

Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação

Keila Vieira Ortiz

**A viagem de Cecília Meireles ao Uruguai (1944): circulação de
saberes e conexões com a América Latina**

São Paulo

2024

Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação

Keila Vieira Ortiz

**A viagem de Cecília Meireles ao Uruguai (1944): circulação de
saberes e conexões com a América Latina**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo
Área de concentração: História da Educação e Historiografia
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vivian Batista da Silva

São Paulo

2024

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Daniela Pires CRB-8: 7118

VOrtiz Vieira Ortiz, Keila
, A viagem de Cecília Meireles ao Uruguai (1944):
Keila circulação de saberes e conexões com a América
077v Latina / Keila Vieira Ortiz; orientadora Vivian
 Batista da Silva. -- São Paulo, 2024.
 188 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Cultura, Filosofia e História da Educação) --
Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,
2024.

1. Cecília Meireles. 2. Viagens pedagógicas. 3.
Missão Cultural. 4. Integração brasileira-uruguaia.
5. História Transnacional da Educação. I. Batista da
Silva, Vivian, orient. II. Título.

Ortiz, Keila Vieira. *A viagem de Cecília Meireles ao Uruguai (1944): circulação de saberes e conexões com a América Latina*. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em: 13/09/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ana Chrystina Venancio Mignot - Universidade do Estado do Rio e Janeiro

Prof. Dr. Jordi Garcia Farrero Instituição - Universitat de Barcelona

Agradecimentos

Gracias a la vida que me ha dado tanto

Me ha dado la marcha de mis pies cansados

Con ellos anduve ciudades y charcos

Playas y desiertos, montañas y llanos

Y la casa tuya, tu calle y tu patio

Gracias a la vida que me ha dado tanto

Me ha dado la risa y me ha dado el llanto

Así yo distingo dicha de quebranto

Los dos materiales que forman mi canto

Y el canto de ustedes que es el mismo canto

Y el canto de todos que es mi propio canto

(Violeta Parra)

Escrever uma dissertação é um momento que muitas vezes culmina no sentimento de solidão. No entanto, nenhum processo de pesquisa e criação é solitário. Ele advém da companhia e força de instituições e pessoas que ultrapassam o tempo estipulado para o depósito, pois a formação é contínua. Após essa grande caminhada, reconheço que chegar até aqui só foi possível graças a todos que, à sua maneira, contribuem para quem eu sou. Como afirma a filosofia Ubuntu: “Sou porque somos”.

Agradeço a Deus, por me ensinar a enxergar em sua criação esperança e força.

À professora Vivian Batista da Silva, agradeço por me orientar desde a iniciação científica, com quem pude pesquisar, escrever, sorrir, aprender e reconhecer características de uma professor marcante.

Aos professores Ana Chrystina Mignot, Jordi Garcia Farrero e Rachel Duarte Abdala, agradeço pelas importantes contribuições no exame de qualificação. Sem elas não seria possível continuar a escrita desta pesquisa.

Agradeço aos docentes Diana Gonçalves Vidal, Dislane Zerbinatti Moraes, Marcos Antonio de Moraes e Roni Cleber Dias de Menezes, cujos ensinamentos, trocas, bibliografia, durante o curso de mestrado, foram fundamentais para a minha formação acadêmica e para a realização deste trabalho.

Estendo minha gratidão aos professores que passaram pela minha vida escolar e universitária, acreditaram em mim e deixaram sua marca indelével na minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

Minha eterna gratidão aos meus pais, Francisco e Lourdes, que, embora não conheçam o significado do mestrado, sempre me apoiaram e me proporcionaram as melhores condições possíveis para que uma jovem da periferia de São Paulo pudesse sonhar e concretizar sua formação na Universidade pública.

À minha família, agradeço por acreditar em mim, me compreender e transmitir seu amor incondicional. Especialmente ao meu irmão Eliel Vieira pela ajuda na leitura e revisão final.

Agradeço aos meus amigos de diversas instâncias que se fizeram presentes e dispostos a me ouvir, embora eu falasse apenas do mestrado. Especialmente, à Janaína Tavares, ao Carlos Nicolette, à Jéssika Aparecida, à Amanda Cruz, à Marília Cornejo, à Giovana Bardi, à Hemily Ferreira, ao Jhonathan de Alencar, e ao Steban Duque.

