde a infância. Não se pode, de forma

alguma, fragmentar as pessoas e dividi-las em compartimentos fazendo a fragmentação entre pensamento, sentimentos, emoções, afetividade e personalidade.

São fatores que caminham juntos e não podem ser dissociados. Do mesmo modo, a construção da inteligência está intrinsecamente ligada a outras dimensões do desenvolvimento, entre elas, a própria construção da afetividade. Essas certezas apontam para uma nova perspectiva de contemplar o ser humano como um ser inteiro e único. Toda pessoa passa por um processo de construção que, paulatinamente, vai se edificando e consolidando na medida em que participa e interage com o meio.

Não se pode negar a importância da afetividade para a construção sadia da personalidade. Porém, esse processo de construção perpassa por vários aspectos. No livro *Moral e Ética dimensões intelectuais e afetivas* (2006) Yves de La Taille escreve sobre as dimensões intelectuais e afetivas, enfatizando que toda essa construção de uma personalidade afetiva é um processo complexo em dimensões que perpassam expressões de carinho, mas está vinculado à moral e à ética (LA TAILLE, 2019).

O despertar ou gênese do senso moral, período em que a criança ainda não é inspirada pelo auto-respeito, mas sim por medo e amor que, quando provocados pela mesma pessoa, em geral, os pais, se transformam em respeito, e, portanto, obediência às regras por eles colocadas.

Como estes sentimentos não são suficientes para explicar a moralidade, no entender do autor, como foram para Piaget, ele propõe ainda a interveniência de outros sentimentos. Em primeiro lugar, a confiança, pois é necessário que o respeito unilateral esteja baseado na avaliação da pessoa, respeitada como sendo digna de ser obedecida, praticando o que demanda da criança.

La Taille (2006) especifica a importância da interação entre a moral e afetividade na construção da personalidade da criança. Para isto, a criança deve ser motivada por seis sentimentos que pressupõem o “querer agir moral”:

Os dois primeiros aparecem indissociáveis para o sentimento de obrigatoriedade: O medo e o amor. Os demais, confiança, simpatia, a indignação e a culpa, com exceção da culpa, não estão diretamente ligados aos sentimentos de obrigatoriedade, mas o alimentam e fortalecem.

[...] eles correspondem ao “cimento” afetivo que une a criança às pessoas ao seu entorno social, cimento sem o qual ficaria difícil conceber o despertar do senso moral, a não ser que se faça a hipótese de que ele é inato, de que brota espontaneamente fora

de qualquer tipo de socialização, hipótese essa pouco plausível. (LA TAILLE, 2006 p. 32)

De acordo com o autor, é preciso estar atento à formação afetiva das crianças atentando para os aspectos relativos à moral. Esse ponto é de grande importância quando se refere aos aspectos respeitantes à construção cognitiva, haja vista que essa construção também é interligada aos aspectos afetivos e morais. Os primeiros sentimentos citados pelo autor são os sentimentos de medo e amor, que, de certa forma, têm uma unidade entre si.

Araújo (2000) quando faz referência a esses sentimentos de amor e medo, em relação à formação moral, afirma que, inicialmente, a criança começa a obedecer, não por apreciar as regras morais, mas pelo sentimento que ela tem desenvolvido pelas pessoas que apresentam essas regras morais. Isso implica e confirma a questão da importância da afetividade na formação da criança como um todo, haja vista que, anteriormente, já foi relacionada essa construção em relação à cognição, salientando, também, a relação com a construção moral.

A criança, ao assimilar as regras morais, na relação com as pessoas e, em primeiro lugar, do seu meio familiar, incorpora, também, os sentimentos de amor e medo.

Ao falar separadamente desses dois sentimentos, o autor escreve:

Neste significado, a afetividade consegue englobar uma porção de estados de ânimo e, além do mais, englobando uma organização viva de significados e conteúdos psicológicos; como tristeza, amor, paixão, inveja, desesperança e outros mais. (PINTO, 2004, p. 25-26)

De acordo com a teoria de Freud, a criança, antes dos seis anos de idade obedece às regras morais apenas movidas pelo medo. Este está ligado ao sentimento do amor, pois a criança vive o temor da perda dos pais ou da pessoa que lhe apresenta as regras morais, como também o temor das punições.

A fobia das possíveis punições, como também do abandono, exerce motivação poderosa para a obediência aos mandamentos adultos.

Porém, se fosse apenas o medo, ainda não se poderia falar do ponto de vista afetivo, em *senso moral*, pois não haveria, por parte da criança, uma vontade especial de participar de um universo moral.

Desse modo, para que se possa falar em despertar do senso moral, é preciso identificar, na criança pequena, uma *obediência voluntária*, ou seja, não causada (apenas) pelo medo da punição e do abandono. A obediência voluntária é característica, principalmente, das crianças pequenas. Sem deixar de reconhecer que, em várias ocasiões, o sentimento do medo explica, por si só, sua obediência às ordens parentais.

Para Piaget, a criança legitima as ordens conferindo valor, obedecendo-lhes, mesmo na certeza de que nenhuma punição seguirá à transgressão. Em poucas palavras, aos quatro anos de idade ela, por exemplo, já demonstra respeito pelas regras morais.

Os dois sentimentos citados são de grande importância no que se refere à formação da moral e ao desenvolvimento da afetividade. O medo da criança em relação aos pais não necessariamente advém do temor da punição, e sim da sensação experimentada de sentir-se menor do que os pais. Diante disso, mesmo que a criança seja educada com a maior doçura, vê seus pais como dotados de poderes de que ela se vê privada, e, tal reconhecimento de superioridade desencadeia o medo.

É preciso, no entanto, que os pais sejam vistos, não apenas como os detentores do poder, mas, e essencialmente, como a fonte de amor. Por isso, os dois sentimentos de medo e amor estão ligados. A relação da criança com os adultos, mais propriamente com os pais é, sem dúvida, uma relação pautada na autoridade sendo um dos meios que contribui para o desenvolvimento moral. E mesmo com essa relação de autoridade é possível a vivência de outros sentimentos. Um deles é a confiança que, para Casarini (2006, p. 13) se constrói do seguinte modo:

[...] a pessoa que é amada e em quem depositamos confiança cresce com uma imagem positiva e enfrenta os desafios que surgem com mais otimismo e segurança. Demonstra alegria, determinação e afetividade nos relacionamentos que constrói, vendo-se em cada ser humano que encontra pela frente. (CASARINI, 2006, p. 13),

Não se pode, de forma alguma, separar a confiança da moral. Somente assim, a estrutura da criança em relação à moral, que está em formação, não será abalada. Isso nos remete a outro ponto onde se observa que a criança aprende muito mais por ações do que por palavras. Taille também faz essa advertência quando se detém a descrever a “integridade” das figuras de autoridade.

Para concretizar seus dados, o autor usa a pesquisa de Andrea Felix Dias (2002) cujos resultados desembocam na percepção de que as crianças, mesmo pequenas, são capazes de distinguir os diferentes tipos de virtudes sendo estes separados entre moral e caráter. Inclusive, um adulto, ao aderir a uma comunidade, ideologia, religião etc., precisa entender, e principalmente confiar nos aspectos morais que poderão configurar a sua vida.

Com isso, podemos afirmar que a criança, ao confiar na postura moral dos adultos, vai também assimilando essas posturas para vivenciá-las. No entanto, isso não quer dizer que a ausência do sentimento de confiança justifique condutas contrárias à moral. Não é porque ninguém é justo que temos autorização de sermos injustos. O exemplo disso é que há pessoas que, mesmo vivendo em comunidades ou sociedades nas quais um grande número de pessoas desrespeita seus deveres, permanecem agindo inspirados neles. No entanto, é fato de que a experiência contínua de falta de confiança pode acabar tendo efeitos deletérios sobre o “querer agir” moral.

Com as crianças pequenas, o mesmo fenômeno se observa. Pode-se verificar, com muita facilidade, que as crianças estão atentas às condutas alheias, notadamente dos adultos, e se elas percebem que estes dizem uma coisa e fazem outra, ou prometem e não cumprem, ou seja, se observam que, apesar de existirem boas regras, parece não existirem boas pessoas, o sentimento de confiança não se instala, ou define, e, por conseguinte, o “querer agir moral” pode ficar prejudicado.

Isso confirma a hipótese de que as crianças aprendem muito mais com o exemplo do que com as palavras e, além do mais, ao abalar o sentimento de confiança, a formação moral também fica estremecida. Isso porque essa relação moral se forma na medida em que também se afirma uma relação pautada no afeto.

Doron e Parot (2001, p. 35) escrevem que:

[...] a subjetividade de um estado psíquico elementar inalisável, vago ou qualificado, penoso ou agradável (...) englobando estados diversos como as emoções, as paixões, os sentimentos, ansiedade, a angústia, a tristeza, a alegria, e até as sensações de prazer e de dor.

Outro sentimento que é de grande importância na formação afetiva e moral é a simpatia. Para esse sentimento, o Filósofo e economista Adam Smith (1759), na obra intitulada

Teoria dos Sentimentos Morais, define a simpatia, como afinidade com toda a paixão, é a base afetiva para as ações morais.

Assim, a simpatia é definida por La Taille (2006, p. 105) como a ser uma “afinidade por todas as paixões, não decorrente de uma decisão consciente, sensibiliza e justifica mobilizarmo-nos para o bem-estar do outro, transcendendo o que é ditado pelas figuras de autoridade”.

A indignação é outro sentimento necessário para explicar a moralidade da criança, ainda que sua gênese seja autorreferenciada, pois surge quando a criança se sente injustiçada e, por isso, desvalorizada, é necessária para a apreciação posterior do que seja justiça, em termos de equilíbrio de direitos e deveres.

Um aspecto relevante desta questão está na distinção da simpatia como um sentimento ou não, porém, não se pode, de forma alguma, negar que a simpatia está ligada à questão da afetividade, e, desta feita, à moralidade.

La Taille (2006, p. 115) afirma: “não basta perceber o sentimento alheio para comover-se com ele, é preciso que as cordas afetivas vibrem”.

Ao considerar a simpatia como uma condição para uma dimensão afetiva extremamente relevante, deve-se ter em vista que é necessário atentar para a capacidade de sensibilizar-se, dado que é graças a esta capacidade de comover-se com os estados afetivos alheios que a criança começa a prestar atenção às necessidades das outras pessoas e a mobilizar-se para supri-las.

Assim, conclui-se que no universo moral da criança pequena não diz respeito aos direitos alheios que são concebidos e respeitados, mas sim às *necessidades* singulares das outras pessoas.

Nas primeiras reivindicações infantis pode ser chamado de indignação decorrente da preocupação com o bem-estar próprio, com a posse de bens, com o reconhecimento do mérito próprio, com a sobrevivência. A indignação é, obviamente, autocentrada, pois, nela, é a pessoa interessada que está em foco e não as outras. No entanto, é contraditório com a moral, pois esta não implica, sistematicamente, abrir mão dos próprios interesses, ou seja, não implica negar-se.

2.4.7 A figura do professor

Dentro do contexto de formação da personalidade e do pensamento infantil estão figuras e presenças que são de fundamental importância para que esse desenvolvimento transcorra de forma mais espontânea e eficaz possível.

Um desses personagens é o professor, que passa a interagir com a criança geralmente por volta dos dois ou três anos, dependendo do grau de instrução e condições da família.

É comum que o docente passe, então, a desempenhar uma função essencial para a criança, pois, além da criação de laços afetivos, também passa a ser instrutor, aquele que apresenta vários conceitos de aprendizagem para a criança mesmo dentro da educação infantil.

Assim, se faz de suma importância observar três aspectos dentro dessa relação da criança com o professor: a afetividade, o professor como mestre e, para o bom exercício dessas duas vertentes, a formação permanente do professor, dimensão a que Cecília Meireles atribuiu primordial importância.

2.4.8 Professor e criança: a dimensão afetiva

Ensinar e aprender são processos que estão unidos e ligados e não podem ser dissociados. Quem ensina também aprende, e ao aprender surge a capacidade para ensinar.

Pode-se dizer que ensinar e aprender são faces distintas de uma mesma moeda e não podem ser separadas.

Ao partir desse pressuposto fica evidente que a relação estabelecida entre professor e aluno também tem sua grande colaboração para a efetivação da aprendizagem, assim, quanto melhor a relação estabelecida entre o aluno e professor, mais facilmente há de se decorrer de forma qualificada a aprendizagem.

Ao falar de forma biológica, pode afirmar o ser humano concomitantemente é um ser racional e emocional, essas duas dimensões são inseparáveis se fazemos menção ao um ser integral e pleno. Os mesmos cuidados que os pais e a família têm para a dimensão racional ao propiciar uma escola que cuide efetivamente do progresso cultural das crianças deveriam ter também em relação à perspectiva afetiva, na escolha de um lugar que pense e capacite os

professores para uma dimensão afetiva ao cuidarem dos alunos compreendendo a importância que estes assumem para o desenvolvimento da criança.

A relação aluno e professor, sem sombra de dúvidas é um fator essencial para a aprendizagem. Na teoria walloniana fica evidente que o meio circundante é importante na formação da criança. Quanto mais favorável o ambiente, mais fácil e propício será a aquisição do conhecimento. Esse aspecto não é referente apenas ao fator intelectual, mas também ao fator emocional. O ambiente precisamente deve saudavelmente carregado de afeto, acolhedor e prazeroso. Além do mais, a relação estabelecida pelo professor quanto mais afetuosa, mais provável será para assimilação do conhecimento. Sobre isso, Nunes (2011, p. 10) afirma que:

Sabe-se que o ser humano tem grande necessidade de ser ouvido, acolhido e valorizado contribuindo dessa forma para uma boa imagem de si mesmo. Neste sentido, a afetividade está intimamente ligada à construção da auto-estima. Sendo assim, sua importância em toda relação é fundamental para os sujeitos envolvidos. Logo, a relação entre professor e aluno, deve ser mais próxima possível, pautada em partilha de sentimentos e respeito mútuo das diferentes ideias (NUNES, 2011, p.10).

Por muito tempo acreditou-se que a relação aluno e professor, quanto mais pautada no autoritarismo, mais seria possível o aprendizado. Seria de acordo com Paulo Freire, o tipo de educação Bancária, onde o professor seria o detentor do conhecimento e o aluno o depositário. A relação estabelecida por ambos seria apenas de troca, ou melhor, de depósito do professor no aluno.

Essa realidade começa a mudar a partir do momento em que se percebe que o processo de ensino aprendizagem é um processo de mão dupla, de troca, onde, ao mesmo tempo em que se ensina também se aprende e, vice-versa.

À luz dessa nova concepção também se dá grande importância ao estabelecimento de uma relação afetuosa com os alunos, sabendo-se que essa conexão pode marcar para a vida toda, tanto nos aspectos cognitivos quanto para o convívio social, já que essa relação perpassa os limites profissionais e escolares. Haja vista que toda a relação envolve sentimentos e emoções e esses quesitos deixam marcas para uma vida toda, na criança, como também, deveria marcar o professor.

Assim, a leitura antes estabelecida da relação do professor como detentor do poder e do conhecimento, se enxertada de afeto, muda para uma relação onde o professor é o mediador do conhecimento, onde ambos, aluno e professor, estabelecem uma relação de troca tanto de

conhecimentos como também de afeto. Também o conhecimento se torna o mediador da relação entre aluno e professor tal como o próprio Freire afirma que a relação é mediatizada pelo conhecimento.

Neste sentido, Rodrigues (1997), destaca que:

O educador não é simplesmente um repassador de conhecimentos para seus alunos, pois o seu papel é bem mais amplo, porque ultrapassa uma simples transmissão de conhecimentos (Rodrigues, 1997 p.25).

Também, de acordo com Gadotti (1999),

O educador para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida (GADOTTI 1999, p. 2),

Paulo Freire menciona a importância de acontecer na escola um diálogo ao qual chama “um ato de amor”, dessa forma, a educação deixa de ser um ato de autoritarismo para ser um ato de amor no sentido do diálogo e da busca de fazer com que haja um crescimento comum.

A relação aluno e professor são de grande influência na história social e cognitiva de seus alunos. Basta ver, principalmente nas meninas, quando começam nas suas brincadeiras a ‘dar aula’ para as bonecas, geralmente tendem a reproduzir as posturas de seus professores, seja de autoritarismo, seja de ternura.

Sobre essa influência Freire (1996), destaca que

[...] o professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca (FREIRE, 1996, p.96).

Seja qual for a postura do professor em relação a seus alunos sempre ele deixará uma marca impressa nos alunos. Marca essa que pode repercutir-se na personalidade da criança influenciando a sua formação ao longo da vida, seja de forma negativa ou positiva.

É válido ressaltar que mesmo necessitando pautar a relação do professor e aluno pela afetividade, isso não significa que se devem deixar de lado as questões também necessárias

como a disciplina e os devidos cuidados com a aprendizagem, afeto não implica deixar a criança perder-se em padrões indisciplinados.

No entanto, ser afetuoso é justamente ser coerente para disciplinar a criança fazendo com que ela perceba os seus limites e que seja capaz de assumir responsabilidades pelas suas ações.

As marcas negativas não são deixadas pela disciplina, mas sim pela forma de conduzir o processo de educação sem limites e de um modo facilitador, não educando para a liberdade e autonomia nem para a responsabilidade.

Assim, conforme Abrahim (2009, p. 29)

Logo, a relação entre professor e aluno depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles. Indica também, que o professor, educador da era industrial com raras exceções, deve buscar educar para as mudanças, para a autonomia, para a liberdade possível numa abordagem global, trabalhando o lado positivo dos alunos e para a formação de um cidadão consciente de seus deveres e de suas responsabilidades sociais.

A criança, de acordo com Piaget, na medida em que vai desenvolvendo suas relações afetivas concomitantemente vivencia dois sentimentos distintos: o medo e o afeto.

Embora distintos, a criança vai aprender a conviver, regida por esses sentimentos em suas relações. Ou obedecerá por simples medo, ou por que sente afeto pelo seu responsável que lhe dá determinada orientação vivenciando, desta forma, uma relação de respeito mútuo e de solidariedade e, conseqüentemente, a aprendizagem flui com mais desenvoltura e facilidade.

Assim, fica muito claro que a afetividade não está restrita ao contato físico, mas perpassa por todas as dimensões da criança, que, inclusive, à medida que vai crescendo, vai também tendo necessidades de afeto mais complexo.

De acordo com Dantas (1993), “as manifestações epidérmicas da “afetividade da lambida” se fazem substituir por outras, de natureza cognitiva, tais como respeito e reciprocidade” (p. 75).

Na relação aluno e professor a presença da afetividade se dá no modo como o professor conduz o processo de aprendizagem e se relaciona com seus alunos. É certo que não

pode haver troca de conhecimento sem uma relação dialógica entre os participantes no processo de ensino-aprendizagem.

Essa relação pode estar pautada apenas no medo pela autoridade do professor. Numa sala de aula assim, apenas se vêem crianças rígidas e silenciosas buscando, de forma estressante, assimilar as informações passadas pelo professor, diferentemente de uma relação onde há troca de afeto e de carinho.

As crianças, por gostarem do professor, também querem aprender, querem assimilar os conteúdos, e isso não por imposição, mas por disposição e prazer de aprender. É válido salientar que essa relação não implica na existência de indisciplina na sala de aula, ao contrário, o que acontece é uma sala de atenção, de respeito de busca de uma aprendizagem prazerosa.

Ao professor, principalmente, compete à responsabilidade de criar esse clima de amor e respeito mútuo. É necessário, inicialmente, a ciência da grande responsabilidade que implica ser professor, sobretudo nas marcas que ficaram estampadas na vida da criança a partir da relação presente em sala de aula.

2.4.9 O professor como base do saber

O professor, quando visto como um profissional da educação, deve estar ciente do seu papel como “disseminador” de conhecimento. Isso não significa assumir a postura de detentor único do saber assumindo, como diria Freire (2005), uma “*Educação Bancária*” onde o professor, o detentor absoluto de conhecimento, transmitiria esse saber a seus alunos, depositando-o e reivindicando-o, posteriormente, nos processos de avaliação.

Para o educador, é de fundamental importância que o aluno assuma uma postura de “gostar de aprender” para que, por meio dessa sensibilidade e gosto, traga a seus alunos o desejo de entrar também no processo de aquisição de conhecimento e de construção da aprendizagem.

Isso implica que o docente assuma a sua identidade de facilitador do conhecimento, assumindo uma atitude de quem gosta de aprender.

Segundo Nóvoa (1992, p. 16):

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário,

realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*. (grifo do autor)

E mais;

A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças. (NÓVOA, 1992, p. 16)

A construção docente implica a consciência permanente, por parte do professor, de que o processo de ensinar-aprender é o núcleo central da sua atividade profissional. Esta dimensão constitui, indubitavelmente, uma das características principais da identidade do professor. A identificação implica amor ao papel que assume além de renúncias e amor aos educandos.

É neste sentido que Morales (2006) destaca duas características do professor que pode ser considerado um modelo de identificação:

Em primeiro lugar deve ser um bom professor e ser considerado como tal por seus alunos (é competente, sabe a matéria, dá boas aulas, etc.). Além disso, deve ser bem aceito (querido, estimado... há muitas maneiras de ser) por seus alunos. Essa aceitação afetiva (ao menos a não recusa) será sempre importante se quisermos que as mensagens que consideramos valiosas cheguem aos alunos. Muitas boas mensagens (e bons conselhos etc.) se perdem simplesmente porque se recusa o mensageiro (MORALES 2006, p. 22)

Quanto mais proximidade o aluno tiver com seu professor, mais facilmente irá se desenvolver cognitivamente. É na relação afetiva que o professor pode encontrar uma ponte de ligação para auxiliar o aluno na assimilação dos conhecimentos que deseja transmitir.

2.4.10 Formação do professor

No último capítulo do presente trabalho, a formação do professor foi uma das dimensões a que Cecília Meireles atribuiu maior importância: uma formação de qualidade nos âmbitos científico e pedagógico e uma formação permanente (continuada) que permita que o educador responda e corresponda às exigências da sociedade, dos novos contextos sociais que vão se formando e também das exigências das crianças e jovens com quem trabalha.

2.4.11 Abordagem histórica da formação de professores no Brasil

Para falar da formação de professores no Brasil faremos uma breve retrospectiva histórica da educação no país, que teve início com a chegada dos padres jesuítas.

Segundo CASTRO (2006, p. 6) durante os séculos XVI e XVII eles foram praticamente os nossos únicos educadores e “transmitiram quase na sua integridade, o patrimônio de uma cultura homogênea e hegemônica, a mesma língua, a mesma religião, a mesma concepção de vida e os mesmos ideais de homem culto”. Eles elaboraram os fundamentos do nosso sistema de ensino, através da obra de educação popular, nos pátios de colégios ou em aldeias.

Entretanto, é importante frisar que quando estes chegaram aqui já existia uma população ameríndia (povos originários) com suas próprias ações educativas, a sua cultura, os seus cultos e rituais, eventualmente, um modo diferente de educar as crianças, ou seja, uma educação diferente da dos portugueses e que acabou por ser subalternizada e, em muitos aspectos, destruída.

Os padres jesuítas foram os primeiros professores do Brasil se a abordagem recair na chamada educação formal – escolarizada. Se considerarmos que antes do chamado descobrimento aqui viviam outras pessoas, uma população ameríndia e, se considerarmos que o conceito de educação remete-nos a uma abrangência incalculável; teremos necessariamente que considerar que antes da chegada da Companhia de Jesus, existiam aqui outras educações, portanto, outras histórias da educação (ROSÁRIO E MELO, 2015, p. 383).

Todavia, a atuação da Companhia de Jesus, se constituiu como forte dominação sobre os nativos, podendo ser definida como um esforço de transformar índios, por meio do ensino, em bons cristãos.