Aos meus alunos de espanhol e português que sempre alegam meu dia e me motivaram a prosseguir na educação.

Agradeço à Universidade de São Paulo, à Faculdade de Educação e à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, minhas casas por muitos anos, pelo ensino e suporte.

Aos funcionários dos arquivos da Biblioteca da Faculdade de Educação, Biblioteca Nacional, do Instituto Uruguaio-Brasileiro, Centro de Documentação Cultural Alexandre Eulalio e do Instituto de Estudos Brasileiros.

À Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo período inicial de bolsa.

À equipe da Escola Móvil e ao meu coordenador Alexandre Fiori pelo incentivo e apoio.

Encerro meus agradecimentos destacando aquele que esteve presente em todos os momentos do mestrado, revisando meus textos, ouvindo meus questionamentos, descobertas, trabalhos e me acompanhando nas pesquisas dos arquivos. Gab, minha gratidão pela sua parceria extrapola palavras. Obrigada por escolher permanecer todos os dias com livros e canções.

Em toda a vida nunca me esforcei por ganhar nem me espantei por perder. A noção ou sentimento da transitoriedade de tudo é o fundamento mesmo da minha personalidade. Creio que isso explica tudo quanto tenho feito, em Literatura, Jornalismo, Educação e mesmo Folclore. Acordar a criatura humana dessa espécie de sonambulismo em que tantos se deixam arrastar. Mostra-lhes a vida em profundidade. Sem pretensão filosófica ou de salvação - mas por uma contemplação afetuosa e participante.

(Cecília Meireles)

Ao chegar a uma nova cidade, o viajante reencontra um passado que não lembrava existir: a surpresa daquilo que você deixou de ser ou deixou de possuir revela-se nos lugares estranhos, não nos lugares conhecidos.

(Italo Calvino)

Resumo

Este estudo investiga a viagem empreendida por Cecília Meireles ao Uruguai em 1944 a convite da *Missão Cultural Brasileira*, uma das iniciativas do programa de cooperação cultural da América Latina, fundado durante o governo de Getúlio Vargas. A Missão era formada por diplomatas, educadores e intelectuais e tinha como objetivo criar, nos países vizinhos, institutos culturais que ensinassem português e difundissem a cultura brasileira. Especificamente, a pesquisa tem por objetivo mapear e compreender as motivações, as principais redes de sociabilidade estabelecidas e os saberes divulgados e apreendidos durante a viagem. Também busca investigar como a ação de Cecília Meireles no campo educacional, político e literário trouxe especificidades para sua trajetória. Foram mobilizados os conceitos de redes de sociabilidade, circulação, apropriação, história transnacional da educação, viagens pedagógicas, dentre outros, com base em autores como Bourdieu, Certeau, Chartier, Fuchs, Gondra, Mignot, Lawn, Steiner-Khamsi e Vidal. O leque de fontes é composto por crônicas, entrevistas, notícias, cartas, poemas e conferências. A análise privilegiou as *Crônicas de Educação* (2017) e as *Crônicas de viagem* (2016), escritas por Meireles, levando em conta aspectos de sua relação com a educação brasileira, a interlocução proposta com os docentes, os caminhos percorridos em suas viagens e as redes estabelecidas. A partir da análise e descrição do *corpus*, a pesquisa demonstra que, ao investigar aspectos da trajetória de Cecília Meireles, deve-se considerar suas múltiplas facetas como interligadas, uma vez que ela concebia a educação e a literatura como aliadas para preparar os indivíduos para conviver e agir na sociedade. Sua projeção intelectual foi permeada pelo propósito educativo e possibilitou que, por meio da viagem ao Uruguai, continuasse trabalhando em seu sonho pessoal de união ibero-americana.

Palavras-chave: Cecília Meireles; Viagens pedagógicas; Missão Cultural; Integração brasileira-uruguaia; História Transnacional da Educação.