Significava, também, instruí-los nos hábitos de trabalho dos europeus, com os quais se criaria um grupo de cultivadores indígenas flexíveis às demandas da colônia e, conseqüentemente, às necessidades da metrópole, mas, sobretudo, a convertê-los pela afirmação e imposição da hegemonia da Igreja Católica.

Dessa forma, durante o período em que permaneceram no Brasil, os jesuítas influenciaram fortemente a cultura e a formação da sociedade brasileira e se constituíram como os principais, se não os únicos, mentores intelectuais e espirituais da colônia.

Apresentavam, também, um ensino medido, dosado – mas nitidamente abstrato, dogmático, memorístico, repetitivo, livresco e verbalista – exerceram papel conservador, tornando a cultura “sem pensamento e sem substância”. (FERREIRA, 2000; RIBEIRO, 1995).

As marcas da história são de tal modo profundas que podemos afirmar, seguindo Anibal Quijano (1995 apud LUGONES, 2014) que os efeitos da colonização se prolongam por intermédio da colonialidade: do poder, das mentes, do conhecimento, do ser, do gênero, da sexualidade, das subjetividades e intersubjetividades.

Data dessa época um dos primeiros registros com a preocupação de formação de professores, estes só eram considerados aptos para exercer o magistério somente aos trinta anos. Os jesuítas dedicavam atenção especial ao seu preparo: selecionavam livros e exerciam rigoroso controle sobre as questões a serem suscitadas pelos professores, especialmente em filosofia e teologia.

Na primeira metade do século XVIII, o trabalho educacional e de catequese da Companhia de Jesus entra em decadência, devido à acusação de ser um empecilho à conservação da unidade cristã e da sociedade civil; era detentora de um poder econômico que deveria ser devolvido ao governo e educava o cristão ao serviço da ordem religiosa, e não dos interesses do país (FERREIRA, 2000; RIBEIRO, 1995).

Assim, é pela destruição de um sistema de ensino que havia sido construído em dois séculos que se dá início a um processo de secularização da instrução com o envio dos professores régios.

Conforme Nóvoa (1995):

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre. (NÓVOA, 1995. p. 45)

Os portugueses, como pioneiros na secularização do sistema de ensino escolar, desenvolveriam, nessa época, uma política de consolidação de um sistema estatal de instrução.

A Lei promulgada em 15 de outubro de 1827, no período Imperial, determinou a criação de “escolas de primeiras letras”, em locais mais populosos para oferecer ensino mútuo e, também, exames para selecionar mestres e mestras. “É fato que essa lei expressa a total

centralização do sistema de ensino, já que até o método estava nela prescrito—o ensino mútuo” (BRZEZINSKI, 1987. p. 67).

Villela (2000, p. 98) destaca algumas medidas usadas nessas escolas: “unificar o sistema por meio de adoção de um método, definição de conteúdos de ensino, autorização ou proibição de livros, estabelecimento de normas burocráticas a serem seguidas pelas escolas”.

Essas medidas tinham a intenção de estabelecer homogeneidade e tornar estatal um sistema característico pela diversidade, já que a imersão dos indivíduos na cultura letrada se fazia por iniciativa da família, igreja, preceptores particulares, corporações profissionais, associações filantrópicas, dentre outras.

Mesmo com as iniciativas decorrentes da Lei de 1827 (BRASIL, 1827), as primeiras escolas normais brasileiras, só foram criadas, após a vigência do Ato Adicional de 1834 (BRASIL, 1834), promovendo a descentralização do ensino, assegurando a gratuidade da instrução primária que, a partir de então, deveria ficar sob a competência das províncias, assim como o ensino secundário, e, por outro lado, promovendo rupturas na organização do ensino nacional, pois a fragmentou em diversas unidades regionais. Dessa forma, somente em 1835, se instaura, em Niterói, a primeira Escola Normal do Império e, posteriormente, outras foram criadas, mas, muitas delas, tiveram curta duração (KULESZA, 1998).

O fato é que a trajetória histórica da formação de professores conheceu uma história conturbada, permeada por avanços e retrocessos. Pode-se constatar, reitera-se, que várias escolas normais foram criadas, fechadas e reinauguradas.

Assim, frente às mudanças ocorridas na sociedade, surgem com fortes lideranças de jovens intelectuais, dois movimentos ideológicos: o entusiasmo pedagógico, com as “ligas contra o analfabetismo”, com fim político eleitoreiro e o otimismo pedagógico, cujo objetivo era melhorar as condições didáticas e pedagógicas da rede escolar.

Foi nesse clima de debates e efervescência das ideias educacionais, alimentadas pela crença de que a escolarização assegurava a ascensão social, que foi elaborado o documento *A reconstrução Educacional no Brasil – ao povo e ao Governo*, historicamente conhecido por Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que, de acordo com Xavier (2003), surgiu na década de 20 na *praxis* dos reformadores estaduais e no movimento de luta pela organização dos educadores da época.

Esses movimentos tinham como lideranças Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Francisco Campos, que aspiravam à redenção de uma sociedade prisioneira do atraso e que necessitava ingressar na modernidade, sintonizando-se com os ideais da racionalidade e produtividade (BEDIN, 2011).

Em 1922, aquando da celebração do Centenário da Independência, foram promovidas várias conferências nacionais, tendo como temática a educação. Posteriormente, vamos encontrar a preocupação higienista e eugenista, conforme o discurso do conferencista Belisário Penha, proferido na primeira conferência de educadores, realizada em Curitiba, em 1927.

A missão da educação moderna é mais biopsicossocial do que literária, consistindo no respeito às leis inflexíveis da biologia humana, pela prática de preceitos da higiene e da eugenia, para que saibam e que possam todos cumprir a finalidade biológica do homem de que resultam os deveres individuais, isto é, o interesse pelo próprio desenvolvimento e melhoramento físico-psíquico, para maior eficiência da sua função no organismo social; (...) os deveres do indivíduo em relação com a espécie, ou moral familiar, com a construção eugênica da família, pela preparação do casamento, tendo em vista uma prole melhorada e perfeita e perfeita criação e educação dos filhos. (PENNA, 1997, p. 32).

Baseados nesses argumentos, os pioneiros da Escola Nova tomaram para si a missão de pensar a cultura e a sociedade. Adotaram um discurso cívico, unem-se em torno de uma concepção higienista e modernista, defendendo a educação como forma de Projeto Civilizatório para o Brasil.

Para isso, era necessário romper com os princípios da Escola Tradicional que buscava a perfeição humana, para o professor, uma formação pela instrução, de acordo com as propostas de Herbart, um dos maiores expoentes da Pedagogia Tradicional, para assumir os princípios da adaptabilidade humana, defendendo um ensino pela ação, fundamentado nas ideias de Dewey (1859-1952) e Durkheim (1858-1917).

Para a concretização desses princípios, ao professor foi outorgado, de acordo com Monarcha (1989):

[...] o brilho do humanismo moderno presente no ideário da Escola Nova. O professor, afirma a teoria escolanovista, não deve representar a imposição da autoridade, mas sim o seu acatamento através do consentimento. (...) O novo professor conduz os alunos através da orientação, fazendo com que atualizem a potência, transformando-a em ato. A disciplina consentida é provida de sentido:

cooperação e solidariedade expressam a adesão consciente a projetos de interesse coletivo. (MONARCHA, 1989. p 34).

Dessa forma, a educação tinha agora o desafio e a missão de solucionar os problemas do país, o que a República não conseguiu.

Nesse contexto, de acordo com Dutra (2017), em 1924, por iniciativa de intelectuais, profissionais liberais e professores da época, surgiu a Associação brasileira de Educação – ABE -, instância responsável pela elaboração das políticas educacionais e suas estratégias de intervenção, assumindo o papel de defesa, no campo de trabalho, dos profissionais da área, abrindo, assim, o debate acerca das teorias e reformas educacionais.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a formação do professor foi pensada pelos pioneiros com base na concepção de escola comum e igual para todos e, principalmente, na unificação, ou seja, a formação de professores, independente do grau de ensino, deverá ser ministrada em escolas de nível superior ou cursos universitários, sustentada numa base de educação geral comum.

Entretanto, mesmo com os esforços e acesso ao Governo, os pioneiros não conseguiram implementar a formação de professores, tão apregoada e comprometida pela classe política.

Quanto ao Manifesto dos Pioneiros, percebeu-se sua influência, em 1931, quando ocorreram duas reformas educativas fundamentais para a formação de professores e do sistema educacional brasileiro: a Reforma do Ensino Secundário e a do Ensino Superior, realizada, através do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19852), enfatizando a importância da formação docente a ser realizada em nível superior.

Em 1931, o Decreto nº 19852, de 11 de abril de 1931, promulgou o auto denominado Estatuto das Universidades Brasileiras, estabelecendo o primeiro modelo que serviu de padrão de organização para o ensino superior do país. Entre outras, foi incorporada, a esse modelo único de organização didático-administrativa do ensino superior, a criação da faculdade de Educação, Ciências e Letras, como parte da Universidade do Rio de Janeiro e padrão para todo o país, como *locus* específico destinado à formação do professor. (DAMIS, 2002. p 22).

Grande parte das reivindicações dos pioneiros da educação foi contemplada na Constituição de 1934, exceto no seu artigo 153 que, atendendo aos interesses dos defensores da

ideologia católica, estabeleceu o ensino religioso, obrigatório para as escolas, mas facultativo para os alunos.

Nesse sentido, a educação passa a ser vista, pela primeira vez, como um direito do cidadão, principalmente, no âmbito do ensino primário e o ingresso à carreira do magistério, por meio de concurso público, tornou-se obrigatório.

Fica evidente a importância desses movimentos para a luta pela melhoria do ensino e qualificação do professor, podendo ser citado “O movimento dos ‘pioneiros’ como o mais autêntico em defesa da escola democrática” embora não tenha sido suficiente para dar garantias no sentido de efetivar as propostas e políticas educacionais por parte dos gestores públicos (BRZEZINSKI, 1987).

Na década de 40, o Brasil passou por um processo de redemocratização, após um longo período de lutas contra o arbítrio e a favor da democratização que, finalmente, se concretizou com promoção de eleições e a consequente extinção do Estado Novo.

No campo educacional, presenciou-se o regresso a discussões e debates, voltados para a democratização da educação, assim como para a defesa dos princípios referentes à igualdade e à descentralização, que foram incorporados na Constituição de 1946, que restabelecia o Estado democrático.

O Decreto-Lei n°.8530/46, normatizou o ensino normal, porém, como ocorria com outros cursos técnico-profissionais, não viabilizava o acesso ao ensino superior. “A Lei Orgânica do Ensino Normal não introduziu grandes inovações, apenas, acabou por consagrar um padrão de ensino normal que já vinha sendo adotado em vários estados”. (TANURI, 2000).

Para Damis (2002), por muito tempo, a formação dos profissionais de educação no Brasil, em nível superior, embora prevista, ficou, geralmente, apenas no papel, isto é, somente como uma intenção que, normalmente, não foi concretizada.

Em contrapartida, nos anos 90, a educação no Brasil, ganha espaço nos projetos governamentais e nos debates como meio para uma reestruturação competitiva da economia, com equidade social, visto que os países de Primeiro Mundo priorizavam os investimentos na formação de recursos humanos, como essenciais para o desenvolvimento da modernidade (BENETTI, 2017).

Para Corsetti e Ramos (2002, p.87):

Cecília Meireles, uma educadora à frente do seu tempo: um estudo sobre a influência das Crônicas Educacionais no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

(...) a partir da década de 90 as recomendações do Banco Mundial e do FMI sinalizam a implementação de um novo senso comum tecnocrático, que passou a orientar as políticas dos administradores do sistema escolar.

Atualmente, no plano nacional, a formação do professor constitui uma das prioridades do governo no campo da educação básica, na busca pela universalização da escola pública de qualidade, condição essencial para a modernização da sociedade brasileira, como é expressa na LDB 9.394/96, mais especificamente no Título III do Direito à Educação e do Dever de Educar, que define como dever do Poder Público a oferta do ensino fundamental e gratuito a todas as crianças de 7 a 14 anos e às pessoas que não tiveram acesso ao estudo na idade própria, a chamada Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Nesse contexto, Oliveira (2003), parafraseando Pereira (1999) *apud* Cabral (2005, p. 103) chama atenção para a nova lei:

(...) especialmente, no campo educacional, a promulgação da Lei 9394/96 (LDBEN), fruto da versão conservadora que foi aprovada no Senado, determinou um “pool” de reformas em todos os níveis e modalidades de ensino que, em síntese, objetivavam adequar a educação ao novo contexto sócio-político e econômico. A Lei 9.394/96, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, embora reafirme os princípios constitucionais, principalmente, quanto à universalização do ensino, está, segundo Pereira (1999), correndo o risco de resgatar, reviver cenários marcados pela improvisação, aligeiramento e desregulamentação, no que tange, especialmente, à formação docente. Esse documento normativo, buscou reiterar as discussões sobre a formação dos professores, iniciadas desde o Movimento Escola novista que foram resgatadas na década de 80. Essa Lei Maior, determinou que, em um prazo de dez anos (art. 84, § 4º) após sua promulgação, os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil fossem formados, em nível superior. Entretanto, reitera-se que, uma coisa é o ideal e outra, a realidade; por isso mesmo, a Lei admite, a formação mínima, em nível médio, para os docentes dos mencionados níveis de ensino. (OLIVEIRA, 2003; PEREIRA, 1999 *apud* CABRAL, 2005, p. 103)

Nesse sentido, pode-se verificar que a história da educação mostra um paradoxo na formação de professores: por um viés, o qualifica e, por outro, o desqualifica (salários baixos, estatuto social), o que, indubitavelmente, compromete a qualidade do trabalho e, conseqüentemente, a educação do país, como um todo.

Nessa perspectiva, são sugeridas mudanças substanciais no processo de formação dos profissionais da educação. Atualmente, tal processo é julgado como ineficaz, e, portanto, precisa ser repensado.

2.4.12 Desafios de uma formação qualificada

Mesmo diante de vários desafios que se impõem à profissão de professor, é de suma importância que a identidade esteja construída de forma sólida e, para tal, é necessário que o processo de formação do professor seja contínuo, permanente.

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais referem à necessidade de formação continuada do professor: “O desempenho dos alunos remete-nos diretamente à necessidade de se considerarem aspectos relativos à formação do professor”. E mais:

Além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho. (PCN 29)

Investir no professor, na sua vivência e formação é fundamental para que se tenha uma educação de qualidade. Desse modo, formar, na sociedade de hoje, exige que o professor esteja dentro de um processo de contínua atualização do seu saber e aprimorando a sua identidade profissional, a sua profissionalidade. Isso a fim de gerenciar, com sabedoria de mestre, todos os conflitos que surgem na sala de aula com os alunos, com as exigências para gerar resultados de aprendizagem e dentro da filosofia da escola em que se está a lecionar.

Isso implica, segundo Nóvoa que;

O programa de formação continuada está fortemente baseado em dispositivos de partilha ou limita-se a reproduzir modelos e concepções “escolarizantes”? Um bom programa de formação continuada define-se por processos de partilha, de diálogo profissional, de reflexão coletiva sobre práticas e realidades escolares. Importa, por isso, recusar modelos “escolarizantes”, por vezes tão do agrado de certos meios universitários ou de certos especialistas, em que os professores são transformados em alunos e os conhecimentos são servidos numa “dimensão teórica” sem qualquer contextualização, sem qualquer mobilização da experiência e da reflexão dos próprios professores (NÓVOA, 2000, p. 16)

A formação do professor, neste sentido, vai muito além de novos cursos acadêmicos, diplomas e certificados, (é claro que são necessários), mas, para além deles, é imperioso que se invista numa formação profissional e pessoal para que o educador esteja apto

a responder, com coerência, às exigências que surgem no cotidiano da sala de aula. Isso com o propósito de poder chegar ao aluno e sensibilizá-lo a fim de facilitar a aprendizagem, não apenas numa perspectiva utilitarista, mas como fator de formação integral.

No entanto, se a escola é um edifício, ela não é só um edifício. É também um contexto que deve ser, primeiro que tudo, um contexto de trabalho. Trabalho para o aluno, trabalho para o professor. Para o aluno, o trabalho é a aprendizagem em suas várias dimensões. Para o professor é a multiplicidade de suas funções. Não se aprende sem esforço, e as crianças e os jovens precisam aprender a se esforçar, a trabalhar, a investir no estudo, na aprendizagem, na compreensão. Esforçar-se não deve equivaler de desprazer, nem tão pouco de traduzir-se de metodologias de papinha feita, castradora do desenvolvimento da capacidade de cada um. (ALARCÃO, 2001 p. 17)

A cada dia, as escolas se renovam e apresentam desafios para os profissionais da educação, haja vista que a sociedade está, a cada instante, a apresentar às crianças e aos jovens novos padrões e paradigmas. Com isso, o desafio do docente está em apresentar e possibilitar a construção, nas crianças e jovens, do desejo, da motivação e da necessidade de aprender.

A questão central apresentada por Alarcão (2001) corresponde, exatamente, no fato de o educador, em seu trabalho, abranger várias funções, dentre elas, a de alavancar a necessidade de o aluno aprender e querer estar neste constante processo e investir em seu conhecimento como uma busca agradável e prazerosa. Para apresentar uma formação de qualidade ao professor é indispensável que se estabeleça uma relação de diálogo contínuo entre profissionais da educação e também com os alunos. A capacidade de dialogar pode ser imprescindível para a formação de um docente dentro de uma escola reflexiva compreendendo, assim, as reais necessidades dos alunos.

Nesse contexto, essa necessidade de diálogo é apontada por Paulo Freire não significando um ato simplista de fazer perguntas e de ouvir respostas, mas com uma disposição para estabelecer uma relação dialógica sincera com os “aprendentes”, a fim de poder entender as reais necessidades dos alunos. E com isso saber colher e valorizar as experiências deles tendo em vista a construção da aprendizagem.

Essa relação de diálogo entre aluno e professor é uma abordagem significativa apontada por Paulo Freire, pois a partir do diálogo o professor pode partir para outro aspecto indispensável que é a pesquisa, pois “não há ensino sem pesquisa” e mais, o autor ainda complementa: “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que

se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador(a).” (FREIRE, 1996, p. 32).

Contribuir para a criação, nos alunos, do gosto pela pesquisa é possibilitar que eles possam transitar de uma curiosidade espontânea, natural, para uma curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996).

É possível perceber que a formação de professores tem sido percebida como fundamental para a efetivação de uma escola de qualidade. E historicamente, esse processo de aperfeiçoamento estava restrito às universidades, quando formavam educadores para o ensino secundário e às escolas normais quando faziam o mesmo para o ensino primário.

De acordo com Saviani, a questão da formação de professores, no Brasil, tem como alavanca o Movimento de 1930, que fez ecoar a grande necessidade de se construir uma escola de qualidade e, para isso, a exigência de uma formação permanente para os professores. Porém, ainda é possível perceber que há grande lacuna em relação às reformas necessárias das políticas públicas para a efetivação de uma formação apropriada.

Diante dessa percepção histórica, Saviani aponta que mesmo diante de tantas lutas, de leis e pareceres surgidos, ainda há um vazio em relação à formação de professores apresentando cinco dilemas (2008, p. 30):

Primeiro dilema: Diagnóstico relativamente adequado versus incapacidade de encaminhar soluções satisfatórias.

Segundo dilema: Os textos dos pareceres se mostram excessivos no acessório e muito restritos no essencial.

Terceiro dilema: Centralidade da noção de “competências” versus incapacidade de superar a incompetência formativa.

Quarto dilema: formação do professor técnico versus formação do professor culto.

Quinto dilema: Dicotomia entre os dois modelos básicos de formação de professores (modelo cultural-cognitivo e modelo pedagógico-didático). (SAVIANI, 2011, p 11)

A realidade da formação de professores, de acordo com o autor, constituída por múltiplos dilemas, é fragmentada diante de tantas ações também elas fragmentadas para a solução dos problemas. E o certo é que as lacunas e paradoxos na formação há muito têm sido diagnosticados, mas as ações ainda têm sido muito limitadas e ineficientes para que se efetive um programa de formação que, realmente, esteja de acordo com as necessidades dos professores.

E como bem aponta Nóvoa, no artigo Formação de professores e Profissão docente (1992) a formação não significa apenas curso acadêmico, mas vai bem mais além, dado que exige uma preparação para a prática pedagógica.

Na atualidade, perante as exigências neoliberais e a interferência das agências multilaterais de regulação, os professores deixaram de participar nos debates e nas estruturas políticas decisórias. Foram substituídos pelos economistas, engenheiros, juristas, administradores, burocratas, políticos ignorantes e “analfabetos”. Basta lembrarmos dos últimos ministros da educação – um deles, com um cargo importante no Banco Mundial. Este caminho gera ceticismo em relação ao futuro da formação de professores e da educação, no Brasil.

Quando se fala sobre a questão da competência, no terceiro dilema, Saviani destaca que:

A aquisição de competências como tarefa pedagógica foi interpretada na década de 1960 a partir da matriz behaviorista. Nessa acepção, as competências se identificavam com os objetivos operacionais. Atingi-los, isto é, tornar-se capaz de realizar as operações por eles traduzidas significava adquirir as competências correspondentes. (SAVIANI, 2011, p. 12)

A importância da aquisição das competências não está sendo desconsiderada nesse tópico, mas sim a questão de limitar as competências às questões teóricas da pedagogia, esquecendo a importância da prática para lidar com as tarefas pedagógicas.

Por outro lado, a pedagogia behaviorista atribuía importância, de fato, ao cumprimento de objetivos, tendo, por isso, um caráter operativo, comportamental, determinista.

Ser professor implica a construção de habilidades e competências para saber dar as respostas certas para as reais necessidades dos alunos, nos mais diversos aspectos em que surgem no dia a dia do estudante. Estas habilidades e competências, umas eventualmente “naturais”, outras, adquiridas pela formação, são fundamentais para as atividades de magistério.

As teorias podem, sim, ajudar, mas não são suficientes dado que a prática pedagógica, pela sua especificidade e pelas diferenças que existem entre os alunos, não se enquadra, em absoluto, nas teorias existentes. Muitas vezes, a prática contraria as teorias ou não se ajusta a elas, em absoluto. Daí a necessidade de o professor ser também um pesquisador.

Os dois dilemas seguintes vêm ao encontro das colocações de Pimenta, (2001a) quando a mesma problematiza a questão da formação de professores haja vista a vivência de

uma dicotomia que divide: Experiência, por um lado, e, por outro, os conhecimentos pedagógicos. Ou seja, a experiência de lecionar, muitas vezes, é mais valorizada do que o conhecimento pedagógico.

Na história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados. Às vezes, um sobrepõe-se aos demais, em decorrência do status e poder que adquirem na academia. Época houve do predomínio dos saberes pedagógicos - em que se destacavam os temas do relacionamento professor aluno, da importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem, das técnicas ativas de ensinar. Época em que a pedagogia, baseada na ciência psicológica, se constituiu como uma psicopedagogia. Outras vezes, foram as técnicas de ensinar o foco da pedagogia, que, então, se constituiu em uma tecnologia. Em outras épocas, assumiram poder, os saberes científicos, ganhando importância a didática das disciplinas, pois entende-se que o fundamental, no ensino, são os saberes científicos. Os saberes que, parece, menos ganharam destaque na história da formação de professores, foram os da experiência. (PIMENTA, 2001a, p.145)

Assim, a fragmentação dos saberes pedagógicos, embora igualmente importantes, não pode ser vista de forma hierárquica, nem fragmentada, mas deve ser aprendida em conjunto, como um apoio ao professor para poder atender às reais necessidades do dia a dia, a ponto de estar preparado para ser um bom atuante em conhecimento, em didática e nas relações com os alunos.