Abstract

This study investigates the journey undertaken by Cecília Meireles to Uruguay in 1944 at the invitation of the “Missão Cultural Brasileira”, an initiative of the Latin American cultural cooperation program established during the government of Getúlio Vargas. The Mission was composed of diplomats, educators, and intellectuals with the objective of founding cultural institutes in neighboring countries that would teach Portuguese and disseminate Brazilian culture. Specifically, the research aims to map and understand the motivations, the main networks of sociability established, and the knowledge disseminated and acquired during the journey. It also seeks to investigate how Cecília Meireles' actions in the educational, politics, and literary fields brought specificities to her trajectory. By drawing on concepts such as networks of sociability, circulation, appropriation, transnational history of education, and pedagogical journeys, among others, were mobilized based on authors such as Bourdieu, Certeau, Chartier, Fuchs, Gondra, Mignot, Lawn, Steiner-Khamsi, and Vidal. The sources include chronicles, interviews, news articles, letters, poems, and lectures. The analysis focused on *Crônicas de Educação* (2017) and *Crônicas de viagem* (2016), written by Meireles, taking into account aspects of her relationship with Brazilian education, the dialogue proposed with educators, the paths taken in her travels, and the networks established. From the analysis and description of the corpus, the research demonstrates that, when investigating aspects of Cecília Meireles' trajectory, her multiple facets should be considered interconnected, as she conceived education and literature as allies to prepare individuals to live and act in society. Her intellectual projection was permeated by an educational purpose and enabled her, through the journey to Uruguay, to continue working on her personal dream of Ibero-American unity.

Keywords: Cecília Meireles; Pedagogical Journeys; Cultural Mission; Brazilian-Uruguayan Integration; Transnational History of Education.

Resumen

Este estudio investiga el viaje emprendido por Cecília Meireles a Uruguay en 1944, invitada por la “Missão Cultural Brasileira”, una de las iniciativas del programa de cooperación cultural de América Latina; fundado durante el gobierno de Getúlio Vargas. Esta misión estaba compuesta por diplomáticos, educadores e intelectuales y tenía como objetivo crear, en los países vecinos, institutos culturales que enseñaran portugués y difundieran la cultura brasileña. Específicamente, la investigación tiene por objetivo mapear y comprender las motivaciones, las principales redes de sociabilidad establecidas y los saberes divulgados y aprehendidos durante el viaje. Igualmente, busca investigar cómo la acción de Cecília Meireles en el campo educativo, político y literario trajo especificidades a su trayectoria. Se movilizaron conceptos como redes de sociabilidad, circulación, apropiación, historia transnacional de la educación, viajes pedagógicos, entre otros, basados en autores como Bourdieu, Certeau, Chartier, Fuchs, Gondra, Mignot, Lawn, Steiner-Khamsi y Vidal. El abanico de fuentes está compuesto por crónicas, entrevistas, noticias, cartas, poemas y conferencias. El análisis privilegió las *Crônicas de Educação* (2017) y las *Crônicas de Viagem* (2016), escritas por Meireles, teniendo en cuenta aspectos de su relación con la educación brasileña, el diálogo propuesto con los docentes, los caminos recorridos en sus viajes y las redes establecidas. A partir del análisis y descripción del *corpus*, el estudio demuestra que, al investigar aspectos de la trayectoria de Cecília Meireles, se deben considerar sus múltiples facetas interconectadas, ya que ella concebía la educación y la literatura como aliadas para preparar a los individuos a convivir y actuar en la sociedad. Su proyección intelectual estuvo permeada por el propósito educativo y le permitió, a través del viaje a Uruguay, continuar trabajando en su sueño personal de unión iberoamericana.

Palabras clave: Cecília Meireles; Viajes pedagógicos; Misión Cultural; Integración brasileña-uruguaya; Historia Transnacional de la Educación.

Lista de siglas

ABE – Associação Brasileira de Educação

ASCB – Associação dos Servidores Civis do Brasil

BCE – Biblioteca Central de Educação

CADES – Campanha do Aperfeiçoamento do Ensino Secundário

CAQDAS – Computer Aided Qualitative Data Analysis Software

CAPES – Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDAE – Centro de Documentação Cultural Alexandre Eulálio da Universidade Estadual de Campinas