2.4.13 Teóricos que estudaram a escola nova

A escola nova foi um modelo escolar pensado pelo filósofo norte-americano John Dewey (1859 – 1952), que defendia a escola como uma necessidade social e não um privilégio. Desta forma, quando se atende a essa necessidade, “abre-se às pessoas a possibilidade de aperfeiçoamento que redunde em progresso e participação propositiva na sociedade” (DEWEY, 1959)

Esse modelo de educação opunha-se ao estilo de escola em que o professor era o centro da sala, ministrando uma aula baseada na repetição e memorização descontextualizada. A escola nova, ou escolanovismo partia de uma abordagem em que o aluno era o agente principal de construção da aprendizagem, tendo, é claro, o professor como mediador do

conhecimento, trabalhando na perspectiva de despertar no aluno a curiosidade e o desejo de aprender.

De acordo com Azevedo, et al. (2010), o escolanovismo defende que a educação é o fator que determina a construção da sociedade democrática, apoiada na diversidade, no respeito à individualidade consciente e atuante em prol dos direitos gerais da cidadania e da justiça social.

De acordo com Dewey (1959), a escola tinha um sentido para além da preparação cognitiva dos alunos: contribuir para uma formação plena para a cidadania, autonomia e a participação, como direito e como dever.

Essa ideia da escola nova propagou-se para o Brasil, sendo afirmada precisamente, pelos Pioneiros da Educação. Ao pensar em Cecília Meireles (1901-1964), como uma educadora à frente de seu tempo, se faz necessário contextualizar o momento histórico em que a mesma viveu.

Não se pode, por isso, esquecer o Manifesto dos Pioneiros, em cuja elaboração Cecília desempenha um importante papel, deixando sua marca como mulher determinada e comprometida com a causa da educação.

Cecília, em uma série de conferências subordinada ao tema “por que a escola deve ser leiga?” (MEIRELES, 1932, p. 181, apud. CAVANNA e LEITE, 2018), deixou claro sua defesa por uma educação de qualidade e leiga para todos, ao afirmar:

Queria por fim, dizer que a escola leiga, sem servir a nenhuma religião, é mais religiosa de todas as escolas, porque serve para todas, fazendo-as igualmente respeitadas ainda quando entra na apreciação dos seus próprios defeitos. E assim o faz porque a escola leiga é de todos e para todos. Prepara para a vida. Prepara o equilíbrio indispensável à vida. Contempla a evolução da humanidade...a escola leiga não pode dizer como a escola sectarista: só nós sabemos, só nós valem, só nós somos. Por isso que a escola leiga prepara para a paz. (MEIRELES, 1932, p. 181, apud. CAVANNA e LEITE, 2018)

Esta marca de Cecília, sua postura crítica em relação à educação e à escola é que permite que ela seja convidada para assinar o manifesto dos pioneiros da educação, datado de 1932, que é iniciado com a solene frase: “a reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo” e ainda quando apresenta o desejo de se repensar sobre as necessidades de uma educação de qualidade.

Cecília Meireles, uma educadora à frente do seu tempo: um estudo sobre a influência das Crônicas Educacionais no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

Na hierarquia dos problemas sociais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação...é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e a iniciativa que são fatores fundamentais do crescimento de riqueza de uma sociedade. (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), 2006, p. 188)

A partir desta justificativa, é construído o Manifesto, sendo um alerta a toda sociedade e ao governo sobre a importância e necessidade de se implantar uma educação que seja de qualidade para todos e, necessariamente, que forme cidadãos conscientes para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Os manifestantes ao acreditar que a escola é uma reprodução da sociedade, os mesmos aspiram a que, por meio do manifesto, se percorra o caminho contrário e a sociedade seja um reflexo da escola que se renove e não mais segregue, considerando que, até este período histórico da escola tradicional, ainda se instigava a escola para os pobres, que aprisionava e preparava para a subordinação e a escola para os ricos onde os alunos eram preparados para liderarem e mandarem na maioria mais empobrecida. Uma escola organizada em função dos princípios herdados da colonização.

Para renovar a escola, saindo dos estigmas tradicionais que impregnavam o ambiente escolar, os pensadores, dentre eles, Cecília Meireles, propõem no Manifesto, uma nova forma de fazer escola, sendo essa pautada pela necessidade de despertar nos alunos a consciência de atuarem de forma precisa e firme na sociedade. Neste sentido, afirma Saviani “Se a escola não vinha cumprindo essa função, tal fato devia-se a que o tipo de escola implantado – a Escola Tradicional – se revelara inadequado.” (SAVIANI, 2009, p. 06)

A partir dessa necessidade de transformar a educação, nasce um movimento que tem como objetivo principal a reforma educacional, sobretudo, no repensar a organização escolar e o próprio ato de ensinar, tendo em consideração o contexto social. Conforme assinala Saviani (2009 p. 09),

(...) A “Escola Nova” organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite. No entanto, o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou na cabeça dos educadores acabando por gerar consequências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional.

O desejo de renovação, expresso pelos Pioneiros da educação, em relação às transformações da educação – de uma educação elitista, segregacionista, excludente,

tradicional, para uma educação de qualidade, inclusiva, universal - parte do princípio de que a escola deve ter a função de criar equidade social, promover uma vivência da democracia, sendo que também o homem se renova a partir de uma educação de qualidade.

Saviani (2007) assim descreve o Manifesto:

Feito os esclarecimentos preliminares o documento passa a tratar dos fundamentos filosóficos da educação começando pelas finalidades da educação. Esclarece-se aqui que toda educação se guia sempre por uma “concepção de vida”, a qual por sua vez, é determinada pela estrutura da sociedade. Assim o mestre orienta-se sempre por um ideal pelo qual deve conformar os educandos (SAVIANI, 2007 p. 244)

Ao descrever a importância do manifesto em relação aos esclarecimentos a respeito da finalidade da educação, Saviani também deixa clara a importância do professor para o bom desenvolvimento do processo escolar, rompendo os paradigmas da escola tradicional, apontando para o surgimento de uma nova forma de educação que parta dos princípios de igualdade e do direito de iguais oportunidades para todos.

Essa escola nova, idealizada pelos pioneiros da educação, tem como base a saída da escola tradicional, que estaciona e silencia os alunos, para uma escola voltada para a formação em valores. No próprio texto do manifesto com item “Valores mutáveis e valores permanentes” se afirma que:

O trabalho, a solidariedade social e a cooperação, em que repousa ampla utilidade das experiências: a consciência social que nos leva a compreender as necessidades do indivíduo através das da comunidade, e o espírito de justiça, de renúncia e de disciplina, não são, aliais, grandes “valores permanentes” que elevam a alma, enobrecem o coração e fortificam a vontade dando expressão e valor a vida humana? (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), 2006, p. 192)

É importante perceber o quanto a escola nova priorizava a formação integral do ser humano sendo que esse era um direito de todos e não apenas de uma minoria privilegiada. Essa construção tem como base a formação integral do ser para a vivência democrática e da solidariedade e, principalmente, da autonomia do cidadão.

O fato é que o manifesto dos pioneiros da educação deixou marcas significativas na história da educação a ponto de que Azevedo afirme acerca da importância do Manifesto dos Pioneiros da Educação:

Nenhuma outra, de fato, até 1930, imprimiu ao nosso sistema de educação uma direção social, tanto quanto nacionalista, mais vigorosa, nem levou mais em conta, no conjunto como nos seus detalhes, a função social da escola; nenhuma outra atendeu mais ao enriquecimento interno da escola e ao alargamento de seu raio de ação; nenhuma outra procurou articular mais estreitamente as atividades escolares com a família, com os meios profissionais interessados, com a vida nacional e as necessidades e condições do mundo moderno. Atribuindo novos fins, nacionais, sociais e democráticos, ao sistema de educação. {...} aliviando a escola do peso morto do ensino tradicional; reagindo contra os fins puramente individualistas da escola antiga. (AZEVEDO, 1971, p. 664)

Diante desse contexto da história da educação, marcado por sua grande importância e poder de transformação, que deixou marcas na escola, pode-se ver o perfil de todos os participantes do manifesto dos pioneiros. Grandes homens e mulheres que sonharam com uma escola justa, igualitária, democrática, que pudesse dar oportunidades, para todos, a uma ascensão social e, principalmente, a um aprimoramento e formação social.

Dentro desses sonhadores, está Cecília Meireles, mulher marcada pela orfandade, mas que não deixou que as dores vividas a tornassem indiferente à causa da educação e aos princípios de justiça social.

2.4.14 Manifesto Dos Pioneiros da Educação Nova: Caracterização do período histórico

Para entender o Manifesto dos Pioneiros da Educação, é fundamental conhecer o período histórico em que eclodiu, haja vista que não foi apenas um movimento neutro, mas sim, surgiu de uma realidade em que os pioneiros vieram reivindicar o direito de todos por uma sociedade mais justa, partindo, essencialmente, da reivindicação de oportunidade de uma escola de qualidade para todos.

O mundo foi abalado, em 1929, pela crise do capitalismo, período também conhecido por Grande Depressão. Esta crise prolongou-se pela década de 30 e terminou com a II Guerra Mundial. É considerado o período mais longo de recessão do sistema capitalista. A crise se deu em função da queda abrupta da Bolsa de Valores de Nova York (*crash*) que teve repercussões em todo o mundo e que conduziu ao encerramento de múltiplas empresas, não apenas nos EUA, e, conseqüentemente, ao aumento exponencial do desemprego, ao encerramento de bancos, abalando o sistema financeiro.

Foi essa crise que, no Brasil, abalou o sistema econômico da oligarquia cafeeira que, conseqüentemente, desestruturou a organização da república velha. Além desses

problemas econômicos, também a ruptura do acordo político entre as lideranças de Minas Gerais e São Paulo, pelo fato de não haver entendimento entre lideranças partidárias para o apoio presidencial.

Nas eleições de 1930, a oligarquia paulista apoiava Júlio Prestes, enquanto os Mineiros apoiavam o candidato Antônio Carlos Ribeiro de Andrade, governador de Minas. Esse foi o fator que conduziu à ruptura da política chamada “café com leite”⁸ (FAUSTO, 2013), surgindo também a Aliança Liberal que unia lideranças do Rio Grande do Sul, Paraíba e Minas Gerais e que lançou como candidato à presidência Getúlio Vargas. A Aliança Liberal começou a receber apoio de outras lideranças para que se chegasse realmente ao fim da política “Café com leite”.

Os liberais trouxeram uma nova perspectiva política, haja vista que dentro de suas propostas de governo, apresentavam algumas que satisfaziam a classe média e também os militares do Tenentismo. Voto secreto, criação de leis trabalhistas, incentivo à produção industrial. Parece que a questão das “fraudes eleitorais” (mais em sentido retórico do que real) tem uma história na nação brasileira.

Nas eleições presidenciais de 1930, Júlio Prestes foi vencedor, mas não chegou a tomar posse em virtude do golpe de estado de Getúlio Vargas, resultante da chamada revolução de 1930, liderada pelos Estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba, insatisfeitos com o resultado das eleições, acusando o processo de fraudulento. Júlio Prestes foi o único presidente eleito pelo voto popular que não chegou a tomar posse.

O clima de revolução e revolta tomou conta do país e foi nesse momento histórico que surgiu a célebre frase do governador mineiro Antônio Carlos: “Façamos a revolução antes que o povo a faça” (SANEH, 2010 p. 12). Essa frase evidencia que os liberais eram conscientes da necessidade de tomar posse das transformações antes que os grupos sociais tomassem a iniciativa. Essa revolta tomou mais força quando foi assassinado João Pessoa, governador de Paraíba por questões políticas e pessoais.

⁸ A política café com leite é uma expressão utilizada para caracterizar o procedimento político típico de um período da história brasileira, denominado República Oligárquica (1898-1930). Consistia, essencialmente, na alternância no cargo de Presidente da República entre as oligarquias dos dois Estados mais poderosos: São Paulo e Minas Gerais. O fato de o Estado de São Paulo ser grande produtor de café e Minas Gerais grande produtor de leite, levou à adoção da expressão “política de café com leite”. (FAUSTO, Boris. *História do Brasil*, São Paulo: EDUSP, 2013.

Em 3 de outubro, no Rio Grande do Sul, deu-se início a uma luta armada que, posteriormente, se ampliou para Minas Gerais, Paraíba e Pernambuco objetivando impedir que Júlio Prestes viesse a assumir a presidência como o sucessor de Washington Luís.

Com o crescente crescimento da luta armada, no Brasil, os militares depuseram do poder o então presidente, passando-o, então, para Getúlio Vargas. Assim findou, no Brasil, a chamada República Velha.

Com a revolta de 1930 se iniciou um novo período histórico que se estendeu até 1945. Esse período, da liderança de Getúlio Vargas, foi conhecido como Período Getulista ou Era Vargas. De acordo com SANEH (2010, p. 15)

Durante esses 15 anos o Brasil sofreu grandes transformações: a sociedade urbana cresceu em relação à sociedade agrária; a indústria ampliou seu espaço na economia nacional; a burguesia empresarial das cidades aumentou seu poder sobre as tradicionais oligarquias agrárias; a classe média e o operariado cresceram e conquistaram espaços na vida política do país.

SANEH (2010) refere ainda que o governo de Getúlio foi dividido em três períodos distintos: Governo Provisório (1930-1934) Governo Constitucional (1934-1937) e, por fim, Governo Ditatorial (1937-1945).

Ao assumir o poder, no período do Governo provisório, Getúlio inicialmente tratou de reordenar, ditatorialmente, a situação política do Brasil tendo como primeiras medidas a suspensão da constituição de 1891; o fechamento do Congresso Nacional, das Assembleias e das Câmaras Municipais; e a indicação de ‘interventores’ militares para chefiar os estados.

Esse período, ainda cheio de perturbações, foi marcado por fortes reivindicações de melhorias para o Brasil e, principalmente, de uma grande disputa pelo poder. Em 1932 eclodiu a revolta de São Paulo, que tinha como quesito principal a nomeação de um interventor civil e paulista.

No mesmo ano explodiu a revolução constitucionalista, partindo também dos paulistas que, após três meses, foram derrotados. No entanto, Getúlio ainda garantiu a realização de eleições para a Assembleia Nacional e também a elaboração de uma nova constituição que tinha como aspectos principais o voto secreto, direitos trabalhistas e nacionalismo econômico.

A partir de 1934 se instaura um novo período da Era Vargas: O governo Constitucional (1934-1937). (SANEH, 2010) Através da criação do Manifesto à Nação, pelo

escritor Plínio Salgado, Miguel Reale e outros intelectuais, inauguram o “Ação Integralista brasileira” organização política que se expandiu por todo o país. Em resposta à formação do integralismo se formou a Aliança Nacional Libertadora (ANL) cujos membros eram chamados aliancistas, tendo sido eleito para presidente da aliança Luís Carlos Prestes. Rapidamente, o grupo se expandiu pelo Brasil e, para oprimir esse movimento, o governo decretou o fechamento da sede da ANL alegando que o movimento era controlado pelos comunistas e financiado por estrangeiros. Não aceitando o fechamento, os participantes da ANL fizeram eclodir a Intentona Comunista, uma tentativa de golpe militar, que, sem sucesso, constituiu um pretexto para que o governo se tornasse mais rigoroso e autoritário, desembocando, em 1937, no governo ditatorial, em que, por intermédio de um novo golpe, Getúlio se mantém na presidência.

Foi nesse período conturbado que também eclodiram movimentos que reivindicavam uma sociedade mais justa e uma educação de qualidade. Todas essas manifestações históricas também tocaram profundamente as ideias de vários pensadores da educação, que, sem temer as eventuais respostas do governo, lutaram por uma escola de qualidade.

O Brasil estava num período de bastante ebulição social, assim sendo, a educação não poderia estar de fora desse processo. É nesse sentido que Nagle (2001, p. 21) afirma que se instala no Brasil uma nova fase do capitalismo,

(...) de tipo colonial, induzido, para outro, autônomo, constitui essa década a fase de instalação do capitalismo no Brasil, e, portanto, se define como período intermediário entre o sistema agrário-comercial e o urbano-industrial, os dois grandes ciclos da vida econômica brasileira.

Foi nesse contexto que surgiu o Movimento dos Pioneiros da Educação. Nóbrega da Cunha afirma que Fernando Azevedo, tendo “assumido o compromisso de consubstanciar num manifesto todos os ideais e fixar, dessa maneira, o sentido fundamental da política brasileira de educação” (SAVIANI, 2008, p. 233-234). Nóbrega desejava que esse documento fosse divulgado rapidamente no prazo máximo de dois anos.

Em carta dirigida no dia 14 de dezembro de 1931, para Nóbrega da Cunha, Fernando Azevedo afirma sua aceitação para a escrita do manifesto:

Cecília Meireles, uma educadora à frente do seu tempo: um estudo sobre a influência das Crônicas Educacionais no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

Aos meus companheiros de ideais e de trabalho, sabem que embora ausente do centro donde esse movimento se irradiou para o país eu tenho vivido no meio deles com toda a força de meu pensamento e de minha solidariedade. Daí a confiança com que acabam de distinguir-me e que procurarei corresponder, no desempenho dessa grave incumbência de redigir o manifesto. Esse documento vira para estabelecer uma coesão ainda maior entre os elementos filiados a uma nova corrente educacional, e para dar um novo prestígio e impulso novo ao mais belo e fecundo movimento de ideias, que já se operou no Brasil, nos domínios da educação. Ele refletirá o pensamento de todos e nós e, ainda que redigido por uma só mão, é e deverá ser obra de todos que tiveram a iniciativa de responsabilidade desse movimento ou nos honraram com sua adesão e colaboração efetiva na grande campanha que se desenvolveu, daí por diante, sem pausas e sem desfalecimento. (SAVIANI, 2007 p. 234)

Assim, no início de 1932 o Manifesto estava redigido sendo criterioso então, o convite para subscrever o texto. Assim, 26 signatários do texto assinaram o manifesto: Fernando de Azevedo, redator e primeiro signatário; Júlio Afrânio Peixoto, Antônio de Sampaio Dória, Anísio Spínola Teixeira, Manoel Bergstrom Lourenço Filho, Edgar Roquette Pinto, José Getúlio da frota Pessoa, Júlio Cesar Ferreira Mesquita Filho, Raul Carlos Briquet, Mario Casasanta, Carlos Miguel Delgado de Carvalho, Antônio Ferreira de Almeida Junior, J.P Fontenelle, Carlos Roldão Lopes de Barros, Noemy Marques da Silveira Rudolfer, Hermes Lima, Atilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Edgar Sússekkin de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Sezefredo Garcia de Rezende, Carlos Alberto Nobrega da Cunha, Paschoal Leme, Raul Rodrigues Gomes, e por fim, Cecília Benevides de Carvalho Meireles, a quem se refere esse estudo.

A partir de então, se inicia um grande movimento que visava, essencialmente, a reforma educacional de acordo com o movimento que vinha tomando forma e conta de todo o mundo da escola Nova, ou também chamado de “Escolanovismo”.

Essa escola nova exigia principalmente a ruptura com um modelo de educação tradicional, onde apenas o professor lecionava para passar para os alunos o conhecimento, para um modelo de escola que fosse mais aberta, livre de ideologias religiosas e com preocupações na formação também para uma cidadania democrática.

Conforme Saviani (2009, p. 34):

(...) A “Escola Nova” organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite. No entanto, o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou na cabeça dos educadores acabando por gerar consequências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional.

Partindo desse princípio, se pode entender que para a Escola Nova, a educação deveria cumprir também a missão de equalizar a sociedade, ou seja, por meio de uma formação integral dos alunos, possibilitar assim, um nivelamento social, na medida em que deveriam ser oferecidas a todos iguais oportunidades de acesso à educação e de ascensão social.

É justamente nesse sentido que Saviani (2009) afirma que à educação é atribuído o papel de instrumento de correção da marginalidade pautando-se pela faculdade de ajustar o indivíduo à ordem social, ou seja, uma educação vinculada diretamente à construção da democracia.

Saviani (2009, p. 49) assim expõe as divergências entre a escola tradicional e a Escola Nova:

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretívismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia.

O principal objetivo do manifesto está presente no próprio texto quando se refere que “a reconstrução educacional no Brasil”, tem em vista ser um “movimento de renovação educacional”.

O manifesto surge como um apelo para uma renovação integral da escola, como um lugar de educação e de formação em valores, livre da ideologia dominante que forma apenas para a subordinação. Na verdade, para os pioneiros, a escola deveria ser laica, pública e de qualidade para todos, e não para uma minoria privilegiada.

É importante ressaltar que o Manifesto foi inspirado em princípios liberais, ligados, sobretudo, à ampliação dos direitos de todos por uma sociedade mais justa e igualitária, preocupando-se, essencialmente, com uma condição humana digna.

No manifesto é proclamada a missão peculiar da educação:

Nós temos uma missão a cumprir; insensíveis à indiferença e à hostilidade, em luta aberta contra preconceitos e prevenções enraizadas, caminharemos progressivamente para o termo de nossa tarefa, sem abandonarmos o terreno das realidades, mas sem perdermos de vista nossos ideais de reconstrução do Brasil, na base de uma educação inteiramente nova. A hora crítica e decisiva que vivemos não nos permite hesitar um

Cecília Meireles, uma educadora à frente do seu tempo: um estudo sobre a influência das Crônicas Educacionais no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

momento diante da tremenda tarefa que nos impõe a consciência, cada vez mais viva da necessidade de nos prepararmos para enfrentarmos com o evangelho da nova geração, a complexidade trágica dos problemas postos pelas sociedades modernas. (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), 2006, p. 24)

Diante do exposto, o Manifesto considera que é dever do Estado assegurar uma educação de qualidade para todos, como também, permitir que a educação possibilite uma formação intelectual para autonomia política e social. Para os pioneiros, a educação é a alavanca para o desenvolvimento social nas mais diversas dimensões.

Dessa forma, apenas com uma transformação eficaz nas escolas é possível também sanar os problemas sociais e reconstruir um país mais justo e igualitário. Assim, está configurado no Manifesto:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobrepõe em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o *desenvolvimento das aptidões* à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), 2006, p. 33)

A grande preocupação dos pioneiros da educação está na reconstrução educacional, ao questionarem a pedagogia tradicional vigente no país que era considerada pelos mesmos como arcaica. Os pioneiros não deixam de questionar também as questões econômicas e sociais que, conseqüentemente, atingem diretamente a educação.

O entrelaçamento da reforma educacional às medidas políticas empreendidas pela República é algo notório. No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), 2006, p.33)

Fica evidente que, para os pioneiros, a Educação era um direito para cada pessoa oportunizar toda uma igualdade de condições para o exercício de uma vida digna, pautada, principalmente, numa participação social consciente e crítica.

2.4.15 Cecília, jornalista e participante do Movimento Escola Nova

Pensar no período histórico de 1930 é adentrar em um tempo complexo, em que muitos pensamentos eram reprimidos, mas ao mesmo tempo, várias ideias renovadoras emergiam, com grande força, para sanar vários problemas existentes na sociedade.

Viver e lutar por causas sociais eram difícil e isso se agravava para as mulheres que, além das dificuldades próprias do período, ainda eram marcadas pelo preconceito existente em relação às mulheres. Foi, exatamente, neste contexto que Cecília levantou a bandeira pela luta por uma sociedade melhor a partir de uma escola de qualidade para todos.

De acordo com Lamego (1996, p.116), Cecília Meireles,

com a certeza de que vivia tempos políticos” e, mesmo assim, com o “melhor de sua ira e inteligência”, colocou todas as suas habilidades em prol de construir uma sociedade mais justa por meio de uma escola de qualidade para todos, livre de “diferenças sociais, religiosas e pelo culto ao nacionalismo doentio.

Em 1930, Cecília vivia numa sociedade marcada por grandes diversidades. O cenário político foi marcado por uma grande indecisão, haja vista uma revolução, eleição democrática fraudulenta e uma revolução comandada por Getúlio Vargas.

Foi neste cenário pouco favorável que Cecília se ergueu como uma voz em defesa de uma sociedade justa, ensaiada e construída por meio de uma educação igualitária, de qualidade e universal. No âmbito intelectual acontece no Brasil uma efervescência de ideias novas, ansiando e reivindicando a construção de um Brasil moderno, sempre focando a educação como ponto de partida para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Desde a década de 20 o Brasil adentrava num tempo de mudanças e novas ideias que eram abraçadas com esmero por lutadores utópicos que aspiravam por melhorias no setor da educação. Foi exatamente nesta década que se constituiu a Associação Brasileira de Educação (ABE), que se destacou, desde sua origem, pela militância por uma educação de qualidade e uma formação adequada para os docentes.

Romanelli (1978, p. 151) assim apresenta o cenário político econômico do Brasil nos anos 30:

Naturalmente, desde que aceitemos que a sociedade brasileira, após 1930, iniciou a liquidação da velha ordem oligárquica, sem no entanto eliminá-la totalmente; desde que concordemos com que o poder passou a ser estruturado e as lideranças manipuladas de forma que acomodavam velhas e novas posições; enfim, desde que admitamos que o regime se estabeleceu à base do compromisso tácito entre o novo e o velho, é incontestável que, na estrutura então vigente do sistema educacional, o movimento renovador representava a nova ordem de coisas e a oposição à tradicional.

É evidente que o Brasil vivia um período em que duas correntes políticas diferentes se afirmavam pela divergência de ideais em relação à educação: por um lado, a defesa de uma escola tradicional e, por outro, uma nova escola, construída a partir dos princípios da Escola Nova. Pode-se ressaltar que dois grupos distintos foram abrigados pela ABE: os católicos, que defendiam o ensino religioso católico nas escolas, e os progressistas que defendiam uma educação de qualidade pública e laica.

Foi nesta disputa que se instigou mais fortemente o movimento dos Pioneiros da Educação, liderados por Carlos Alberto Nóbrega da Cunha, jornalista e colaborador de Fernando Azevedo na IV Conferência de Educação, que aconteceu no Rio de Janeiro, em dezembro de 1931, onde se debateu a educação popular.

O sonho de Cecília Meireles começa a unir-se ao de vários pensadores da educação a partir da sua própria perspectiva de olhar a criança com uma nova ótica e, assim, oferecer-lhe uma escola condizente com as suas necessidades de criança. Isso pode ser percebido através dos debates jornalísticos de Cecília que, sempre que possível, apresentava, na sua escrita primorosa, a importância de respeitar o universo da criança.

É neste sentido que afirma Meireles em “Os indícios da alma infantil”, no Diário de Notícias, em 18 de dezembro de 1930:

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, frequentemente, vezes passam de todo despercebidos. (MEIRELES, 2001, p. 169, Os indícios da alma infantil, no Diário de Notícias, em 18 de dezembro de 1930)

Sabe-se que, por muito tempo, as crianças foram vistas como adultos em miniatura sendo que viviam por si sós, a partir do momento em que tinham as mínimas condições possíveis para exercer atividades de adultos. Somente a partir do século XIV é que ela é considerada como um ser em processo histórico de construção.

Talvez um aspecto de grande significância em relação à integração de Cecília no movimento dos pensadores da Educação Nova, particularmente no manifesto dos pioneiros, parta dessa visão nova para a criança que ela propunha.

De acordo com o pensamento de Rousseau, que influenciou Cecília Meireles, a escola nova olha para a criança como um ser que não tem a razão de um adulto, mas está a construir, na sua ingenuidade, as aprendizagens para as quais tem enormes potencialidades. As ideias de Cecília se encontram com o pensamento de Rousseau, na medida em que se percebe que a sociedade capitalista desvirtua a criança.

A relação de confiança entre a criança e o adulto é essencial para as suas aprendizagens e para o seu desenvolvimento:

Quando nos aproximamos do mundo infantil, o primeiro cuidado que devemos ter é o de agir de tal modo, que entre nós e as crianças se estabeleça uma ponte de absoluta confiança, por onde possamos ir até elas, e elas, por sua vez, sejam capazes de vir até nós. (MEIRELES, 2001, p. 223).

A bandeira levantada por Cecília, como ativa no Manifesto dos Pioneiros vem a ser a sua defesa por uma escola laica, com pleno respeito à criança, à sua individualidade e aos seus desejos, medos e sentimentos.

A criança será, certamente, o resultado do contexto em que vive e do modo como é tratada pelos adultos:

Além disso, como a criança não joga com ideias, 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. (LAMEGO, 1996, p. 164).

Cecília tinha uma capacidade primorosa para a escrita e fazia dessa arte um instrumento para divulgar as suas ideias sobre educação, tanto que as figuras de escritora e educadora são indissociáveis. Quando Cecília falava de poesia afirmava que “combate o vício, celebra a virtude, alivia penas e paixões, faz esquecer as tristezas, exalta façanhas.” (MEIRELES, 1959, p. 64).

Assim fica evidente que:

A contribuição dos poetas, na obra da Nova Educação, consiste, principalmente, nesse abrir de perspectivas que eles talvez não percorrerão, mas sem as quais as experiências técnicas ficariam de certo modo limitadas, sem esse apelo para a distância que a ação é que atende mas o sonho é que causa. Com um rápido olhar se poderiam ver, em todas as partes do mundo onde se está procedendo a uma renovação de ideais, que, à margem, ou dentro desse movimento, uma voz, pelo menos, de inspiração e inquietude, sustenta o ritmo das mais difíceis tentativas práticas, com esse pequeno e, não obstante, invencível poder que é o da poesia. É natural que haja entre educação e poesia uma assonância completa, uma vez que ambas são a própria ansiedade de representar a vida: uma, imaginando-a, outra procurando cumpri-la, uma anunciando-a, outra fixando-a em realidade. (MEIRELES, 2001, p. 178)

A escola, indubitavelmente, deve ser o espaço favorável para o crescimento pleno da criança, sendo que esse desenvolvimento se deve dar de forma holística, atendendo e correspondendo a todas as necessidades da criança, respeitando a sua liberdade de escolha sem impor os padrões pré-definidos das fórmulas religiosas.

A educação é uma questão básica da cultura brasileira e não uma questão religiosa. Daí que a escola deva ser laica e não dominada por qualquer credo religioso.

A ligação de Cecília com os pensadores da educação se dá pela sua luta por uma escola de qualidade para todos, e, para isso, usou de todos os métodos possíveis para difundir as ideias da escola nova, tanto que os por ela papeis assumidos, como pensadora, poeta, militante, professora e jornalista se misturam, afirmando uma personalidade de mulher audaciosa e corajosa.

Meireles já havia defendido o seu parecer sobre a construção de uma escola nova através da sua tese *Espírito Victorioso* com a qual concorreu ao concurso para a cátedra de literatura vernácula da Escola Normal do Distrito Federal.

Lôbo (2010, p. 15) assim descreve a tese de Cecília:

Nessa tese Cecília destacou os princípios de liberdade, de inteligência, de estímulo à observação, à experimentação, introduzidos pela Escola Moderna. Para desenvolvê-

Cecília Meireles, uma educadora à frente do seu tempo: um estudo sobre a influência das Crônicas Educacionais no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

la, formulou duas indagações. A primeira provoca e conduz à reflexão sobre o espírito vitorioso: se não quisermos ser um estorvo, “*que passado queremos ser nós para esses que, no presente, são apenas uma probabilidade futura*”? A segunda orienta sua escolha na arte de dirigir o espírito da investigação: “*Tudo se encadeia nesta sucessão: instruir para educar, educar para viver e viver para quê?*”

As ideias de Cecília foram contra as ideias da banca que defendiam as concepções de uma escola tradicional e religiosa. Em sua atividade de jornalista, ela deixou bem evidente seu envolvimento com a vida intelectual, indo contra as concepções da igreja que defendiam a obrigação religiosa para pregar e defender o credo religioso.

Afirmava-se ao lado dos educadores interessados em

Estender o ensino a toda a população em idade escolar, [...] em adaptar o novo organismo ao meio social e às ideias modernas segundo as quais os alunos devem ser preparados para a vida e para o trabalho”. (AZEVEDO, 1958, p. 84).

Como jornalista e defensora da escola pública de qualidade para todos, Cecília aproveita-se do momento histórico para disseminar as ideias de uma escola nova. Usava o espaço obtido no jornal para difundir novas ideias, esclarecendo os mais leigos em relação às necessidades de se transformar a escola, como também apresentar a todos os momentos e nomes importantes que construíam esse período histórico.

Publicou a carta de Anísio Teixeira acerca da educação brasileira, como também publicações de Anísio Teixeira sobre o trabalho educativo.

De acordo com Cecília, a “Escola Normal é um instituto pedagógico e não um seminário”, sendo assim um espaço favorável para que os professores sejam audaciosos em semear novas ideias e sonhos para uma sociedade melhor. Meireles, em sua defesa pela educação, não temia de forma alguma falar a verdade em sua coluna do *Diário de Notícias*.

Ao não aceitar as ideias de Francisco Campos, como Ministro da Educação, afirma sem meias palavras:

A primeira coisa que caracteriza, pois, a atuação do sr. Francisco Campos, é a inaturalidade dos seus pensamentos sobre educação. [...] Efetivamente, tomar conta de um cargo é coisa relativamente fácil. Mas poder desempenhá-lo é outra coisa, muitíssimo diferente...[...] se a sede do Sr. Francisco Campos, ao invés de ser de mando e de autoridade, fosse apenas de popularidade, já devia estar satisfeita a esta hora, porque não há jornal que não escreva, por dia, pelo menos um artigo contra a sua anunciada reforma, que, afinal, sempre saiu maiorzinha que o rato da montanha, mas de muito pior natureza... (MEIRELES, 2001, p. 196)

Cecília foi destemida ao divulgar as ideais da escola nova mesmo quando a ideologia política vigente era adversa ao seu pensamento. Essa coragem ímpar é que fez com que Cecília Meireles fosse uma das educadoras a assinar o Manifesto dos Pioneiros, pois durante sua atuação como jornalista usou do seu espaço para propagar ideias de uma educação pública que fosse de qualidade e à qual todos tivessem acesso.

No anseio por mudanças na educação brasileira realizou-se no Brasil a IV conferência de Educação, que foi dirigida, na sua maioria, pelo grupo católico que defendia que se continuasse com um modelo de educação católico. Porém, muitos dos educadores cientes da urgência de uma mudança permaneceram na defesa de uma educação pública universal e de qualidade.

Cecília, mais uma vez, entra na história como defensora e jornalista, usando a sua coluna no diário de notícias para esclarecer o povo da urgência de se transformar o sistema educacional brasileiro.

A mesma escreve Cecília Meireles em “Coisas de Educação...”, Comentário publicado em 12 de setembro de 1931, Página de Educação do Diário de Notícias (LÔBO, 2010, p. 36):

O que a escola moderna pretende, acima de tudo, é restituir à criatura humana as suas primitivas qualidades de ânimo livre, de inteligência franca, de sentimento justo e de vontade equilibradora, reconquistando-lhe a independência de qualquer preconceito novo, pelo estímulo da sua iniciativa de observar, do seu destemor de experimentar, da sua coragem de agir, uma vez desenvolvidas, prévia e sabiamente, todas as suas faculdades, num ambiente de iniciações favoráveis. (LÔBO, 2010, p. 36)

Desta forma, é válido ressaltar que não se podem dividir os papéis assumidos por Cecília, pois quando atuou como jornalista foi a favor da sua militância por uma sociedade mais justa, partindo do princípio de uma escola de qualidade, onde o respeito pela criança fosse a pauta essencial do currículo escolar.

Durante a publicação do manifesto dos pioneiros a imprensa foi indispensável para a construção de uma memória hoje estudada e, principalmente, para a divulgação de ideias e esclarecimento da população sobre as novas ideias que estavam emergindo e a urgência de uma mudança.

O jornalismo, particularmente, teve uma função peculiar para a apropriação de novas ideias da causa educacional, pois foi um veículo de comunicação entre a sociedade em

geral e os pensadores. Particularmente, Cecília Meireles usou do seu espaço no jornal como um “meio de estabelecer comunicação entre os pensamentos dos homens. Assim, pois, passamos a relatar as notícias que, no espaço de um dia, nos foram enviadas pelas mais diversas pessoas” (MEIRELES, 2001, p. 153),

O Diário de Notícias foi fundado em 1930 por Orlando Ribeiro Dantas sendo que a sua criação representou o espaço de interação da educação com a sociedade dado que priorizava os debates de cunho educacional que iam emergindo. Cecília manteve uma página diária onde fazia seus comentários sobre educação.

Neste espaço, de forma destemida, fazia seus comentários sobre educação afirmando suas convicções de forma fundamentada, destemida e por vezes irônica. As crônicas foram publicadas de 12 de junho de 1930 a 12 de janeiro de 1933 e nelas encontramos os princípios fundamentais do pensamento educacional da autora.

De acordo com Lôbo (2010, p. 81), Cecília Meireles defendia os seguintes princípios:

[...] restituir à criatura humana as suas primitivas qualidades de ânimo livre, de inteligências franca, de sentimento justo e de vontade equilibradora, reconquistando-lhe a independência de qualquer preconceito novo, pelo estímulo da sua iniciativa de observar, do seu destemor de experimentar, da sua coragem de agir, uma vez desenvolvidas, prévia e sabiamente, todas as suas faculdades, num ambiente de iniciações favoráveis.

O espaço educacional utilizado por Meireles no *Diário de Notícias* implicou na abertura de um grande espaço para semear as ideias de uma escola nova. As colocações no *Diário de Notícias* não ficaram restritas ao passado em que Cecília ergueu a sua voz para apregoar um novo tempo de uma educação pública democrática, mas ela representa, ainda hoje, uma análise que tem repercussões na sociedade atual, porque de novos tempos precisamos, novos tempos continuam a ser exigidos para a educação.

Os discursos de Cecília podem ser ajustados à realidade contemporânea se tomarmos como ponto de partida a fala do filósofo e hermenêuta francês, Paul Ricoeur (1989), ao considerar que o texto, o discurso e a linguagem são os lugares de expressão privilegiados, não só dos acontecimentos históricos, mas também do próprio sujeito.

Trazer os textos do passado para o presente é o papel da hermenêutica: tornar-nos contemporâneos do passado e tornar presente o próprio passado. É pelos textos e pelos discursos

que os acontecimentos são transformados em história: “O conjunto das combinações pelas quais há acontecimentos que são transformados em história ou – correlativamente – uma história é tirada de acontecimentos. A intriga é o mediador entre o acontecimento e a história” (RICOEUR, 1989, p. 26). A finalidade da interpretação é vencer uma distância, um afastamento cultural e incorporar o sentido ou sentidos do texto à compreensão que podemos ter de nós mesmos. (RICOEUR, 1989)

Durante o centenário de nascimento de Cecília Meireles, Leodegário de Azevedo Filho nos presenteia, através da editora Nova Fronteira, com a publicação em prosa das *Crônicas de educação* da homenageada. Essa obra é dividida em cinco volumes, de acordo com Azevedo Filho (2007, p. 112):

Contém mais de setecentos textos da coluna “comentário” mantida por Cecília Meireles na “Página de Educação” do *Diário de Notícias* do Rio de Janeiro (...) Distribui os textos em núcleos temáticos devidamente selecionados, afastando-se a ideia de qualquer seqüência cronológica rígida, pois todas as Crônicas foram publicadas em curto período de tempo. Cremos que assim, com tal flexibilidade, melhor será exposto o pensamento de Cecília Meireles sobre assuntos educacionais, apreciando-se melhor a importância de sua ação jornalística em defesa de suas teses.

Diante do exposto, baseada na história de vida de Cecília Meireles como ativista da educação e uma educadora à frente de seu tempo, e em posse das obras em questão, cuja divisão, parafraseando Azevedo Filho (2007, p. 132) inclui temas como infância, juventude, política, religião, Literatura Infantil dentre outros, podemos decifrar as suas concepções e as suas propostas sobre as diferentes temáticas.

Em meio a essas temáticas, verifica-se a abordagem de temas como: respeito, direito, identidade, religião, interação, socialização, desenvolvimento, ética, estética, brincar, dentre outros. Estas temáticas são contempladas nos Referenciais de Educação Infantil. Como se pode atentar nos princípios abaixo descritos:

- O respeito à dignidade e aos direitos da criança, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.;
- O direito das crianças a (?)brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, aos afetos, á interação social, ao pensamento, à ética e a estética;
- A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;

- O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998, p. 13).

Cecília como jornalista, educadora e ativista por uma escola Nova apresenta em suas crônicas traços que defendem a valorização da escola pública, laica, bem como da coeducação e da gratuidade, aspectos inerentes ao projeto da escola única, facetas sempre presentes em todos os debates jornalísticos de Cecília.

As colocações de Cecília no *Diário de Notícias* estiveram sempre de acordo com os debates e os acontecimentos políticos e essa escola nova, tão sonhada, visava, prioritariamente, a igualdade de oportunidades para todos.

Dentro de sua atividade como jornalista, defendia uma escola que pudesse “conciliar a escola nova, científica, com bases experimentais, com as histórias religiosas, sem dúvida muito bonitas, mas anti-pedagógicas e, portanto, impróprias para a escola” (MEIRELES, 2001, p. 259).

É possível ver o posicionamento de Cecília quando afirma:

Talvez a importância da escola moderna não resida tanto nas suas intenções, que, propriamente, sempre existiram na inquietude daqueles que, em passados vários, contemplaram o processo da vida e a formação humana de um ponto que lhes permitisse uma visão universal total: o que é mais curioso, o que na verdade nos interessa, pela revelação que nos faz deste instante de evolução, é a generalização que tomaram essas ideias, é a sua propagação, ou seu aparecimento simultâneo sobre diversos pontos da terra, fazendo crer numa nivelção geral de desenvolvimento, entre povos das mais diversas origens e tradições. (MEIRELES, 2001, p. 7).

Com esse posicionamento, Meireles afirmava que a função da escola era muito mais do que transmitir conhecimentos, com uma pedagogia fria e centrada no professor, mas sim, capaz de formar o cidadão em sua integridade, sendo livre para atuar na sociedade com voz ativa e participativa.

Quando Cecília fala da atuação do professor como um mestre, a mesma refere:

Um mestre que se sinta irmanado às crianças que lhe são entregues como um simples homem, que já foi criança, a uma simples criança, que será um homem. Um mestre que tenha provado o gosto da vida, intensamente; não que esteja existindo, apenas, dentro da função de ensinar; um mestre que transmita dos discípulos não o sabor que os seus lábios sentiram, mas o desejo comovido e elevado de tocar com a sua boca essa bebida e distinguir-lhe o duplo ressaibo de eternidade e impermanência. (MEIRELES, 1929, p. 12).

Enquanto jornalista e defensora da Escola Nova, Cecília Meireles tinha uma particularidade que era partir de um olhar da escola com preocupações com a criança, suas necessidades e, principalmente, a ruptura com a escola que todos padronizavam.

Deu um especial destaque à criança na Página de Educação partindo do princípio da pureza das crianças que, não podiam ser maculadas com padronizações e teses religiosas que tanto regiam as escolas.

A educadora desenvolve essas Crônicas educacionais no turbulento período da história brasileira, denominado de Estado Novo. Como destaca Ferreira e Faria (2012, p. 22):

Em 1930, Cecília 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 altamente fraudulenta e a perspectiva de uma revolução, que tinha a pretensão de modernizar o país. Entretanto, o país estava dominado pelas oligarquias rurais e o desafio que se instaurava era 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 urbana crescente; de outro, uma elite aristocrática de origem rural.

Catani (2011, p. 20), faz esta contextualização histórica à luz de Bourdieu quando refere que:

A necessidade de historicizar a compreensão das obras e leituras. Isso deve ser feito por meio da história simultânea do momento no qual as obras se construíram e das condições sociais nas quais elas são apropriadas ou interpretadas. (...). Decerto, esse reconhecimento é uma lição a ser levado em conta quando se quer explicar uma obra, um autor, um pensamento ou uma teoria.

Portanto, a partir destes argumentos imbuídos pelo recorte histórico, que não têm por objetivo a relativização, mas, sobretudo, de nos lembrar que as obras deverão ser interpretadas tendo em consideração os contextos sociais, políticos e econômicos em que foram produzidas.

A coletânea das crônicas educacionais da escritora foi publicada no período de comemoração do centenário de Cecília Meireles, pela Editora Nova Fronteira, conforme citado na introdução.

Para Silva (2008, p. 11-12) essa catalogação de “Cecília como jornalista”,

faz parte desse projeto editorial, trazendo ao público cinco volumes da obra em prosa com a quase desconhecida participação de Cecília Meireles como jornalista, cronista, educadora e folclorista. Eles abrangem dois períodos distintos na sua vida profissional, compreendendo as décadas de 30 e 40. As mais de setecentas Crônicas, publicadas, originalmente, no *Diário de Notícias* e em *A Manhã*, continuam atuais e constituem um *corpus* de pesquisa importantíssimo para o debate de questões importantes da educação brasileira, notadamente, pelas questões que a cronista antecipou, como por exemplo, a reflexão sobre os conceitos de literatura infantil, o livro para crianças, a preocupação com o leitor e a formação de professores, dentre outras

Para uma nova prática na escola Cecília falava da importância de se remodelar a escola tornando-a apropriada ao universo infantil. Em um de seus textos convocava os professores para fazerem uma “limpeza” na escola e jogar tudo velho deixando um ambiente agradável, mas, especialmente, que se refizesse o trabalho do professor a partir de uma prática livre: “utilizando[-se] os jogos como meio preferido. É preciso ensinar brincando. Não mais gravidade nem tristeza. Alegria a jorros nas escolas – eis o que precisamos” (MEIRELES, 2001, p. 86).

Cecília salientava a importância de que a criança fosse compreendida como alguém que têm direitos, devendo ser respeitados e assegurados.

O direito da escolha de sua cultura, de sua crença e não como uma imposição do mundo adulto, particularmente da escola. A causa principal de Cecília em seu jornal era o direito à liberdade e a igualdade de condições para todos. A liberdade prevista como princípio na escola estava pautada na valorização da criança em sua capacidade de construir sua vida e suas opções, é claro, com participação da família, dos professores e de toda sociedade.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Para estudar o presente e compreendê-lo além de uma leitura superficial e limitada pelo momento histórico, é preciso compreender o passado e arraigá-lo ao presente tendo em vista a construção do futuro. O futuro é hoje, uma construção do presente. Nada do que acontece se torna um fato isolado historicamente, mas para ver essa perspectiva é preciso compreender as colocações de Foucault (2008, 24) quando afirma:

Assim também ocorre com as noções de desenvolvimento e de evolução: elas permitem reagrupar uma sucessão de acontecimentos dispersos; relacioná-los a um único e mesmo princípio organizador; submetê-los ao poder exemplar da vida (com seus jogos de adaptação, sua capacidade de inovação, a incessante correlação de seus diferentes elementos, seus sistemas de assimilação e de trocas); descobrir, já atuantes em cada começo, um princípio de coerência e o esboço de uma unidade futura; controlar o tempo por uma relação continuamente reversível entre uma origem e um termo jamais determinados, sempre atuantes.

É necessário compreender, desta forma, o quanto as unidades estão intrinsicamente unidas para assim podermos fazer uma construção histórica. Também Walter Benjamin afirma que “o passado é a forma de ressignificar o presente e projetar o futuro” e também “[...] a história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo, mas um tempo saturado de ‘agoras’” (BENJAMIN, 1994, p.229).

Partindo desses pressupostos se pode entender que o presente é constituído também pelo passado e que, de certa forma, a questão temporal e de espaço vem a ser irrelevante quando se faz uma ressignificação da história no presente e em projeção para o futuro. É neste sentido que o autor fala “(...) nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história. Sem dúvida, somente a humanidade redimida poderá apropriar-se totalmente do seu passado”. (BENJAMIN, 1994, p.229)

Mais uma vez, se intensifica a afirmativa a respeito da necessidade de se apropriar das experiências do passado para poder, desta forma, ressignificar o presente e perceber nele a construção do futuro por meio de experiências reais.