CNC – Conselho Nacional do Café

DASP – Departamento Administrativo do Serviço Público

DIP – Departamento de Imprensa e Propaganda

DNC – Departamento Nacional do Café

EUA - Estados Unidos da América

HDB – Hemeroteca Digital Brasileira da Biblioteca Nacional

ICUB – Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro

IEB – Instituto de Estudos Brasileiros

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicas

INL – Instituto Nacional do Livro

OEA – Organização dos Estados Americanos

USP – Universidade de São Paulo

Lista de figuras

Figura 1 – Cecília Meireles fotografada na escada do futuro Museu do Ouro - Sabará - Minas Gerais - 28 de novembro de 1944 (ano em que viajou ao Uruguai).....	17
Figura 2 – Cecília Meireles a cargo do Curso de Literatura, organizado pelo Departamento dos Servidores Civis do Brasil.....	20
Figura 3 – Anúncio sobre o Grupo Escolar “Uruguay”.....	99
Figura 4 – Notícia sobre a inauguração do novo edifício do grupo escola “Uruguay”.....	101
Figura 5 – Entrevista com o embaixador Cezar Gutierrez, realizada por Cecília Meireles...	118
Figura 6 – Desenho do busto de Cecília Meireles, realizado pelo pintor húngaro Arpad Szenes.....	137
Figura 7 – Nilda Müller (1935).....	141
Figura 8 – Cecília Meireles acompanhada de intelectuais uruguaias.....	143
Figura 9 – Cecília Meireles junto a intelectuais uruguaias no dia em que proferiu a palestra “Arte e Cultura Popular”.....	144
Figura 10 – Cecília Meireles em visita à Escuela Nacional de Declamación, localizada em Montevideu, Uruguai.....	145
Figura 11 – Cecília Meireles e Heitor Grillo acompanhados de intelectuais uruguaios.....	150
Figura 12 – Capa do livro <i>La poesía de Cecilia Meireles: estudio y antología</i> . Conferência pronunciada por Cipriano S. Vitoreira na sessão inaugural da IX Jornadas Interamericanas de Poesia (8 de março de 1965) em uma das salas principais da Agrupación Universitaria del Uruguay (Montevideu). O livro contém traduções inéditas e apresentação de Octavio L. Werneck Machado.....	152
Figura 13 – Contracapa do livro <i>Manuel Bandeira, Cecilia Meireles, Carlos Drummond de Andrade - Tres edades en la Poesía Brasileña actual</i>	154
Figura 14 – Cecília Meireles em entrevista ao jornal A Manhã, após sua volta do Uruguai.....	156
Figura 15 – Pintor uruguaio Joaquín Torres García.....	160
Figura 16 – Capa da edição de 1958 da Escuela del Sur, Montevideu.....	161

Lista de quadros

Quadro 1 – Referências à figura do professor nas crônicas de Educação de Cecília Meireles.....	68
Quadro 2 – Estudo comparativo sobre as datas de publicação das Crônicas de Viagem de Cecília Meireles, organizado com as datas completas das crônicas analisadas a partir da leitura de jornais da Folha Carioca, contidos no arquivo da Biblioteca Nacional.....	131

Sumário

Introdução	15
Capítulo 1: Professora-escritora: Cecília Meireles e a educação brasileira	
1.1. Uma intelectual em trânsito: intercâmbios e (auto)formação docente.....	44
1.2. “Os poetas como precursores do novo idealismo educacional”: escritos de educação.....	49
1.3. “É uma grande pena que não se possa estar ao mesmo tempo nos dois lugares!”.....	51
1.4. A função educativa da imprensa.....	56
1.5. O professor moderno e a sua formação.....	61
1.6. Cecília Meireles em diálogo.....	77
Capítulo 2: Primeiros contatos: a obra de aproximação entre o Brasil e o Uruguai	
2.1. Por uma integração ibero-americana.....	87
2.2. Relações diplomáticas entre Brasil e América Latina.....	104
2.3. Missões Culturais e o papel dos intelectuais brasileiros.....	109
Capítulo 3: Entre comunicações e redes: Cecília em viagem ao Uruguai	
3.1. Cecília viajante.....	124
3.2. Rumo ao Uruguai.....	128
3.3. “Alguém passa por aqui e deixa alguma coisa”.....	136
3.4. “Aquele que parte não é nunca o mesmo que regressa”.....	152
Considerações finais	166
Referências bibliográficas	171
Anexos	
Anexo A - Sobre "Lirismo popular brasileiro" habló en la Universidad la poetisa C. Meirelles	186
Anexo B - Reprodução de resumo publicado no jornal “El País” - Montevideu: 26.06.1944.....	187