Não podemos esquecer que a análise dos dados, especificamente as das crônicas de Cecília Meireles para a construção dos Referenciais Curriculares Nacionais para educação Infantil, implica uma análise hermenêutica para assegurar que sejam compreendidas como uma

obra tão atual que se prefigura nas necessidades ainda presentes por uma educação pública de qualidade.

Ricoeur (1989) entende a hermenêutica como uma teoria da interpretação, cujo objetivo é a compreensão da multiplicidade de sentidos dos textos, sejam poéticos, filosóficos, pedagógicos, jornalísticos etc. O imaginário presente nessas obras, encontra, pela hermenêutica, uma representação política de grupos sociais ou utopias sendo compreendidas pela hermenêutica do discurso e da ação em um ‘laço mimético’ que se caracteriza pelo que se chama ‘compreensão’ no sentido de se tornar uma ‘estrutura compreensível do ser-no-mundo’ (RICOEUR, 1989, p.100)

Fica evidente que uma análise hermenêutica, para Ricoeur, é uma “metodologia das ciências históricas do espírito”, aplicada aos textos, símbolos e discursos (1989, p 97) e mais:

As ciências históricas são as ciências do homem, como afirmam a antropologia e a epistemologia. Por isso, será necessária uma interpretação com ênfase na distanciação do texto, visando manter a distância entre o vivido e o contado (viver e contar), ou seja, entre o compreendido e o reelaborado no mundo do texto, considerando-se o caráter histórico, ontológico e epistemológico da obra em questão. (CESAR, 1998, p 54)

Dessa forma, se evidencia que a análise hermenêutica pode se dar por meio do distanciamento do pesquisador em relação aos contextos em que os fenômenos aconteceram, a fim de manter a distância entre o viver e o contar para poder reelaborar um novo texto. Para Ricoeur, a hermenêutica, é uma “metodologia das ciências históricas do espírito” (HEIDEGGER, apud RICOEUR, 1989, p. 97), mas é, sobretudo, uma teoria da interpretação, do desvelamento dos sentidos presentes nos símbolos, nos mitos, nas diversas narrativas.

Dessa forma, é preciso partir do princípio de que as ciências históricas são as ciências do homem. Sendo assim, para que haja uma interpretação enfática se faz preciso manter a distância entre o vivido e o contado (viver e contar). Uma análise hermenêutica supõe uma atitude metodológica, interpretativa, tendo em vista a construção de uma ontologia pelo sentido ou sentidos atribuídos à realidade. A hermenêutica, ao concentrar-se na semântica da linguagem e dos discursos visa desvelar os sentidos ocultos na própria linguagem.

De acordo com Silva (2011, p 24)

Nesse sentido, a função hermenêutica do texto é capturar e apreender o sentido da obra para reconstruí-la numa dinâmica interna, mostrar que é possível uma obra projetar-se para além de um mundo habitado, alcançar, quiçá, o mundo projetado ou idealizado pelo autor. Por isso, a função hermenêutica de uma obra não é explorar o

Cecília Meireles, uma educadora à frente do seu tempo: um estudo sobre a influência das Crônicas Educacionais no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

diálogo entre leitor e autor/escritor, visto que, no sentido hermenêutico, não há diálogo entre o leitor e o autor, nem vice-versa. A função hermenêutica é desocultar dois mundos, a saber: o mundo do leitor e o mundo do autor, escritor.

O próprio Ricoeur (1968, p 41) afirma:

O texto é, para mim, muito mais que um caso particular de comunicação inter-humana: e o paradigma do distanciamento na comunicação,[...] revela um caráter fundamental da própria historicidade da experiência humana, a saber, que ela é uma comunicação na e pela distância.

Também Portocarrero afirma:

A palavra hermenêutica cobre, pois, já desde o mundo grego vários níveis de reflexão. Designa, fundamentalmente uma *technê* (e não uma ciência), a arte de interpretar e apropriar os grandes textos - que fundavam, pela sua dimensão simbólica e normativa uma determinada comunidade humana - ou ainda a arte de compreender o sentido latente e obscuro de mensagens que reclamam ser entendidas. Era, aliás, o lugar-comum da formação do homem culto greco-romano e medieval. Representava uma forma da compreensão ou experiência humana de sentido que tinha fundamentalmente a ver com a praxis da orientação e com a capacidade de escolha num mundo comunitariamente marcado por um conjunto de valores, de costumes, de usos, de crenças e de tradições.(PORTOCARRERO, 2010, p. 19)

Tavares (2018, p. 54), por sua vez, refere: “É pela linguagem que o ser humano manifesta os seus pensamentos, os seus desejos, os seus medos. O ser humano é linguagem.” Pela interpretação simbólica das diversas narrativas é possível a compreensão da condição humana, dos seus limites e possibilidades existenciais. É possível a compreensão da realidade e dos contextos em que os fenômenos foram produzidos.

A arte da compreensão de textos deve ser dada de forma objetiva, atentando para dar um real sentido a cada texto sem perder o sentido histórico e compreendendo a mensagem realmente transmitida pelo autor.

Assim, essa tese aplica-se às crônicas de Cecília Meireles, sobretudo às referentes à educação no desejo de uma escola renovada, mais especificamente no seu amor e cuidado com a infância e também os referenciais nacionais para a Educação Infantil para uma leitura crítica, no sentido de perceber que os desejos e aspirações de Cecília Meireles estão imbuídos nos Referenciais.

Esse intuito está bem presente nas palavras de Silvia (2011, p. 24) no seu artigo “A interpretação hermenêutica em Paul Ricoeur: uma possível contribuição para a educação”

Cecília Meireles, uma educadora à frente do seu tempo: um estudo sobre a influência das Crônicas Educacionais no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

Nesse sentido, a função hermenêutica do texto é capturar e apreender o sentido da obra para reconstruí-la numa dinâmica interna, mostrar que é possível uma obra projetar-se para além de um mundo habitado, alcançar, quiçá, o mundo projetado ou idealizado pelo autor.

Fica evidente, então, a intenção de rever e perceber a presença do pensamento educativo de Cecília Meireles que nos referencia para a educação infantil. E com isso, reconstruindo, a partir de seus escritos e crônicas, de onde se retiram os ideais presentes que nos referencia que ambos almejavam oferecer uma educação de qualidade para as crianças ao adentrarem na educação infantil.

A análise hermenêutica as crônicas de Cecília como fontes privilegiadas torna fácil perceber que as inspirações da autora estão concretizadas na forma de lei Referências Nacionais para Educação Infantil

Assim, se estabeleceu, de acordo com Ricoeur (1989), um diálogo não temporal entre leitor e escritor, mais precisamente uma união entre os dois universos, descotando o mundo do leitor e o mundo do autor. A partir da análise hermenêutica se faz uma aproximação entre os escritos de Meireles, do seu pensamento educativo e dos princípios que organizam os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de que o reconhecimento do direito à infância constitui o fundamento de todos os outros direitos da criança, bem como o respeito pela diversidade cultural.

Tavares (2003), ao analisar a realidade educativa à luz do pensamento de Ricoeur afirma que o fenômeno educativo se situa entre a ideologia e a utopia. Por um lado, a educação, ao reproduzir e tentar perpetuar a cultura dominante situa-se no âmbito da ideologia; por outro, ao prosseguir no cumprimento de objetivos emancipatórios, de inclusão social e cognitiva e de respeito pela diversidade cultural, situa-se no âmbito da utopia.

Pode-se transferir estas reflexões para a realidade brasileira referindo que as propostas de Cecília Meireles para a educação, quer no domínio da poesia, quer das crônicas, apontam para o cumprimento dos direitos fundamentais da criança e de todos os que frequentam a escola. A distância entre o literal e o simbólico é, afinal, igual à distância entre o ideológico e o utópico.

Os princípios educativos do seu pensamento e manifestados nas suas obras revelam profundas inquietações perante o status quo educacional e os ideais de uma educação de

qualidade para todos, e capaz de formar verdadeiros cidadãos que possam exercer uma cidadania ativa.

Os escritos de Cecília, mesmo com teor poético, são expressões críticas e reais de uma visão de um mundo mais justo e politicamente democrático. Assim, esses escritos despertaram em muitos pesquisadores o interesse por entender e aplicar esses conhecimentos e sonhos de Cecília à sociedade e à educação, no sentido de transformá-las.

Nesse sentido, Silva (2009, p. 5) afirma em seu artigo “Cecília Meireles: Para além dos muros das escolas e das cidades”:

A visão de mundo de Cecília Meireles é também, uma visão de cidadã do mundo, seu pensamento e visão procuram ler o mundo esteticamente para cantá-lo e assim reencantá-lo, descrevendo com palavras sonoras, por meio dos sentidos, o colorido, a natureza mutável das coisas.

Ler os textos de Meireles é mergulhar nesse mundo que, ao mesmo tempo, reencanta pelas poesias e apela para mudanças de paradigmas a fim de que se forme uma sociedade mais justa e igualitária. É esse novo mundo que está presente nos textos de Meireles, que sendo analisados, impelem a uma nova visão e à abertura de caminhos que levam à construção de uma sociedade mais justa partindo, principalmente, de uma escola laica e de qualidade para todas as pessoas.

De acordo com Silva (2009, p 24)

Cecília Meireles é considerada pela crítica literária como neo-simbolista porque procurou olhar a realidade e descrevê-la com rigor lógico, de maneira objetiva, tal como os parnasianos, conquanto também tenha buscado, de certa forma, romper com alguns padrões da produção literária parnasiana, visto que em sua obra poética, aparece o verso livre que se caracteriza pelo fragmentado e descontínuo, a fugacidade, o impressionismo, o transitório, a coloração, a musicalidade, a matéria e a valorização da adjetivação da cor, que são, reconhecidamente, tendências simbolistas. Por isso, os elementos consagrados e cantados pelos simbolistas e aqueles presentes na poesia medieval portuguesa encontraram ressonância em sua obra, entre eles: vento, água, o mar, o ar, o tempo, o espaço habitado e desabitado, a solidão e a infância, a música, a santidade, a rosa, os cânticos aos santos, as santas e os oratórios. Cecília foi considerada pela crítica literária, uma autora intemporal.

É justamente essa característica de uma obra intemporal que faz com que os escritos de Cecília sejam de grande relevância para que se escreva uma nova perspectiva sobre a história da educação em uma abordagem política e social, haja vista, que no referente à educação

Infantil, é possível perceber que os textos de Cecília rompem o tempo para prefigurar o nosso presente no Referencial curricular para Educação Infantil.

Silva (2009, p. 26) enfatiza a importância de estudar os escritos de Cecília já que: “[...] a obra de Cecília Meireles é guiada por uma ética pessoal e por princípios humanizadores, pede por tempos mais encantados, livres e felizes”.

Fica dessa forma evidente a necessidade de se compreender a importância dos textos de Meireles expressão de um pensamento que não está prisioneiro do tempo, mas sim, que se afirma como projeto e se faz presente no cotidiano pela abordagem atual em vários assuntos referentes à educação:

Cecília Meireles debateu inúmeros assuntos relacionados à educação e à literatura em jornais e conferências. Escreveu poemas e livros para crianças e livros didáticos adotados em escolas, sua atuação de educadora e escritora, envolvida com questões da infância, foi importante no desenvolvimento da literatura infantil brasileira e nas discussões acerca da educação da criança. Tal constatação se evidencia, atualmente, com o crescimento de estudos acadêmicos sobre a obra da autora na área da educação. Algumas de suas obras, em especial as poéticas, encontram-se presentes em livros didáticos direcionados à educação infantil e ao ensino fundamental. São, constantemente, utilizadas por educadores em sala de aula no trabalho da linguagem oral e escrita e do lúdico, por possuírem características de escritos acessíveis e instigantes aos alunos em processo de aprendizagem, merecem, assim, a atenção dos educadores. (MÉLLO e MACHADO, 2008, p. 17)

Ao ler os escritos de Cecília Meireles, fica bem evidente a presença de textos de uma mulher ousada, capaz de abrir espaços no tempo para apresentar em seus textos uma nova perspectiva a respeito de uma sociedade mais justa por intermédio de uma educação de qualidade para todos, iniciando na educação infantil.

Assim, ao ter posse também dos Referenciais Curriculares Nacionais para educação Infantil, surgiu, de forma indutiva, a percepção da colaboração dos sonhos de Cecília Meireles, de forma atemporal, para a construção desses referenciais apontando, assim, estratégias, metodologias para se implantar uma educação Infantil que corresponda às reais necessidades das crianças que ingressam no processo de escolarização.

Desta feita, os escritos de Meireles apontam para a necessidade de construir uma escola democrática, para todos, fundamentada numa educação de qualidade que enfatize a construção de uma escola laica, participativa, que forme para a cidadania e não esteja subordinada a princípios religiosos ou ideológicos. Para além da criação de condições que permitam a viabilização de um projeto de escola humanista, Meireles considerava fundamental

a aposta numa formação de professores de qualidade, de modo a que pudessem corresponder às exigências e necessidades dos alunos, formação essa baseada nos princípios da Escola Nova e em oposição a uma escola tradicional.

Estes princípios foram defendidos no Manifesto dos Pioneiros, como já referimos, do qual Cecília foi signatária. Todavia, encontramos a defesa destes mesmos princípios nos seus escritos, sobretudo, de um modo mais explícito, nas Crônicas. Justifica-se, por isso, uma abordagem hermenêutica dos textos direcionados para as problemáticas educacionais, no sentido de desocultar a pluralidade de sentidos neles implícitos.

De acordo com Portocarrero (2010, p. 22), é possível entender que:

A Hermenêutica transforma-se assim na teoria universal da compreensão e interpretação das objectivações significativas da vida histórica. O seu núcleo fundamental reside agora na possibilidade que tem a consciência histórica de reconstruir, a partir das significações da vida fixadas de modo duradouro, a intenção e as circunstâncias originárias do autor. Interpretar é reconstruir uma construção cuja chave deve ser procurada na intenção do autor.

Nessa perspectiva, consideramos ser fundamental que se estabeleça em uma pesquisa, que tem como campo empírico um conjunto de textos, uma relação hermenêutica, quer com a história da autora, quer com os seus textos no sentido de ter uma ampla compreensão das suas propostas, dos seus projetos, dos princípios que defendeu.

As leituras realizadas, em conjunto com a biografia da autora, permitem-nos antecipadamente, conjecturar que existe uma relação indissociável entre os princípios do pensamento de Cecília Meireles e os princípios e propostas consignadas nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. É, portanto, esse diálogo entre os textos que faremos no próximo capítulo.

4 CRÔNICAS: UM DIÁLOGO COM OS REFERENCIAIS NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O presente capítulo, último da dissertação que dá conta de todo o processo de pesquisa, tem por finalidade analisar os escritos de Cecília Meireles que foram as nossas principais fontes, numa relação com os Referenciais Curriculares nacionais para a educação infantil, no sentido de respondermos à questão que inicialmente formulamos.

Essa análise foi feita de acordo com as categorias que escolhemos, não apenas como categorias a serem trabalhadas do ponto de vista teórico, em diálogo com os autores que escolhemos, mas também como categorias analíticas onde se enquadram os princípios educativos defendidos por Cecília Meireles.

Procura-se, ainda, estabelecer um diálogo com as diversas fontes de informação tendo sempre presentes a questão de pesquisa e o objetivo geral da pesquisa.

4.1 Concepções da infância

A concepção que hoje se tem de infância e de criança resulta de múltiplas rupturas com o passado, decorrentes de um quadro jurídico que reconhece os seus direitos. Assim, pensar a infância nos tempos atuais exige, inicialmente, lembrar que o conceito de infância se origina na contemporaneidade. Ao longo de muito tempo, se pensou que a criança era um ser incompleto, imperfeito, incompetente, uma *tabula rasa* que precisava do depósito de conhecimentos dos adultos para se tornar um adulto maduro, racional, social, competente e autônomo. Durante séculos, a criança foi considerada um adulto em miniatura, ignorada em todos os espaços sociais, começando pela própria família. Em muitos casos, era considerada mão de obra que contribuía para o orçamento familiar, sobretudo, nos grupos sociais mais desfavorecidos socialmente.

De acordo com Heywood (2004) a percepção de infância é um fenômeno recente. Segundo ele, não há nenhum registro de “histórias de vida” em toda a Idade Média e no período moderno, inclusive, em países industrializados. A criança era uma figura marginal em um mundo adulto. Era vista como um “recipiente” vazio, a ser preenchido e não como possuidora de uma existência concreta, criativa e imaginativa. (HEYWOOD, 2004).

A ideia de infância como uma invenção da modernidade, é afirmada também por Ariès (1971) constituindo-se como categoria social, construída recentemente na história da humanidade. Na idade Média, devido à fome, à falta de saneamento básico entre outras infraestruturas, as taxas de mortalidade infantil eram muito elevadas; a cada morte de uma criança, logo surgia outra para substituí-la, para cumprir a vaga funcional da anterior. O sentimento de infância, como uma consciência da especificidade infantil, decorre de um longo processo histórico, não sendo, por isso, uma herança natural.

O surgimento do sentimento de infância, conceito construído na modernidade, contribuiu para profundas mudanças na compreensão da infância, deixando de ser pensada, apenas, como uma fase da vida, como qualquer outra, mas como um período de desenvolvimento com as suas especificidades, revelador das delícias de ser criança, da necessidade de cuidados por parte dos adultos e da sociedade.

O sentimento de infância, na perspectiva de Ariès (1971) altera o sentimento de insignificância que foi atribuído à criança durante séculos. A construção social do conceito e do sentimento de infância abriu espaços para um novo campo epistemológico: os estudos sobre o desenvolvimento da criança, quer do ponto de vista biofísico, quer afetivo e cognitivo. Os séculos XVI e XVII, como bem demonstra Ariès (1971), esboçam uma concepção de infância centrada na inocência e na fragilidade infantil. Segundo o autor, esse olhar se forma com o fim da Idade Média, sendo inexistente na sociedade medieval. As primeiras manifestações são caracterizadas pela “paparicação”. A criança era vista como um ser inocente e divertido, servindo como meio para entreter os adultos.

O século XVIII inaugurou a construção da infância moderna, assumindo o signo de liberdade, autonomia e independência. (ARIÈS, 1971)

Durante esse período, ocorria o processo de colonização do Brasil. Os europeus inseriram práticas e concepções da infância na colônia. O sentimento de “paparicação” na época colonial é descrito por Del Priore (2000, p.67), do seguinte modo:

(...) crianças pequenas, brancas ou negras, passavam de colo em colo e eram mimadas à vontade, tratadas como pequenos brinquedos. (...) As pequenas crianças negras eram consideradas graciosas e serviam de distração para as mulheres brancas que viviam reclusas, em uma vida monótona. Eram como que brinquedos, elas as agradavam, riam de suas cambalhotas e brincadeiras, lhes davam doces e biscoitos...

Percebemos, a partir das afirmações dos autores, que a infância, tal qual a conhecemos hoje, foi uma criação que se constituiu no processo histórico, decorrente de condições socioculturais determinadas, não podendo ser analisada à margem dos contextos históricos que determinaram concepções diferentes de infância e da criança.

Diante disso, podemos considerar que a concepção de infância, como construção histórica, se enquadra na categoria de temporalidade histórica, sendo o resultado de diferentes contextos sociais, econômicos, geográficos, e até mesmo das especificidades de cada criança. Portanto, cada criança apresenta suas peculiaridades, que não são exatamente iguais às do século passado, nem serão iguais às dos próximos séculos, mas, ao mesmo tempo, os cuidados com a criança e a própria concepção de infância são variáveis em função dos continentes e das diferentes culturas.

As denominadas declarações universais dos direitos da criança não são ainda cumpridas em muitos dos países do mundo. A exploração da mão de obra infantil, o tráfico de crianças, a exploração sexual e outras formas explícitas e simbólicas de violência são práticas em muitos países do mundo.

Somente no século XIX, quando surgem, na Europa, leis de proteção da criança, ela adquire alguma centralidade familiar e social. Em 1959, foi proclamada a Declaração Universal dos Direitos da Criança, que refere no seu 1º Princípio que

Todas as crianças, absolutamente sem qualquer exceção, serão credoras destes direitos, sem distinção ou discriminação por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição, quer sua ou de sua família (ONU, 1959).

No Brasil, foi criado pela Constituição brasileira de 1988 o Estatuto da Criança e do Adolescente, quando, pela primeira vez, a criança é percebida como sujeito de direitos. Diante dessa discussão, é importante frisar que existem muitas infâncias dentro da infância global. Ainda recentemente, na década de noventa, as crianças em nosso país, não eram encaradas como cidadãs, mas apenas como sujeitos com direitos formalmente garantidos. Verifica-se que, nem todas as crianças vivem a infância da mesma forma em relação às condições sociais, culturais e econômicas.

Um exemplo disso é a exploração do trabalho infantil, tão combatido pelas instituições de proteção à criança, mas uma realidade ainda tão presente, sobretudo em regiões

do Brasil com mais problemas sociais, como é o caso das regiões mais interiores e mais afastadas dos centros urbanos.

No decorrer dos tempos, foi-se percebendo a criança como ser dotado de conhecimentos com capacidade enorme de aprender e de transmitir o que já sabia, portanto, não era apenas um ser receptor, mas sim um ser sujeito ativo que compreende o que é ensinado e também tem a capacidade de repassar. Assim, foi-se compreendendo que este sujeito é também alguém profundamente enraizado em um tempo e um espaço, alguém que interage e influencia o meio em que vive e é influenciado por ele.

Pode afirmar-se que a obra de Cecília Meireles é, sobretudo, um compromisso com a infância. E que o corpus discursivo do nosso trabalho também priorizou a educação e a infância.

A criança, defendia a autora, não deve ser vista como um projeto para o futuro, mas um ser no presente, um ser no mundo. A perspectiva de Piaget sobre o desenvolvimento da criança anula a sua singularidade.

Contra a homogeneização, é necessário dar espaço às crianças para respostas inesperadas – para aquelas que pensávamos que nunca poderiam dar. A criança é um ser de linguagem e as suas manifestações linguísticas e simbólicas não são pré-definidas, determinísticas, mas delas irradia uma enorme criatividade que toma como suporte os contextos sociais em que se movimenta. “As crianças são como os poetas, não há obstáculos à sua imaginação” (MEIRELES, 2001, p. 161).

4.2 Educação Infantil

Quando se fala da criança na escola é necessário fazer um resgate histórico da conscientização do ser criança na sociedade, haja vista que, inicialmente, as fases da infância não eram consideradas importantes, não se lhes atribuía atenção e as crianças eram apenas concebidas como pequenos adultos.

Neste sentido, ARIÈS (1971, p. 45) afirma que “a infância tinha uma longa duração, e a criança acabava por assumir funções de responsabilidade, queimando etapas do seu desenvolvimento. Até a sua vestimenta era a cópia fiel da de um adulto”.

Somente a partir do século XVII essa concepção começa a mudar, mas privilegiando apenas as crianças nobres, sendo que a ideia de infância começa a ser interiorizada pela sociedade.

De acordo com ARIÈS (1971, p. 29):

A aprendizagem das crianças, que antes se dava na convivência das crianças com os adultos em suas tarefas cotidianas, passou a dar-se na escola. O trabalho com fins educativos foi substituído pela escola, que passou a ser responsável pelo processo de formação. As crianças foram então separadas dos adultos e mantidas em escolas até estarem “prontas” para a vida em sociedade.

A partir do século XIX, surgiram, no Brasil, as instituições como creches, responsáveis para cuidar principalmente das crianças pobres, sobretudo a partir do século XX com a inserção sempre mais constante das mulheres no mercado de trabalho. As escolas de educação infantil vão ganhando mais espaço e percebendo a necessidade de cuidar da infância e proporcionar um espaço de aprendizagem e de maturação, e, especialmente, um lugar onde as crianças possam viver a infância de forma feliz.