Introdução

Motivo¹: Empreendendo a viagem

*Eu canto porque o instante existe
e a minha vida está completa.
Não sou alegre nem sou triste:
sou poeta.
Irmão das coisas fugidias,
não sinto gozo nem tormento.
Atravesso noites e dias
no vento.
Se desmorono ou se edifico,
se permaneço ou me desfaço,
— não sei, não sei. Não sei se fico
ou passo.
Sei que canto. E a canção é tudo.
Tem sangue eterno a asa ritmada.
E um dia sei que estarei mudo:
— mais nada*
(Cecília Meireles)

Entre começar e finalizar uma viagem, há inúmeras histórias, motivações, dificuldades e aprendizados que permeiam essa ação. A presente dissertação, ao analisar a viagem realizada por Cecília Meireles em 1944 ao Uruguai, também realizou metaforicamente uma viagem. Pesquisar sobre Cecília Meireles é iniciar uma viagem cujo destino, inicialmente certo, nos objetivos elencados, se intercambia e é passível de mudança a cada nova descoberta. É buscar incessantemente uma organização das malas para empreender a aventura, mas se deparar com incontáveis textos, estudos, livros, fontes variadas esperando sua devida atenção: “— o que levar?” É, ainda, escolher os meios de transporte, os métodos a serem usados, recalculando a rota quando algo não sai como esperado, mas também admirar, mergulhar, envolver-se, aprender com Cecília e sua trajetória. O eu-lírico do poema “Motivo” diz que não sabe se fica ou se passa. Mas Cecília ficou, permaneceu em seus escritos tão atuais e vivos, renasce e se revigora nas pesquisas e críticas empreendidas, atravessa gerações e não emudece. Minha viagem a Cecília iniciou-se muito antes do presente estudo. Devido a sua figura miríade de intelectual que esteve presente em diversas instâncias, conheci Cecília em seus escritos infantis, estreitei laços com seus poemas e pude “vivê-la” em uma peça, escrita por mim, a fim de participar em um concurso para o nome da biblioteca da escola onde

¹ Referência ao título do poema que encabeça esta seção, publicado no livro *Viagem* (1939) de Cecília Meireles.

estudei². Ali, investiguei e tive a oportunidade de me envolver na trajetória da educadora, poeta, escritora, jornalista, cronista e a infinidade de adjetivos que a acompanham. Lembro-me perfeitamente que, embora tivesse quatorze anos, e minha grande vontade fosse vencer o concurso com meus colegas, Cecília raptou-me para si, emergi em seus versos, em nossos gostos comuns, como a educação, a música e a literatura, em suas vitórias, como a conquista da criação da Biblioteca Infantil do Pavilhão Mourisco em 1934³, que, em suas palavras, era um um lugar no qual:

Criança que não tivesse onde ficar podia encontrar o livro que lhe faltava, a coleção de selos, moedas, jogos de mesa, sonhos, histórias e as explicações de professoras prontas e atentas. Acabou, depois de quatro anos, mas frutificou em São Paulo onde, hoje, existe até biblioteca infantil para cegos.⁴

Mas também vivi suas tristezas, como o fechamento da mesma biblioteca, três anos depois, em 19 de outubro de 1937, pelo interventor do Distrito Federal.

Com o intuito de prosseguir com essa viagem, este estudo tem por objetivo analisar a viagem que Cecília Meireles empreendeu ao Uruguai, em 1944, junto com seu esposo Heitor Grillo, a convite de um dos programas de cooperação internacional criado pelo governo Vargas, a saber, a Missão Cultural Brasileira. Consideramos como ponto de partida sua primeira viagem internacional a Portugal⁵, cujos desdobramentos são base para os demais lugares onde Cecília esteve. Tratamos, portanto, de mapear e compreender as motivações, as principais redes de sociabilidade estabelecidas e os saberes divulgados e apreendidos. Outrossim, buscamos compreender como sua ação no campo educacional, político e literário trouxe especificidades para sua trajetória, além de colaborar com o conjunto de estudos historiográficos que reflete sobre as viagens, os intelectuais da educação, os viajantes pertencentes ao campo educacional brasileiro e seus relatos, os saberes pedagógicos e os escritos e leituras de professores.