Na concepção de Cecília Meireles, a educação deveria promover a liberdade e a espontaneidade do ser humano desde a infância, deixando clara a sua preocupação com a educação da criança:

Em toda criança preservada ainda dessa opressão dos preconceitos que sobre elas costuma exercer a deformadora tirania dos adultos, em toda criança que vem evoluindo livremente de dentro de si mesma com essa misteriosa orientação que faz as plantas romperem as sementes para, atravessando o duro solo, realizarem em pleno sol a intenção do seu destino, mora uma alma deslumbrada, enfrentando a vida como um grande espetáculo mágico, e elaborando, diante de cada coisa que contempla, o sonho silencioso das suas próprias interpretações (MEIRELES, 1930c, p.4. Apud, LÔBO, 2010, p.26).

A Lei de Diretrizes de Base (LDB) nº 9394/96 confere mais seriedade à Educação Infantil quando assegura:

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
Art. 30º. A educação infantil será oferecida em:
I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. (BRASIL, 1996, p. 2)

Também nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) estão especificadas as finalidades da Educação Infantil:

A definição da finalidade da Educação Infantil como sendo o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” evidencia a necessidade de se tomar a criança como um todo para promover seu desenvolvimento e implica compartilhamento da responsabilidade familiar, comunitária e do poder público. (BRASIL, 2006, p. 32).

Objetivando qualificar a educação das crianças, foi criado o Referencial Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998) que propõe a integração e relação entre o cuidar e educar onde seja assegurado o desenvolvimento das crianças nas seguintes habilidades, incidindo nas dimensões motora e psicológica, obviamente relacionadas com a dimensão cognitiva:

- familiarizar-se com a imagem do próprio corpo;
- explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar - se nas brincadeiras e nas demais situações de interação;
- deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular etc., desenvolvendo atitude de confiança nas próprias capacidades motoras;
- explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para o uso de objetos diversos. (BRASIL, 1998, p. 27)

Isso se amplia ao tratar das crianças de quatro a seis assegurando que as crianças estejam aptas a:

- ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação;
- explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo;
- controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações;
- utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos;
- apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo. (BRASIL, 1998, p. 27)

É possível perceber que mesmo não se tratando diretamente de teorias, o Referencial Nacional para Educação Infantil trata diretamente do pleno desenvolvimento da

criança partindo do seu desenvolvimento psicomotor. O desenvolvimento psicomotor é indispensável para que se efetive uma aprendizagem significativa. A criança está em constante processo de desenvolvimento psicomotor e isso está ligado ao desenvolvimento e aquisição do conhecimento da criança. Supõe, por isso, a construção de estruturas cognitivas possibilitantes da psicomotricidade. Desde os primeiros dias de vida, a criança entra no processo de maturação psicomotora e é com o corpo que comunica seus primeiros sentimentos, emoções e sensações.

À medida que consegue controlar seus movimentos, a criança amplia sua capacidade de comunicação e interação com o mundo que a envolve, seja físico, social ou interpessoal. As escolas, principalmente as de Educação infantil, precisam respeitar essa habilidade e necessidade da criança de usar seu corpo para comunicar-se.

Neste sentido é que Basei (2008, p. 6) afirma:

É importante ressaltar que a criança utiliza a linguagem corporal como forma de interagir com os outros e com o meio produzindo cultura e identidade. A criança se expressa com o seu corpo, as práticas escolares devem respeitar compreender e acolher o universo infantil. Acreditamos que o corpo adquire um papel fundamental na infância, pois é um modo de expressão e de vinculação da criança com o mundo.

Uma das preocupações de Cecília Meireles em relação à escola para as crianças, consistia no modo como as crianças eram tratadas nos espaços escolares pelos profissionais da educação. Para a autora, as crianças deveriam ser tratadas como crianças e respeitadas em suas particularidades, próprias da etapa da vida por que estavam passando.

As escolas ainda se fundamentavam em ideias e princípios completamente ultrapassados, considerando as crianças como adultos em miniatura. Cecília, no entanto, entendia a infância de acordo com a concepção de Rousseau, que defendia que as crianças possam viver um tempo característico da “falta de razão.” Os sentimentos, emoções, intuições primeiras organizam o ritmo de vida de cada criança.

A depender da fase em que se encontram, as suas ações não são coordenadas por uma lógica, seja concreta ou abstrata. Nestes períodos iniciais da infância, as crianças têm uma capacidade ímpar para aprender, mas é preciso entender e respeitar o ritmo de aprendizagem de cada criança.

No final do século XIX e início do século XX, é possível perceber que a intervenção das escolas com as crianças tinha um caráter bem assistencialista em consequência do acesso das mulheres ao mercado de trabalho.

Contudo, não havia a preocupação de oferecer às crianças espaços adequados ao seu desenvolvimento, nem preocupações com os cuidados necessários que devem ser dispensados à criança em cada etapa do seu desenvolvimento. Além do mais, a deficiente formação das famílias conduzia a certo conformismo perante a realidade existente.

Assim, se prefigura na escola e nas famílias uma tendência a preparar as crianças para serem adultos, sem atentar para a devida atenção a ser dada às mesmas com relação às peculiaridades, próprias do ser criança.

Com o surgimento de uma nova perspectiva da infância, provinda da Escola Nova, se dá uma nova atenção à infância a fim de respeitá-la em suas particularidades. Para Cecília: (MEIRELES, 2001, p. 176)

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

Assim, os jardins da infância deveriam ser o espaço favorável para que a criança se desenvolvesse de forma plena, e não um lugar do simples cuidar para preservar as possibilidades de um crescimento de um adulto. Fica muito evidente que Meireles pretendia que os jardins de infância não almejassem apenas a alfabetização das crianças, mas que os mesmos se desenvolvessem encontrando na escola um ambiente seguro que oportunizar a vivência intensa dessa etapa da vida.

Cecília foi uma grande defensora da necessidade de perceber a criança como um ente que deve ser respeitado. Para se afirmar, Meireles parte da teoria de Rousseau ao afirmar:

Começai, pois, por estudar melhor vossos alunos, porque certamente não os conheceis... Dizia assim, no prefácio do “Emílio”, esse homem de vida contraditória, que ainda conta com defensores e acusadores apaixonados, - o que é o sinal mais certo da profunda significação do seu valor, - e que marcou o caminho novo de uma era literária e pedagógica simplesmente com estas três palavras: Jean Jacques Rousseau. A observação diária de personalidade que se vai elaborando em cada criança que nos cerca é o índice mais justo para se calcular a medida e a natureza do que é necessário à sua perfeita evolução. É, no entanto, muito frequente, ou por falta de tempo em atender à criança, ou por essa diversidade de interesses que tão dolorosamente separa o mundo infantil e o dos adultos, que mãe e professoras deixam passar despercebidos certos motivos casuais em que se reflete toda a vida oculta dessas pequenas criaturas tão misteriosas. (MEIRELES, 2001, p. 161)

A criança, para Meireles, deve ser valorizada na etapa de vida em que se encontra, competindo, assim, aos pais e aos educadores, conhecer e adentrar no mundo da criança com respeito, a fim de conhecê-la para, assim, entender as suas reais necessidades e a partir de então, prover para a mesma as reais condições de desenvolvimento, dentro dos seus limites, com respeito e paciência para que tudo aconteça no tempo certo da criança.

No Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, é possível encontrar as seguintes considerações:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais. As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. (BRASIL, 1998 p.21)

Esse era o sonho de Cecília quando falava nos centros de Educação Infantil, com a aspiração de que os mesmos pudessem ser espaços privilegiados para o desenvolvimento integral da criança, onde a mesma fosse respeitada e amada na respectiva etapa da infância, sem que houvesse imposições da parte do adulto, sobretudo, considerando-a um pequeno adulto em desenvolvimento. A infância, para Meireles, consistia em um tempo de grande beleza e, por isso, deveria ser cuidada e valorizada.

Para Cecília, a criança era pura e, desta forma, deveria ser livre para viver intensamente a etapa de vida em que se encontrava, sem a imposição de padrões impostos pela escola ou qualquer outro grupo. A mesma defendia que a infância não pode “receber o veneno de nenhum egoísmo, o vício de nenhum preconceito, o mal de nenhum sistema, chegando à sua floração isenta de quaisquer algemas para se realizar de acordo com aquele destino que os cativos não prejudicaram.” (MEIRELES, 2001, p. 221).

É justamente esse posicionamento de respeito que está previsto no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil:

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças. (BRASIL, 1998 p 22)

A individualidade da criança deve ser respeitada e, para isso, se faz necessário que a educação infantil, na pessoa de seus profissionais, esteja, de fato, ao serviço da criança e por amor às crianças. A dimensão cognitiva não pode ser dissociada da dimensão afetiva; essa relação possibilita que os educadores possam conhecer e entender cada uma das crianças nas suas especificidades, abrindo a possibilidade de um desenvolvimento harmonioso e equilibrado.

Cecília foi enérgica ao afirmar que “é preciso admitir a criança na sua condição humana. E o mais comum é compreendê-la como subumana, coisa de outra espécie, objeto difícil de ser dominado enquanto não chega à famosa ‘idade da razão’” (MEIRELES, 2001, p. 235). É possível, neste trecho, perceber a defesa de Cecília em relação ao respeito a ser dado às crianças e a necessidade de compreender o universo de cada uma, provendo à mesma o espaço para viver de forma intensa a infância e não forçá-la a chegar, prematuramente, à “idade da razão”.

Para Cecília:

A criança não é um boneco cuja habilidades se exploram. É uma criatura humana, com todas as forças e fraquezas, todas as possibilidades de evolução e involução inerentes à condição humana. Por isso mesmo, são condenáveis todas as atitudes que a rebaixem, ou que lhe estorvem o seu normal desenvolvimento (MEIRELES, 2001, p. 210)

Assim, afirma a autora quando se refere ao interesse de muitos adultos em:

[...] apressar o conhecimento de certas coisas à criança para se ver livre dela, para a adaptar à engrenagem da vida dos adultos, que irão impelindo, depois, facilmente, pelos caminhos já transitados. É assim que se mata a infância. E o mundo está cheio de crimes dessa natureza. A educação moderna no grande sentido dos que a defendem com a força invencível das ideias é a única esperança de preservação de multidões de vítimas desses. (MEIRELES, 2001, p. 139).

No referencial curricular nacional para Educação Infantil, ao frisar a necessidade do cuidado à criança em sua etapa, no sentido de educá-la, apresenta a importância do respeito a essa etapa e, mais precisamente, aos cuidados para que o processo de educação esteja pautado

no respeito a cada uma das fases da infância, que deve ser vivenciada dentro das possibilidades de respeito e intensificando a plena vivência do período infantil:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens, orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p 22)

É impossível pensar e admitir uma educação infantil que tente engessar as suas crianças, negando às mesmas o direito ao movimento e livre expressão. De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o movimento, o brincar, assume importância fundamental para o desenvolvimento integral da criança, como um estímulo para a memorização, imaginação que surgem, não de uma sublimação, mas do conhecimento prévio que a criança carrega a partir da realidade em que vive.

Isso corresponde a um conhecimento ou aprendizagem significativa, ou seja, que tem um sentido verdadeiro para a vivência da criança. Assim, nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil se afirma:

Brincar é, assim, um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente. Pela repetição daquilo que já conhecem, utilizando a ativação da memória, atualizam seus conhecimentos prévios, ampliando-os e transformando-os por meio da criação de uma situação imaginária nova. Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. (BRASIL, 1998, p.78)

Também Cecília faz essa defesa, ao afirmar:

Existe atualmente, no mundo inteiro, uma preocupação constante pela educação. Essa preocupação se reflete em todas as profissões, em todos os países, de todas as maneiras e em todas as esferas. Nenhuma, no entanto, com exceção da formação do professorado interessa tão de perto à pedagogia como a questão dos brinquedos infantis. Talvez mesmo, seja essa mais importante que a outra, porque exerce influência decisiva e inextinguível, durante a primeira infância, enquanto que o professor só educa depois de uma certa época. O brinquedo só pode ser considerado como um mestre desprezioso e eficaz, que decide muitas vezes da vocação e da conduta futura da criança. [...] (MEIRELES, 2001, p. 149).

A criança, necessariamente, precisa de espaços que possibilitem a eficácia da aprendizagem. Espaços de liberdade, onde a criança possa exercitar os movimentos corporais, estímulos ao desenvolvimento psicomotor e à expressão dos seus sentimentos e emoções que são, afinal, formas de linguagem da criança.

4.3 Escola de qualidade

Desde o início dos anos 80, vêm sendo desenvolvidas pesquisas educacionais que têm dado suporte teórico aos gestores dos sistemas educacionais para redirecionar as políticas, os métodos e metodologias de ensino, bem como a formação dos profissionais da educação.

O enfoque social que vem sendo dado aos processos de ensino e aprendizagem, conclama as discussões pedagógicas, aspectos de grande relevância no que se refere à compreensão das relações entre desenvolvimento e aprendizagem.

Diante dos aspectos citados e da cultura avaliativa, os resultados da aprendizagem das unidades de ensino, as escolas, vêm tomando para si o objetivo de formar cidadãos competentes para atuar na sociedade. Isto implica a exigência de transmissão de conteúdos significativos que possam permitir, por parte da criança, a demarcação de momentos históricos relevantes. De modo a que, desde a infância possa se entender como sujeitos históricos inseridos numa cultura, num país, numa nação que por sua vez, também tem uma história.

Nesse contexto, as instituições de ensino têm construído cada vez mais, um conjunto de práticas com o propósito de que os alunos se apropriem dos conteúdos de um modo crítico e construtivo, (PCNs, 1997).

Enquanto a educação e a formação integral para o exercício da cidadania, pode dar-se em múltiplos espaços sociais não-formais, as competências e habilidades referentes ao ensino e aprendizagem de conteúdos curriculares, ou seja, a educação formal é função social reservada à escola.

Pensar a escola enquanto uma das mais importantes e respeitadas instituições, responsável pelo ensino e aprendizagem, significa situá-la no contexto das exigências da nova sociedade, ou seja, numa sociedade industrializada, que utiliza as novas tecnologias de informação e comunicação e que pensa o futuro. A escola, enquanto instituição educativa tem a responsabilidade de formar os seus alunos para uma sociedade mais justa, mais solidária,

menos desigual. Tem a responsabilidade, enfim, de formar para a liberdade, igualdade, justiça, solidariedade, emancipação. Estes valores se experienciam, em primeiro lugar, na escola.

Ao término da segunda década do século XXI, uma sociedade em pleno desenvolvimento tecnológico, científico e cultural, exige um modelo de escola, com concepções de ensino e aprendizagem ressignificados, que possa preparar cidadãos para enfrentar os desafios da sociedade em processo permanente de mudança.

Ressignificar as concepções de ensino e aprendizagem, exige, também, um novo modelo de profissional para a educação. Profissional comprometido com a aprendizagem significativa que o contexto social necessita.

Neste sentido, diz Freire (1996) que ensinar exige respeitar os saberes, potencialidades dos educandos, relacionados às suas vivências nas áreas das cidades, como: questões ambientais, sociais e culturais, até políticas; por que não incluir estes conteúdos nos programas de ensino, se são currículos transdisciplinares que fazem sentido à vida dos alunos?

Nesta perspectiva, o novo perfil de escola e de professor, requer, ao mesmo tempo, pensar as características do aluno do século XXI, um aluno que utiliza, permanentemente, a internet, as redes sociais, em suma, as novas tecnologias. Este, sem dúvidas, mais crítico, apropriador dos conhecimentos de mundo com ideologias e filosofias de vida em construção.

A partir do perfil deste modelo de aluno, denomina-se de aluno-sujeito da construção de saberes, é que a escola precisa organizar práticas, didáticas pedagógicas para dar resposta aos anseios e expectativas dos seus estudantes.

É nesta perspectiva que os PCNs (1997) propõem práticas educativas fundamentadas na interação dialógica, que ponha fim à filosofia e pedagogia do “magister dixit” e dê lugar à interação professor-aluno, cuja finalidade deverá ser a construção, em conjunto, das aprendizagens.

É nesse processo dialético de interação entre quem aprende quem ensina e o que se aprende que o aprendiz (ou aprendente, segundo Freire, 1996) constrói conhecimento e se apropria dele. O conhecimento é resultado de processos complexos e intrínsecos pelos quais o educando reorganiza e constrói conceitos e/ou conteúdos escolares a fim de assimilá-los, (PCNs, 1997).

Desta forma, não deve ser a aprendizagem que deve se ajustar ao ensino, mas o ensino que deve potencializar a aprendizagem. (PCNs, 1997).

Em 23 de novembro de 1930, Cecília Meireles expressava no *Diário de Notícias* talvez uma de suas mais singulares e verdadeiras definições do que vem a ser a escola: “Escola não é um edifício, não é um corpo docente. Escola é um conjunto de crianças” (MEIRELES, 2001, p. 235).

Essa afirmação de Cecília não vem a desmerecer os edifícios, ou integrantes do corpo docente escolar, mas vem a reforçar que a escola só tem sentido de existir se a mesma tiver alunos, e, mais precisamente, se a mesma tiver como fim e foco seus alunos no sentido mais humano dessa afirmação, haja vista que não bastaria ter um edifício cheio de crianças, e as mesmas estivessem sem algum sentido para o acompanhamento.

As crianças (alunos) são o coração da escola, e esse coração deve ser ativo vivo, cuidado e valorizado. Deve ser oferecido o que de melhor existe, sempre estando atento às necessidades que se apresentam. Para Cecília, a escola deveria estar adequada à idade da criança e às suas necessidades sem impor às mesmas quaisquer padrões. As crianças deveriam sentir-se bem e amar a escola conforme escreve em seus “mandamentos”:

Devo Amar a Escola, como se fosse o meu Lar Entrei na escola pequenino e ignorante: mas hei de estudar com amor, para vir a ser um homem instruído e um homem de bem. A escola abrigou-me tão cuidadosamente como se fosse a casa de meus pais. A escola deu-me horas de alegria, sempre que me esforcei trabalhando. A escola conhece o meu coração, conhece os meus sonhos, conhece os meus desejos. E só quero ter desejos e sonhos bons, nesta casa que respeito como um lugar sagrado, em que a gente fica em meditação, para se tornar melhor. (NEVES, LÔBO, MIGNOT, 2001, p. 19)

A preocupação de Cecília com o ambiente escolar consistia na necessidade de a criança sentir-se bem para que possa favorecer a formação da sua personalidade. Se a criança amar a escola, já é um passo importante para que possa dar abertura á formação de um cidadão livre e crítico.

Conforme a autora “a escola é que sempre nos dirá o que somos e o que seremos. Ela é o índice da formação dos povos; por ela se tem a medida das suas inquietudes, dos seus projetos, das suas conquistas e dos seus ideais”. (MEIRELES, 2001 p. 111). A escola é o cenário favorável para esse crescimento, para a formação de um povo consciente de seus direitos e deveres, para um sonho inquieto de que a sociedade seja mais justa e igualitária.

Ao pensar em todos esses embates, faz-se necessário perceber que existe a necessidade de que a escola tenha consolidado e clarificado suas finalidades a fim de cumprir seu papel social e, evidentemente, de acordo com cada espaço, a escola irá construir os seus

objetivos sendo que o alvo central da escola deve ser o crescimento social, intelectual, emocional de cada aluno, seja este filho de agricultores ou médicos, a escola sempre terá essa função especial de educar e preparar cidadãos para a sociedade.

O Documento do Manifesto dos Pioneiros apresenta a escola como instituição social, onde vive a criança e a adolescência:

Compreende-se, à luz desses estudos, que a escola, campo específico de educação, não é um elemento estranho à sociedade humana, um elemento separado, mas "uma instituição social", um órgão feliz e vivo, no conjunto das instituições necessárias à vida, o lugar onde vivem a criança, a adolescência e a mocidade, de conformidade com os interesses e as alegrias profundas de sua natureza. A educação, porém, não se faz somente pela escola, cuja ação é favorecida ou contrariada, ampliada ou reduzida pelo jogo de forças inumeráveis que concorrem ao movimento das sociedades modernas. Numerosas e variadíssimas, são, de fato, as influências que formam o homem através da existência. "Há a herança que a escola da espécie, como já se escreveu; a família que é a escola dos pais; o ambiente social que é a escola da comunidade, e a maior de todas as escolas, a vida, com todos os seus imponderáveis e forças incalculáveis". (O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932), 2006, p. 201)

Ao fazer a descrição da função da Educação infantil no Referencial Nacional para educação Infantil se descreves que

A educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias. Para que isso ocorra, faz-se necessário uma atuação que propicia o desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social (BRASIL, 1998, p.22)

A escola só estará cumprindo realmente seu papel social, na medida em que aceite o desafio de fazer do ambiente escolar um meio que favoreça o aprendizado, sendo que a escola deve deixar de ser apenas um ponto de encontro, para se tornar um templo sagrado da construção do saber e do conhecimento, sendo que essa construção não pode acontecer de forma pesada e imposta, mas sim, de forma prazerosa e funcional para a comunidade onde a escola está inserida. Somente assim, a educação terá sentido.

Cada escola, seja qual for o seu grau, dos jardins às universidades, deve, pois, reunir em tomo de si as famílias dos alunos, estimulando e aproveitando as iniciativas dos pais em favor da educação; constituindo sociedades de ex-alunos que mantenham relação constante com as escolas; utilizando, em seu proveito, os valiosos e múltiplos elementos materiais e espirituais da coletividade e despertando e desenvolvendo 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. Pois, é impossível realizar-se em intensidade e extensão, uma sólida obra educacional, sem se rasgarem à escola aberturas no maior número possível de direções e sem se multiplicarem os pontos de apoio de que ela precisa, para se desenvolver, recorrendo a comunidade como à fonte que lhes há de proporcionar todos os elementos necessários para elevar as condições materiais e espirituais das escolas. A consciência do verdadeiro papel da escola na sociedade impõe o dever de concentrar a ofensiva educacional sobre os núcleos sociais, como a família, os agrupamentos profissionais e a imprensa, para que o esforço da escola se possa realizar em convergência, numa obra solidária, com as outras instituições da comunidade. (O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932), 2006, p. 202)

4.4 Escola participativa

Para repensar a função social da escola no contexto das mudanças na educação, seja no âmbito nacional e/ou local, torna-se necessário redefinir, também, alguns conceitos referentes à educação e formação para a cidadania.

Inicialmente, definem-se o conceito de educação e os espaços de construção educativa, dimensões fundamentais para a formação integral do ser humano. De acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação é um direito inalienável de todos e dever do Estado e da família. Será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) surge outra referência à educação e aos espaços educativos. No seu artigo 1º refere-se:

a educação abrange processos formativos que se desenvolvem na vida, família, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, P. 1).

De acordo com os marcos legais, a educação, não é restrita ao âmbito escolar e familiar e em uma determinada fase da vida humana. Ao contrário, é um processo contínuo e permanente, que começa com o nascimento e termina com a morte.

No que se refere aos espaços, para que aconteça uma ação educativa, estes, diferentemente do que se pensava outrora (restritos à família e à escola), são, também, bastante ampliados, abrangendo todo e qualquer ambiente da sociedade, desde que considerado saudável e apropriado, que possa contribuir, de forma direta ou indireta, para a construção de uma

educação que visa a formação integral do ser humano e o desenvolvimento de uma cidadania plena.

Neste sentido, de acordo com os Quatro Pilares da Educação Mundial da UNESCO, (2010, p. 31), no tocando ao “Aprender a ser”, “a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa: espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade social, espiritualidade”.

Acrescenta: todo o ser humano deve ser preparado, a partir da sua formação, seja na infância ou juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos, para formular seus próprios juízos de valor, de modo a poder escolher e decidir por si mesmo nas diferentes circunstâncias da vida.

Cecília Meireles, como já referimos, foi uma mulher adiante de seu tempo, corajosa, lutadora, destemida, sonhando com outro modelo de escola e outro paradigma de conhecimento. Um sonho que comandou toda a sua vida como poeta, jornalista, educadora, cidadã.

O sonho por uma escola de qualidade direcionava-se, principalmente, para que a escola cumprisse a sua principal função social: formar integralmente o aluno, olhar para a criança como um ser criativo, imaginativo, não de um modo homogêneo, mas nas especificidades que definem e caracterizam cada uma das crianças, quando a Constituição refere que a educação é um direito, não refere que é um direito de apenas alguns, de uma elite, dos filhos da riqueza. É um direito indiscutível de todos os cidadãos, também dos filhos da pobreza, dos oprimidos e subalternizados ao longo da história. Daqueles que não têm voz na sociedade.

Por isso, Cecília enfatizava a ideia de que a escola de qualidade, pública e laica fosse para todos, dando oportunidades iguais para todos. A “escola tem que ser o lugar de reunião daqueles que se preparam para a arte difícil de viver” (MEIRELES, 2001, p. 206) e mais “A escola não é um edifício, não é um corpo docente. “A escola é um conjunto de crianças” (MEIRELES, 2001, p. 207)

Em um de seus artigos Cecília afirma que “a criança é o futuro cidadão, e que a escola é o vestibulo da vida” (MEIRELES, 2001, p. 142). Sendo assim, se dá importância à necessidade de cuidar para que a escola possa ter condições de ser o espaço para que as crianças entrem e amadureçam, se desenvolvam de um modo equilibrado e façam as aprendizagens características do período em que se encontram.

Assim, para Cecília, não bastava falar e atribuir à escola essa condição formal de ensinar e formar, era “mister senti-lo profundamente”, para que, assim, se possa promover “uma realidade positiva a essas convicções subjetivas” (MEIRELES, 2001, p.144).

Estava ciente de que “os donos, os responsáveis” pelo futuro “são os educadores de hoje” por isso, a “transformação geral que se aguarda” depende “da sua coesão, da sua orientação, da sua energia e do seu exemplo” (MEIRELES, 2001, p.144). O professor é um grande responsável para fazer o diferencial dentro da escola para transformá-la em um espaço de aprendizagem e de desenvolvimento pleno.

Meireles, como educadora humanista e adepta da escola nova, acreditava na educação como um meio de transformação, indo além de uma visão estável e mecanicista de aprendizagem meramente cognitiva. A escola é um espaço de aprendizagens, de formação integral, de exercício de valores: da liberdade, solidariedade, justiça. A escola não é preparação para a vida nem para a cidadania, mas é a própria vida e aí se exerce a cidadania.

Para Cecília:

A escola que pretende, aliás, elevar a criança, não considera bem o que há de limitado em tal pretensão. Ela pode elevar, ao mesmo tempo, -embora com outras proporções- todo o ambiente social que rodeia cada geração. Por que furtar-se a obra tão ampla? (NEVES, LÔBO, MIGNOT, 2001. p 143)

A escola não é apenas um ambiente para o crescimento cognitivo, mas também, deve ser um espaço privilegiado para a construção e edificação comum de todos, a começar pela a família, se expandindo assim para toda a comunidade. A integração com a família e a participação da mesma na escola, é considerada relevante, para Cecília, para que a escola funcione como um espaço de democracia e crescimento. Isso também é previsto nos Referenciais para Educação Infantil:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais. (BRASIL, 1998, p22)

A família deve ser participante, atuante dentro da escola, colaborando com ela e contribuindo para efetivar, da forma mais integral a educação das crianças. Nesse sentido, Cecília considera que a construção de uma nova escola e de uma educação moderna não pode prescindir da participação dos 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 unifiquem 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 (MEIRELES, 2001 p 113)

Uma formação integral ultrapassa, largamente, as questões cognitivas. Na escola se estabelecem múltiplas relações interpessoais, das crianças entre si, destas com os professores e com os demais profissionais da educação. Na escola surgem e se resolvem conflitos. Ela tem normas, rege-se por valores, há limites que não podem ser ultrapassados, mas há também amplos horizontes de desenvolvimento.

A escola é como dizia Dewey, a própria vida. Ora, sendo assim, a parceria com a família, é fundamental para o cumprimento das missões da escola, numa “atitude permanente de respeito e compreensão.” “A presença dos familiares como elementos integrados ao trabalho pedagógico” constitui-se como um recurso que favorece sem dúvidas a construção e integração da criança ao processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1998).

Esse contato sonhado por Cecília não estava relacionado apenas com a efetivação do processo de ensino e aprendizagem da criança, mas sim para que a família, esclarecida e apoiada pela escola, também pudesse se transformar.

Cecília Meireles manifestava alguma inquietude relativamente ao tipo de educação que era ministrado às crianças. Para ela, “o educador tem de ser um acordador de energia.” (MEIRELES, 2001, p. 14). A educação deve prover esse despertar da energia das crianças para que se promova uma nova sociedade; a escola não pode ser um instrumento de manipulação da classe dominante, mas uma arma contra todas as formas de dominação.

A escola só tem sentido como instituição que educa de um modo emancipatório. Escravização não é educação. Por isso mesmo, a escola não pode estar subordinada à religião, a partidos ou grupos, mas deve ser leiga, livre, assumindo posições que conduzam à transformação.

Cecília Meireles, uma educadora à frente do seu tempo: um estudo sobre a influência das Crônicas Educacionais no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

122

Como admiradora e adepta da Escola Nova, Cecília acreditava, como uma estratégica pedagógica, no círculo de pais e professores baseando-se na necessidade de:

Por as famílias em contato com a escola pelo menos as famílias bem intencionadas que desejam estar ao corrente do assunto, em benefício da criança, benefício que devem não apenas restringir aos seus filhos, mas procurar divulgar pelos filhos alheios – dar-lhes um convívio mais íntimo com questões práticas do ensino, chamar-lhes atenção para a razão de ser de determinadas coisas (...) (NEVES, LÔBO e MIGNOT, 2001. p 140)

Uma nova escola, a partir dos princípios do Manifesto dos Pioneiros, pressupõe a democracia, a participação de alunos, professores, pais e comunidade, como membros essenciais para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem de qualidade como também, a consolidação da formação para a cidadania, fato esse, que será bem mais possível com a parceria da família que, por sua vez, constituirá um modelo de participação para a criança.

Considerava também que uma escola como formadora de consciências implica que as famílias, onde as crianças fazem as primeiras aprendizagens dos valores (socialização primária), colaborem no processo educativo dos seus filhos. Assim, a educadora afirma: 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. (MEIRELES, 2001, p. 113-114)

A própria Constituição Brasileira de 1988 registra a necessidade da participação da família na construção de uma escola de qualidade:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 137)

O próprio Referencial Curricular Nacional para Educação infantil prevê essa participação:

A presença dos familiares como elementos integrados ao trabalho pedagógico constitui-se em outro recurso interessante. O convite aos familiares para irem à instituição pode ser feito sob diversos pretextos, desde o simples relato ao vivo de um caso já mencionado pela criança, até à participação em alguma atividade para a qual possa ter uma contribuição especial. Por exemplo, pode-se convidar um pai cujo filho (a) diz ser um exímio fazedor de pipas para ensinar as crianças a construírem as suas próprias pipas. Ou então pedir a uma mãe que toca violão para fazer uma seresta junto ao grupo. Ou convidar um avô, bom contador de casos, para contar histórias. Dessa

forma, são aproveitadas as habilidades dos familiares para enriquecer o conhecimento e a vivência na instituição. (BRASIL, 1998, p.43)

Para que a escola tenha mais oportunidades de efetivar uma educação pautada na justiça, na liberdade e na preparação integral em e para a cidadania, é, sem dúvida, necessário que a família colabore e participe de forma intensa. Desde a escolha da escola para matrícula do filho, a família deve optar por uma percepção da melhor escola, mais bem preparada em questões de currículo e professores, ambientes físicos e sociais para que o processo de ensino aprendizagem seja efetivado da melhor forma.

É, também, no ato da matrícula que a família deve ser conscientizada que, ao matricular a criança, os pais também são matriculados como colaboradores indispensáveis, em que é imprescindível o acompanhamento de todas as atividades e propostas escolares. Somente assim, a escola pode mais facilmente cumprir seus objetivos mais peculiares. Cecília já previa e ansiava por essa participação e parceria com as famílias ao evidenciar que:

Encerrando o ano letivo (...), uma certeza levaram os professores, bem nítida, a respeito da moderna orientação educacional: a da necessidade de se aproximarem, cada vez mais, pais e professores, e de se dar uma diretriz harmônica ao ambiente infantil, no lar e na escola. A escola moderna é francamente aberta ao público. O seu maior desejo é estabelecer o contato de pais e professores, para que ambos dêem o melhor e mais bem orientado esforço ao serviço da criança. (MEIRELES, 2001, p. 247-248)

A escola moderna é uma escola de portões abertos para a comunidade, sem muros, sem separações com a vida, sem muros ideológicos e sem distanciamento da comunidade e contextos sociais onde a escola está inserida. A escola não precisa apenas de alunos, necessita de famílias que estejam dispostas a estabelecer relações de parceria para que se formem novos cidadãos conscientes do papel que lhes é atribuído na construção de uma sociedade mais, justa, mais igualitária e mais humana.

4.5 Escola Laica

Em 30 de abril de 1931, com o decreto nº 19.941, foi instituído o ensino religioso nas escolas públicas com caráter facultativo. Isso foi contra os princípios da escola nova

defendido por Cecília, que acautelava uma escola leiga dando às crianças a liberdade de uma escolha amadurecida e não imposta pela escola.

Cecília foi enérgica ao escrever: “Chegamos a este paradoxo, no Ministério da Educação – cuidar-se mais do catecismo que da escola.” (MEIRELES, 2001, p.7).

E ainda ao chamar esse ato de “desastrado e nefando” Cecília afirma: “esse ensino religioso nas escolas, que um ministro irresponsável decretou, e um presidente desatento (ou hábil...) sancionou, é um crime contra a Nação e contra o mundo, contra os brasileiros e contra a humanidade” (MEIRELES, 2001, p.7).

A luta de Cecília por uma escola laica não fazia dela uma herege, pois é possível ainda ver nas suas poesias os traços da sua crença aprendida na infância, na convivência com sua avó. Cecília era contra a imposição de uma religião que impunha o medo à criança, e, ao contrário de aproximá-la de Deus, afastava-a por meio de um catecismo que apresentava um Deus castigador diante de qualquer ‘mau comportamento’.

Cecília não mediu as palavras para defender a escola laica:

O Sr. Getúlio Vargas, assinando o decreto antipedagógico e anti-social que institui o ensino religioso nas escolas, acaba de cometer um grave erro. É preciso que se diga isso com sinceridade. Este decreto vai ser a porta aberta para uma série de tristes ocorrências. Por ele poderemos chegar até às guerras religiosas. É justamente em atenção aos sentimentos de fraternidade universal que a escola moderna deve ser laica. Laica não quer dizer contrária a nenhuma religião, somente: neutra, isenta de preocupações dessa natureza. (LAMEGO, 1996, p. 164).

E ainda:

A Escola Normal, para qual a boa vontade da presente administração conseguiu elevar uma tão suntuosa edificação, parece estar ameaçada de vir a abrigar no seu solene recinto todos os adversários da Escola Nova, instituída pela mesma reforma que a criou. [...] Depois da desorientação mal intencionada do concurso de literatura, em que os próprios examinadores, dos quais só um pertencia, aliás, à Escola Normal, deram as mais robustas provas da sua completa ignorância de pedagogia de qualquer espécie, o concurso de sociologia, cujo mecanismo interno já começa a aparecer, será outra oportunidade para se avaliar o destino que vai ter afinal a nossa magnífica Reforma de Ensino. [...] Porque os representantes da Igreja, que dela fazem parte, não puderam jamais, pela própria dignidade do seu cargo, deixar a batina à porta, como já se disse. Está no seu interesse e na sua obrigação religiosa defender o seu credo. E na sua opinião, fazem, de certo, muitíssimo bem. Mas a opinião dos educadores é outra. E essa é que tem que ser respeitada, porque a Escola Normal é um instituto pedagógico e não um seminário (LÔBO, 2010, p.18).

Ainda hoje essa realidade está presente nas escolas haja vista que na Lei 9.394/1996 afirma que:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (BRASIL, 1996)

O ensino religioso ainda é vigente nas escolas, embora tenham acrescentado o termo “facultativo.” Todavia em muitas escolas, as práticas religiosas continuam, com orações, festividades religiosas, entre outros. É válido ressaltar que quando Cecília faz a sua defesa pela escola laica, não se trata de uma questão particular contra o catolicismo, mas sim contra a imposição de uma religião, de uma imagem de Deus que as crianças, pela sua imaturidade, ainda não conseguem ter um posicionamento crítico perante essas imagens sagradas que lhes são impostas.

Cecília afirmava que

[...] Além disso, como a criança não joga com ideias, 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.” (LAMEGO, 1996, p. 164).

Sua convicção de que a escola deveria ser laica custou-lhe a acusação de desprezadora do catolicismo por pessoas que buscavam depurar as colocações de Cecília (Bloch, 1964). Contudo, a postura ética de Meireles e sua visão crítica da realidade, previa que a escola deveria ser livre de todas as crenças, e de ideologias políticas. Isso fez com que Cecília

denunciasse, sem temor nem restrições, os que buscavam impor o catolicismo ou uma ideologia política à escola pública:

[...] sem se importarem com os processos de que lançam mão, contanto que possam alargar 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. (LAMEGO, 1996, p. 164).

Embora o ensino religioso ainda esteja presente nas escolas, o referencial Curricular para Educação Infantil prevê o respeito à diversidade quando se refere:

Para que seja incorporada pelas crianças, a atitude de aceitação do outro em suas diferenças e particularidades precisa estar presente nos atos e atitudes dos adultos com quem convivem na instituição. Começando pelas diferenças de temperamento, de habilidades e de conhecimentos, até as diferenças de gênero, de etnia e de credo religioso, o respeito a essa diversidade deve permear as relações cotidianas. Uma atenção particular deve ser voltada para as crianças com necessidades especiais que, devido às suas características peculiares, estão mais sujeitas à discriminação. Ao lado dessa atitude geral, podem-se criar situações de aprendizagem em que a questão da diversidade seja tema de conversa ou de trabalho. (BRASIL, 1998 p. 45)

Para Cecília, a questão do respeito pela criança era imprescindível e, para isso, era importante para a autora uma escola que fosse adequada e atenta às necessidades dos alunos, que estivesse preocupada com o fazer pedagógico e, principalmente, com a formação para a cidadania como critério de qualidade da escola.

A Nova Educação não é um sonho de natureza efêmera. Seus apologistas [...] são [...] homens [...] com toda a intensidade moral que a palavra “homem” possa conter: com toda a significação de fraternidade que se lhe possa atribuir, com todo o poder de respeito e amor pela própria vida humana que, dentro dela, o nosso desejo de ser melhor seja capaz de fazer existir. (MEIRELES, 2001, p 07)

As questões pontuadas por Cecília em relação à luta por uma escola leiga estão voltadas para a necessidade de que a escola fosse livre de ideologias dominantes:

Mais de uma vez temos dito – é preciso repeti-lo sempre – que o principal problema da educação moderna é a liberdade humana, no seu mais grandioso sentido. (...) Num regime como o que desejamos, os homens adquirem sua liberdade por meio, justamente, da educação. É preciso facilitar-lhes a evolução, o desenvolvimento, as capacidades. (...) esperávamos uma reforma de finalidades, de ideologia, de democratização máxima do ensino, de escola única – todas essas coisas que a gente precisa conhecer e amar, antes de ser ministro da educação. (MEIRELES, 2001, p. 23-24)

Fica evidente que, para Cecília, a liberdade da escola é essencial para que se efetive uma educação que forme cidadãos conscientes, críticos e participativos, capazes de elencar, coerentemente e livremente, seus próprios valores e não por meio de uma imposição sutilmente impregnada no currículo a fim de padronizar, uniformizar, pensamentos e opções dos alunos.

4.6 Formação dos professores

A escola tem sentidos, não há apenas uma gramática da escola, há também uma semântica. E um dos sentidos da escola é “prover o homem das forças que lhes sejam necessárias para a realização de si mesmo.” (MEIRELES, 2001, p. 188). Por isso, é fundamental que se atente para que a formação do professor seja apropriada para responder às exigências próprias do desafio de prover as crianças de todas as habilidades necessárias para o seu desenvolvimento integral: cognitivo, psico-afetivo, social.

Em uma de suas crônicas, a autora descrevia um episódio em que as crianças estavam a “brincar de escola” imitando a professora:

Para os pequenos da minha rua, fazer bem o papel de professora consiste, mais ou menos, no seguinte: possui uma voz bem alta, bem fina, desafinada e nervosa. Aplica-la com energia, a propósito de tudo, energia que quase sempre é uma exagerada indignação; gesticular desvairadamente, com evidentes desejos de transformar o gesto em agressão gratuita; exigir muita coisa dos alunos, margem no caderno, livro forrado, braços cruzados, silêncio absoluto, imobilidade perfeita. (MEIRELES, 2001, p. 240)

Infelizmente, essa imagem de alguém esbravejante em sala estava impregnada na visão das crianças, haja vista a postura que se impunha aos professores numa escola tradicional onde ensinar e exigir uma aprendizagem era a função da escola. Daí, a necessidade de uma formação de professores que os auxilie a saírem dessa armadura que lhes foi imposta, para atender nas necessidades da criança, do seu universo, para serem agentes de construção de uma nova escola que favoreça uma formação integral e de qualidade para todos.

É diante dessa necessidade de uma formação e de novas atitudes do profissional da educação, que no referencial nacional para educação infantil se afirma:

A constatação dessa realidade nacional diversa e desigual, porém, foi acompanhada, nas últimas décadas, de debates a respeito das diversas concepções sobre criança,

educação, atendimento institucional e reordenamento legislativo que devem determinar a formação de um novo profissional para responder às demandas atuais de educação da criança de zero a seis anos. As funções deste profissional vêm passando, portanto, por reformulações profundas. O que se esperava dele há algumas décadas não corresponde mais ao que se espera nos dias atuais. Nessa perspectiva, os debates têm indicado a necessidade de uma formação mais abrangente e unificadora para profissionais tanto de creches como de pré-escolas e de uma reestruturação dos quadros de carreira que leve em consideração os conhecimentos já acumulados no exercício profissional, como possibilite a atualização profissional. (BRASIL, 1998 p. 39)

É fundamental que a formação de professores possibilite uma boa preparação cognitiva, mas, também, que o prepare do ponto de vista pedagógico e didático, que possibilite, do ponto de vista formativo, a abertura a novas perspectivas para a sua atuação em sala de aula. A formação para esses profissionais deve impelir que os professores aprimorem suas práticas pedagógicas.

De acordo com o documento do Manifesto dos Pioneiros:

A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais. Se o estado cultural dos adultos é que dá as diretrizes à formação da mocidade, não se poderá estabelecer uma função e educação unitária da mocidade, sem que haja unidade cultural naqueles que estão incumbidos de transmiti-la. (O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932), 2006, p. 201)

A profissão de professor vai muito além de simplesmente transmitir o conhecimento, mas implica um processo complexo de formação integral do aluno. Para que isso aconteça, o professor deve estar imbuído do desejo de libertar-se de padrões antigos em que vigora apenas a preocupação em alfabetizar.

Dessa forma, as universidades, como grandes centros de formação e de pesquisa, devem estar atentas para preparar esses professores para novas atitudes e novas práticas pedagógicas.

Para Cecília, a formação de professores é peculiar haja vista que “a infância e a mocidade têm lábios sequiosos de realidades perfeitas. Procuram-nas em redor de si com a curiosidade cheia de aflição de quem aspira a certeza de que a vida merece ser vivida”. (v.3, p.163).

Dessa maneira, a formação deveria compreender tanto a capacitação do professor e sua valorização e prestígio como mestre do saber, quanto, indiscutivelmente, as competências necessárias para gerir, com afeto e doçura, os alunos que lhe são entregues.

Cecília tinha consciência da responsabilidade atribuída ao professor de receber as crianças em seu universo e, dessa forma, ter a sensibilidade de aceitar cada uma em sua complexidade. Isso só será possível com uma formação continuada que atente, não apenas para os aspectos cognitivos, mas que faça com que os professores se capacitem para imbuir nos alunos a necessidade de uma cultura mais aprimorada, de uma construção de valores e significados para a vida.

Cecília afirma que ser professor é:

Ter coração para se emocionar diante de cada temperamento. Ter imaginação para sugerir. Ter conhecimentos para enriquecer os caminhos transitados. Saber ir e vir em redor deste mistério que existe em cada criatura, fornecendo-lhe cores luminosas para se definir, vibratilidades ardentes para se manifestar, força profunda para se erguer até o máximo, sem vacilações nem perigos. Saber ser poeta para inspirar (MEIRELES, 2001, p. 147-148).

Para esse perfil de professor, é indispensável que haja um constante repensar de atitudes, tanto pedagógicas quanto pessoais. Assim, se faz preciso que ao optar pela profissão de professor, também se considere a necessidade de se estar em um constante processo de formação, revendo valores, crenças e práticas pedagógicas.

Dessa forma, além de se repensar as faculdades como centros de formação acadêmica, também se faz necessário inculcar em cada profissional da educação o desejo de estar em um processo contínuo de formação científica, pedagógica, deontológica e ética. Assim afirma Cecília:

O educador tem de ser um explorador de novos mundos espirituais. Cumpra-lhe inculcar nos que vão com ele esse gosto do novo, essa alegria das descobertas, esse entusiasmo criador pela vida, essa satisfação de ser criatura, e esse bem de todos os dias se aperfeiçoar (MEIRELES, 2001, p.189).

Da mesma forma, o Referencial Curricular para Educação Infantil afirma que é dever

Cecília Meireles, uma educadora à frente do seu tempo: um estudo sobre a influência das Crônicas Educacionais no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

130

Dos professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças. (BRASIL, 1998)

Para Cecília, o professor deve estar em um constante processo de aprendizagem, haja vista que —aprender uma coisa é rejuvenescer, é perder os preconceitos, é ficar camarada dos que vêm atrás, é estar sempre na correnteza da vida. (LAMEGO, 1996, p.233)

Finalmente, Cecília Meireles apresenta, de um modo explícito e objetivo, o seu pensamento sobre a escola e a educação:

A ideia de educação anda tão esquecida e separada da escola! Muitos veem a escola como um local onde se aprende a ler. Não faz parte da compreensão da maioria das criaturas a noção de que a escola é a continuação da vida e do lar um momento de existência humana, como tantos outros passados em outros espaços, mas com todos os estímulos... ativos de uma organização viva que se desenvolve...Esse conceito errôneo vulgarizou-se entre as pessoas do povo, e lamentavelmente também entre as pessoas de responsabilidade social que consideram a função da escola neste limites que a massa do povo deve contentar-se com essas três importantíssimas coisas. ‘O principal problema da educação é alfabetizar’, mas o professor de verdade ficará pensando: é preciso educar, para o povo saber o que quer. Para saber querer. Para saber pensar. Não segundo esse ou aquele modelo, conduzindo por essa ou aquela corrente, mas com suas experiências lhe sugerirem o melhor e mais digno aliviando não só de sua medida pessoal, mas por medidas humanas, gerais universais. Para ser livre. E, então, o poder ser (Meireles, comentário, 10/07/1930) (MEIRELES, 2001, p. 218)

Portanto, a escola e a educação são “lugares” e espaços de existência, resistência e mudanças sociais. Sem elas, se encerram as portas da esperança e, naturalmente, a possibilidade de realização dos “inéditos viáveis” de que falava Freire.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um trabalho de pesquisa é uma epopeia. Por vezes, uma odisseia. Como Penélope, fomos tecendo os fios para a construção deste trabalho, esperando, ansiosamente, a chegada de Ulisses que, no nosso caso, significa a obtenção do tão desejado grau acadêmico de mestra.

Mergulhamos no pensamento de Cecília Meireles, uma poeta, jornalista e educadora que teve como preocupações fundamentais a educação, a infância e a educação infantil. Todo o seu pensamento foi registrado por intermédio de uma linguagem escrita nos diversos textos e com diversos estilos literários.

Formulamos, no início, uma questão de pesquisa: quais as contribuições do pensamento educativo de Cecília Meireles para a elaboração/construção dos Referenciais curriculares Nacionais (1998) para a Educação Infantil? Sugerimos um objetivo geral relacionado e decorrente da questão de pesquisa: analisar o pensamento de Cecília Meireles e a sua influência na elaboração do Referencial Nacional para a Educação Infantil. Consideramos ser importante fazer uma revisão da literatura, analisando algumas produções acadêmicas relacionadas com a temática.

Referimos, a seu tempo, a ausência de produções acadêmicas relacionadas com o objeto específico da nossa pesquisa. Todavia, a análise das referências supracitadas serviu, não só, para a construção e problematização do objeto, mas, também, para rastrear as categorias mais utilizadas, os modelos epistemológicos fundamentadores e as abordagens metodológicas utilizadas.

Conclui-se, dessa análise, existir uma confluência nas posições dos autores e autoras dos trabalhos relativamente às ideias de Cecília Meireles: a luta por uma escola pública, laica, universal e de qualidade. Esses ideais foram veiculados pela imprensa da época que desempenhava um papel educativo, abrindo múltiplas possibilidades para os debates sobre educação. Partindo dos princípios da Escola Nova, substancializados no Manifesto dos Pioneiros, Cecília Meireles lutou contra a escola e educação tradicionais e a favor de outra escola que formasse integralmente os estudantes, em colaboração com as famílias e com as comunidades. Uma escola democrática, inclusiva e participativa.

Ao longo da pesquisa, incidimos nas categorias que consideramos permearem o pensamento de Cecília Meireles: infância, educação infantil, formação de professores, escola laica e outras.

Procurou-se contextualizar historicamente e também do ponto de vista jurídico-legal todas as dimensões do pensamento da autora de modo a que não surgisse um trabalho abstrato, desligado dos contextos históricos, sociais e políticos. Como a autora, temos um compromisso político com a educação, com as crianças, com a educação infantil.

Seguiram-se as diretrizes nacionais e curriculares para a educação infantil e nelas foram encontradas as principais linhas do pensamento educativo de Cecília Meireles. A ter em consideração as análises dos textos, do Manifesto dos Pioneiros, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a educação Infantil e das produções acadêmicas.

Considerou-se respondida à questão de pesquisa, ao apresentarmos, com a clareza que foi possível, as contribuições do pensamento educativo da autora na construção dos referenciais. Do mesmo modo, os princípios, as estratégias, as metas, as finalidades, os objetivos, os percursos são, afinal, o resultado das diversas lutas travadas pela autora em prol de uma educação brasileira de qualidade à qual todos tenham acesso.

Ademais, os fundamentos epistemológicos da pesquisa, escolhidos pelo diálogo com Piaget, Vygotsky, Wallon e outros revelaram a existência de um diálogo, nem sempre concordante, entre o pensamento da autora e o dos autores que foram usados para a fundamentação.

Com isso, a problemática da construção das estruturas cognitivas da criança, tão importante para Piaget, embora com algumas dissonâncias (crítica à homogeneização) constituem, para Cecília, o fundamento de todas as aprendizagens. Mas também a dimensão social e afetiva, a que Vygotsky e Wallon atribuem enorme importância, são dimensões valorizadas por Cecília Meireles. Desenvolver as potencialidades das crianças, valorizar a sua criatividade e imaginação são aspectos que encontramos, com persistência, nos textos da autora.

Diante disso, as Crônicas, que constituíram fontes imprescindíveis para a construção da pesquisa, atravessaram o tempo, continuam atuais, nos princípios que transmitem, na insurgência e rebeldia que, por vezes, se manifesta. E para tanto, elas são corresponsáveis pelo lugar que a criança hoje ocupa no sistema educacional brasileiro.

É notório que Cecília reinventou a infância: olhemos para a criança com elevação e com inteligência e não com um carinho inútil. (MEIRELES, *A infância*, 20 de dezembro de 1930)

No final da Introdução deste trabalho de pesquisa foi salientado que todos os trabalhos têm limites e horizontes. Nessa perspectiva, aqui se reproduz, para finalizar, o que foi escrito.

Os limites prendem-se com as nossas (in) capacidades em mergulhar na vastidão das águas textuais abertas por Cecília. Como refere Mário de Sá Carneiro, falta sempre um “quase”, “um pouco mais de azul e eu era além”, “faltou-me um golpe de asa”. No entanto, não pretendemos permanecer aquém! Perdi-me, durante muito tempo, dentro de mim, porque eu era labirinto. E hoje, quando me sinto, é com saudades de mim”, emerge um enorme desejo de ser mais.

Portanto, isso abre outros horizontes epistemológicos, educacionais e profissionais. E é aqui que outros desafios são abertos para - quem sabe -, uma continuidade, imergindo na riqueza dos textos de Cecília Meireles a partir de uma desafiante proposta de doutorado.

E, assim, com um pouco mais de Sol, eu *serei* brasa e um pouco mais de azul, *serei...além*.

REFERÊNCIAS

- ABRAHIM, Daniele Salvalagio. **A relação professor-aluno**: uma história de amizade. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, 2009. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/abraham_ds_me_mar.pdf. Acesso em 13 jun. 2019.:
- AGUIAR, André Andrade de. **Avaliação da microbiota bucal em pacientes sob uso crônico de penicilina e benzatina**. 2009. Tese (Doutorado em Cardiologia) – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: . Acesso em:
- ALARCÃO, I. (Org.) A escola reflexiva. In **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, p. 15-30, 2001.
- ALVES, Daniela Utescher. **A crônica de Cecília Meireles**: Numa viagem pela ponte de vidro do arco-íris. 2012. 188 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8149/tde-12092012-102010/publico/2012_DanielaUtescherAlves.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.
- ANDRÉ, Marli. et al. **Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil**. Educação & Sociedade, Ano XX, nº 68, dez. 1999, p. 301-309.
- ARAUJO, Valéria Amorim Arantes de. Cognição, afetividade e moralidade. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 26, n. 2, p. 137-153, Dec. 2000 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022000000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em 13 jun. 2019.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1971.
- AZEVEDO FILHO, Leodegário Amarante de. Sobre a obra em prosa de Cecília Meireles – ensaios e conferências. In: GOUVÊA, Leila V. B (org.). **Ensaio sobre Cecília Meireles**. São Paulo: Humanitas; Fapesp, 2007.
- AZEVEDO, Fernando de. Et al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.
- AZEVEDO, Fernando de. **História da Minha Vida**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.
- AZEVEDO, Fernando de. **Novos caminhos e novos fins**. 3 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BASEI, Andréia Paula. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Iberoamericana de Educación**. n.º 47/3, 25 out. 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2563Basei.pdf>. Acesso em: 22 de nov. 2019.

BEDIN, Brigitte. **Os pioneiros da Escola Nova, Manifesto de 1932 e 1959**: semelhanças, divergências e contribuições. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072011-143202/publico/BRIGITTE_BEDIN.pdf. Acesso em: 22 de nov. 2019.

BENETTI, Viviana. **O ideário da CEPAL e as propostas de políticas educacionais**. 2017. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6432/Viviana+Benetti_.pdf;jsessionid=75D7ED06B85CB80097D0D904880C8F98?sequence=1. Acesso em: 22 de nov. 2019.

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaio sobre literatura e história da cultura - 7ª ed. - São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto no 19.852, de 11 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1931. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19852.htm. Acesso em: 2 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Rio de Janeiro: Presidência da República [1946]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Da responsabilidade dos Ministros e Secretários de Estado e dos Conselheiros de Estado. Rio de Janeiro: Império, 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm. Acesso em: 1 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834**. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832. Rio de Janeiro: Império, 1834. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM16.htm. Acesso em: 1 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República [1961]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 2 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. DF: Presidência da República [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais.. Acesso em: 2 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 5 mar. 2019..

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília. DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/educinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** vol. 1-10. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>. Acesso em 9 de jun. de 2019.

BRZEZINSKI, Iria. **A formação do professor para o início da escolarização.** Goiânia: Ed. UCG/SE, 1987.

CASTRO, Michelle Guedes Bredel. Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos. **VI Seminário da Rede Estrado – Regulação Educacional e Trabalho Docente.** UERJ, Rio de Janeiro, p. 1-18, 2006.

CATANI, Afrânio Mendes. As possibilidades analíticas da noção de campo social. **Educ. Soc., Campinas**, v. 32, n. 114, p. 189-202, jan.-mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v32n114/a12v32n114.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2019.

CAVALIERI, A. M. **Crônicas de Educação.** Cecília Meireles. (Resenha). Cadernos de Pesquisa, 114, Nov. 2001, p. 237-247. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000300011>. Acesso em: 25 jun. 2019.

CODO, W. & GAZZOTTI, A.A. Trabalho e Afetividade. In: CODO, W. (coord.) **Educação, Carinho e Trabalho.** Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

Cecília Meireles, uma educadora à frente do seu tempo: um estudo sobre a influência das Crônicas Educacionais no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

COELHO, Nelly Novaes. Cecília Meireles: vida e obra. **Revistado CESP**, v.21, n.28/29, jan.-dez.. 2001. p. 11-17. Disponível em: <https://docplayer.com.br/17251926-Cecilia-meireles-vida-e-obra.html>. Acesso em: 15 ago. 2019.

CORSETTI, Berenice; RAMOS, Eloisa Capovilla da Luz. Política educacional, educação patrimonial e formação dos educadores. **Ciências e letras**, Porto Alegre, n.31, p. 339-350, jan/jun. 2002.

CUNHA, Marcus Venícius; SOUZA, Aline Vieira de. Cecília Meireles e o temário da Escola Nova. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 41, n° 144, p. 850-865, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 5 set. 2019.

DAMIS, Olga Teixeira. Formação Pedagógica do profissional da educação no Brasil: um aspecto de análise. In. Veiga, Ilma Passos Alencastro. Et al. **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papyrus, 2002.

DANTAS, H. **A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon**. In: LA TAILLE et al Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

DANTAS, H. **Emoção e ação pedagógica na infância**: contribuição de Wallon. Temas em Psicologia, Sociedade Brasileira de Psicologia, São Paulo, n ° 3, 1993. p. 73-76.

DEL PRIORE, Mary (Org.) **História das Crianças no Brasil**. 2° ed. São Paulo: Contexto, 2000.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**: Introdução à Filosofia da Educação. 3ª. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DORON, R. PAROT, F. **Dicionário de Psicologia**. São Paulo: Ática, 2001.

DUTRA, Claudio Emelson Guimarães. **Políticas públicas e gestão da educação básica “A”**. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, UAB, 2017. Disponível em: https://nte.ufsm.br/images/identidade_visual/caderno_politicas_publicas.pdf. Acesso em: 2 mar. 2020.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**, São Paulo: EDUSP, 2013.

FERREIRA, L. W. As contribuições do sistema educacional no Brasil Colônia. In: **A paixão de aprender**. SME-PMPA, n 12, abril, 2000, 79-87.

FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio. **Entre Leitores, Bibliotecas, Campos E Jardins: Gabriela Mistral E Cecília Meireles Em Projetos De Educação Popular México (1920) E Brasil (1930)**. 2014. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <https://www.ufjf.br/ppge/files/2016/01/Tese-para-impress%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2019.

FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio. FARIA, Jeniffer de Souza. A laicidade no discurso jornalístico de Cecília Meireles: imagens da década de 1930. **Sacrilegens**, Juiz de Fora, v.8, n.1, p.20-39, dez/2011. Disponível em: <https://www.ufjf.br/sacrilegens/files/2011/02/8-3.pdf>. Acesso em: 25 maio 2020.

FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio; ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. A obra educacional de Cecília Meireles: um compromisso com a infância. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 1, p. 93-103, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277742369_A_obra_educacional_de_Cecília_Meireles_um_compromisso_com_a_infancia_-_doi_104025actascieducv32i19475. Acesso em: 28 ago. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: Uma concepção Dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GATTI, Bernardete. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GENEROSO, Danielle Morais. **Infância, Educação e Contradições na prosa de Cecília Meireles**. 2017. 152 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/bitstream/ufjf/5612/1/daniellemoraisgeneroso.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Tradução, introdução e notas: Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KULESZA, Wojciech Andrzej. A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910). In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília: Inep. v. 79, n. 193, p. 63-71, set./dez. 1998.

LA TAILLE, Yves de. A deliberação moral: dimensões intelectuais e afetivas | Moral deliberation: Intellectual and affective dimensions. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S.l.], v. 24, n. 1, p. 5-14, fev. 2019. Disponível em: <http://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/4232/2728>. Acesso em: 13 set. 2019.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e Ética dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

LÔBO, Yolanda. **Cecília Meireles**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4694.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2019.

MEIRELES, “Por que a escola deve ser leiga?” Página de Educação, 04/03/1932. In. CAVANNA, Federico Alvez. LEITE, Laís Araújo. Cecília Meireles e a laicidade: uma intelectual no debate educacional nos anos 1930. **Revista TEL**, Irati, v. 9, n.2, p. 168-187, jul./dez. 2018- ISSN 2177-6644. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/tel/article/download/12679/209209210625/>. Acesso em: 13 abr. 2020

MEIRELES, Cecília. **Crônicas de Educação**. Tomos I, II, III, IV e V. Rio de Janeiro. Nova Fronteira; Fundação da Biblioteca Nacional. 2001.

MEIRELES, Cecília. **Expressão feminina da poesia na América**. Três conferências sobre cultura hispano-americana. Ed. Departamento de Imprensa Nacional – MEC. Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Cultura, 1959. p. 61-104.

MEIRELES, Cecília. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar S/A, 1987.

MEIRELES, Cecília. **Obra em prosa**. vol. 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

MELLO, Cristiana Silva; MACHADO, Maria Cristina Gomes. As contribuições de Cecília Meireles para a leitura e a literatura infantil. **Anuário de Literatura**, Florianópolis, p. 5-21, dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-7917.2008v13n2p5>. Acesso em: 13 ago. 2020.

MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão**. Dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova. São Paulo: Editora Cortez; Editora Autores Associados, 1989

MORALES, Pedro. **A relação Professor-aluno: o que é, como se faz.** 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

MUNARI, Alberto. (Tradução e Organização: Daniele Saheb). **Jean Piaget.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4676.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, Regina Lúcia da Silva. **Entre o poético e o Histórico: interligações de Cecília Meireles com a educação Brasileira.** 2013. 176 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13658/1/EntrePoeticoHistorico.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

NEVES, Margarida de Souza. LÔBO, Yolanda Lima. MIGNOT, Ana Chrystina. **Cecília Meireles: a poética da educação.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Loyola, 2001.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a profissão.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. **O processo histórico de profissionalização do professorado.** (Org.) Profissão professor. 2ª Ed. Portugal: Porto, 1995.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 2000.

NUNES, Josiane Ferreira. **A importância do afeto em sala de aula.** 2011. 32 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). Documento. **Revista HISTEDBR On-line.** Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em: 15 abr. 2020.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; CHADWICK, Clifton. **Aprender e ensinar.** São Paulo/SP: Editora Global, 2002. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/142873/000993864.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 ago. 2019.

OLIVEIRA, Sérgio Godinho. A nova educação e você: o que os novos caminhos da educação básica, pós LDB, têm a ver com educadores, pais, alunos e com a escola. Belo Horizonte, Autêntica, 2003. In: CABRAL, Ana Carla Ferreira Carvalhar. **Formação de professores para a educação infantil: um estudo realizado em um Curso Normal Superior.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp002502.pdf>. Acesso em: 2 maio 2020.

ONU. **Declaração dos Direitos da Criança de 20 de novembro de 1959**. Assembleia das Nações Unidas. Universidade de São Paulo: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. 1959. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso em: 8 set. 2019.

PENNA, Belisário. Por que se impõe a primazia da educação higiênica escolar. In: COSTA, Maria José Ferreira franco; SHENA, Denílson Roberto; SHIMIDT, Maria Auxiliadora. **I Conferência nacional de educação** (1927). Brasília: MEC: IPARDES, 1997. p. 29-33.

PEREIRA, Júlio E. Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. Educação e Sociedade, ano XX, n. 68, p.109-125, 1999. In: CABRAL, Ana Carla Ferreira Carvalhar. **Formação de professores para a educação infantil: um estudo realizado em um Curso Normal Superior**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp002502.pdf>. Acesso em: 2 maio 2020.

PIAGET, J. & INHELDER, B. **A Psicologia da Criança**. São Paulo: Difel, 1982.

PIAGET, J. & SZEMINSKA, A. **A Gênese do Número na Criança**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, J. **A Representação do Mundo na Criança**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2005.

PIAGET, J. **Abstração Reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

PIAGET, J. **O Raciocínio na Criança**. Rio de Janeiro: Record, 1967.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

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

PIMENTA, Jussara Santos. **“Pavilhão Mourisco”**: Biblioteca e Educação em Cecília Meireles. Caxambu/MG: 24ª Reunião Nacional da ANPED, 2001b. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/gt02_01.pdf. Acesso em: 5 mar. 2019.

PINTO, Fausto Eduardo Menon. **O “mundo do coração”**: os (novos) rumos de estudo da afetividade na psicologia. Revista ciências humanas, v.10, n. 2, p. 111-114, 2004.

PORTOCARRERO, Maria Luísa. **Conceitos Fundamentais de Hermenêutica Filosófica**. Coimbra, 2010. Disponível em: https://www.uc.pt/fluc/lif/conceitos_herm. Acesso em: 5 mar. 2020.

QUIJANO, Anibal. Modernity, Identity, and Utopia in Latin America. In: LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, Dec. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2014000300013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 5 mar. 2020.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zelia. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. *Temas Básicos de Psicologia*, 19. São Paulo, EPU, 1994.

RIBEIRO, I. (Org.). **Famílias em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira**. São Paulo: Loyola, 1995. (Seminários especiais).

RICARDO, Cassiano. A Academia e a poesia moderna. São Paulo: E.G. Revista dos Tribunais, 1939. In: LÔBO, Yolanda. **Cecília Meireles**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4694.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2019

RICOEUR, P. **Do Texto à Ação**. Porto: Rés Editora, 1989.

RICOEUR, Paul. **Hermenêutica e Ideologia**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008

RODRIGUES, N. **Por uma nova escola: O transtorno e o permanente na educação**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ROMANELLI, Otaísa de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROSÁRIO, Maria José Aviz do. MELO, Clarice Nascimento de. A educação jesuítica no Brasil Colônia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 61, p. 379-389, mar, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8640534/8093/>. Acesso em: 12 out. 2019

SÁ-CARNEIRO, M.de. **Dispersão. 2.ed.** Lisboa: Presença, 1939. (fax-símile)

SALES, Remy Pereira. **As Crônicas de Viagem de Cecília Meireles como contribuição para o letramento literário no Ensino Fundamental**. 2016. 132 f. Dissertação. (Mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4613575, Acesso: 18 ago. 2020

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Editores Associados, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores no Brasil: dilemas e Perspectivas Poésis Pedagógica** - V.9, N.1 jan/jun. 2011; p.07-19. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poesis/article/view/15667/9592>. Acesso em: 3 mar. 2020.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**– Campinas SP: Autores associados, 2007. – (Coleção memória).

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 29 ed. São Paulo: Editores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 2. ed. **Rev. Ampl. Campinas**, SP: Autores Associados, 2008. 474 p. (Memória da educação).

SILVA, Gisele Lourenço de Sousa. **O pensamento educacional de Cecília Meireles**. 2017a. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017a. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=5145795. Acesso em: 17 ago. 2020.

SILVA, Luzia Batista de Oliveira. A interpretação hermenêutica em Paul Ricoeur: uma possível contribuição para a educação. **Comunicações**, Piracicaba, Ano 18, n. 2, p. 19-36, jul.-dez. 2011. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/viewFile/131/595>. Acesso em: 22 ago. 2020.

SILVA, Luzia Batista de Oliveira. Cecília Meireles: para além dos muros das escolas e das cidades. **Congresso Internacional “Além do Muro 1989-2009”**. Campus da PUC-Rio. 2009. Disponível em: <http://www.levs.marilia.unesp.br/internos/encontros.htm>. Acesso em 04 set. 2019.

SILVA, Maria Valdenia da. **As crônicas de Cecília Meireles: um projeto estético e pedagógico**. 2008. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/ppgl/wp-content/uploads/2012/11/images_MariaValdenia.pdf. Acesso em: 27 jun. 2019

SILVA, Mariana Batista Do Nascimento. **Escola Nova na “Página de Educação” (1930-1933): navegando nas palavras de Cecília Meireles no “Diário de Notícias”**. 2015. 161 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/19572/1/EscolaNovaPagina.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

SILVA, Ricardo Francelino da. **As emoções e sentimentos na relação professor-aluno e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem: contribuições da teoria de Henri Wallon**. 2017b. 164 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista, 2017b. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150708/silva_rf_me_assis_int.pdf?sequence=6&isAllowed=y. Acesso em: 17 ago. 2019.

SILVA, Sérgio Gomes e. **As noções de Deus, moral e religião e sua função em a religião nos limites simples razão de Immanuel Kant**. 2010. 116 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8407/1/2010_SergioGomesSilva.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

Cecília Meireles, uma educadora à frente do seu tempo: um estudo sobre a influência das Crônicas Educacionais no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SOUZA-BARBIERI, Aline Vieira de. As paixões no discurso educacional de Cecília Meireles. **Educação e Filosofia**, v. 30, n. Especial, p. 355-378. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/32095/20151>. Acesso em: 25 jun. 2019.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, Aug. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 jun. 2020.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Leite, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 262-271, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/9584/9457>. Acesso em: 18 ago. 2020.

TAVARES, Manuel. O fenómeno educativo entre a ideologia e a utopia. O pensamento de Paul Ricoeur: fundamentos para uma educação emancipatória. **Revista Lusófona de Educação**, nº 1. 2003, p. 13-37. Disponível em: https://recil.grupolusofona.pt/bitstream/10437/298/1/artigo1_manuel_tavares.pdf. Acesso em: 12 ago. 2019.

TAVARES, Manuel. Paul Ricoeur e um novo conceito de interpretação: da hermenêutica dos símbolos à hermenêutica do discurso. **Ekstasis: revista de hermenêutica e fenomenologia**. V. 7, nº 1, 2018, p. 34-55.

TOCANTINS, Andreia Cristina Teixeira; FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio. A literatura infantil no discurso educacional da década de 1930: Cecília Meireles e a criança leitora. **Verbo De Minas**, Juiz de Fora, v. 16, n. 27. p. 56-71, jan./jul. 2015. Disponível em: <https://seer.cesjf.br/index.php/verboDeMinas/article/view/585>. Acesso em: 12 ago. 2019.

UNESCO. Representação no Brasil. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: Faber-Castell, julho de 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/26333685/Relat%C3%B3rio_Unesco_4_pilares_da_Educa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 12 ago. 2020.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E.; FARIA FILHO, L.; VEIGA, Cyntia (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2ªed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2000, 95-134.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difel, 1972.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1986.

Cecília Meireles, uma educadora à frente do seu tempo: um estudo sobre a influência das Crônicas Educacionais no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

145

WALLON, 1982. In. AFONSO, Roseli Aparecida. **Afetividade**: a importância afetiva no processo de ensino-aprendizagem. 2006. 45 f. Memorial (Graduação em Licenciatura) - Universidade Estadual de Campinas, 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=20769>. Acesso em: 25 maio 2019.

XAVIER, Libânea N. Manifestos, Cartas, Educação e Democracia. IN: GONDRA, J. G.; MAGALDI, A. M. (orgs). **A reorganização do campo educacional no Brasil**: manifestações, manifestos e manifestantes. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003, p.12-41.

ZAGURY, Eliane. **Cecília Meireles**: notícia biográfica, estudo crítico, antologia, discografia, partituras. Petrópolis, Vozes, 1973. (Col. Poetas modernos do Brasil, 3).