² Este concurso aconteceu em uma escola pública da rede estadual do ensino de São Paulo e fazia parte de uma iniciativa implementada em 2011 para a transformação de salas de leituras em bibliotecas escolares. Para isso, toda escola se envolveu em um grande projeto intitulado “Patrono da biblioteca”. Cada sala escolheu alguém representativo e apresentou, de formas variadas, sua relevância para a biblioteca. Houve inúmeras etapas e votações, tendo como vencedora a turma de que fazia parte. No período, elaborei e apresentei, junto aos colegas, uma peça sobre a vida e obra de Cecília Meireles. Um dos episódios relatados foi a criação da Biblioteca Infantil em 1934.

³ De acordo com PIMENTA (2001, p.93), a biblioteca foi criada durante a gestão de Anísio Teixeira na Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal e transformou-se num Centro de Cultura Infantil, dado que ia além dos objetivos de uma simples biblioteca, uma vez que reunia atividades como cinema, música, cartografia e jogos.

⁴ MEIRELES, Cecília. Entrevista a Pedro Bloch. Manchete, Rio de Janeiro, 16/05/1964, p.35.

⁵ Para compreender essa viagem, consultamos os trabalhos de GOUVÊA (2001); MOTA (2002) e PIMENTA (2008).

Figura 1: Cecília Meireles fotografada na escada do futuro Museu do Ouro - Sabará - Minas Gerais - 28 de novembro de 1944 (ano em que viajou ao Uruguai).



Fonte: Acervo de escritores mineiros da Universidade Federal de Minas Gerais.

A fim de construir esse mapeamento, as fontes que compõem os fios são variadas e numerosas, sendo alguns exemplos: escritos autorais, entrevistas, notícias e trabalhos acadêmicos sobre os temas que tangenciam a pesquisa, os quais entre encontros e desencontros deram forma à miríade de sua trajetória enquanto viajante pedagógica, em cujas circunstâncias “[...] procurou atuar como mediadora do moderno, tradutora de conceitos e divulgadora de discursos pedagógicos e culturais” (PIMENTA, 2007, p.185). Entre os escritos autorais, se destacam suas crônicas sobre educação e viagens, reunidas nas séries: *Crônicas de educação* (2017) e *Crônicas de viagem* (2016), organizadas por Leodegário A. de Azevedo Filho e publicadas pela editora Global. No entanto, ao analisar as duas coletâneas, percebemos a necessidade de expandir a investigação das crônicas aos jornais em que Cecília atuou, uma vez que a organização temática realizada nas *Crônicas de educação* (2017) nos limitou em quanto à compreensão mais completa das fontes, além de nos distanciar de analisar outros elementos, tais como notícias, diagramação, textos privilegiados, cartas de leitores, que compunham a “Página de Educação”, editada por Cecília Meireles no jornal *Diário de Notícias*.

Optamos, neste caso, pelas crônicas por se tratarem de um gênero cujo princípio nasce da necessidade cotidiana, relata e reflete sobre acontecimentos diários e guarda uma relação direta com o seu tempo (ARRIGUCCI, 1981; GLEDSON, 1990; CANDIDO, 2003). Dessa forma, esperávamos encontrar nelas indícios dos acontecimentos que motivaram a escrita de

Cecília, além de possíveis diálogos e saberes difundidos. Isso posto, durante a pesquisa, realizamos um novo levantamento de estudos relacionados às crônicas para saber o que já havia sido pesquisado na área. Para esse mapeamento, utilizamos textos que apareceram no levantamento inicial durante a escrita do projeto de pesquisa. Assim, observamos a natureza dos trabalhos já desenvolvidos com relação às crônicas e sobre o que tratavam, agrupando-os por temas. Desse modo, concluímos que versavam sobre a análise de conteúdo, do discurso e também tratavam da concepção do gênero, o qual muitas vezes é colocado em um entre-lugar do jornalismo e da literatura (GLEDSON, 1990, p.12). No entanto, percebemos que as crônicas escritas por Cecília ora se identificavam com as características propostas pelos autores (ARRIGUCCI, 1981; GLEDSON, 1990; CANDIDO, 2003), ora se encontravam mais próximas a artigos de opinião, a poesia e a análises históricas e/ou filosóficas.

Na organização do *corpus* sistematizamos e analisamos crônicas escritas por Cecília Meireles que relatam aspectos da sua relação com a educação brasileira, a interlocução proposta com os docentes, os caminhos percorridos em suas viagens e as redes estabelecidas. Concomitantemente, pesquisamos trabalhos acadêmicos e livros sobre viagens pedagógicas, Escola Nova, educação no governo Vargas, as múltiplas facetas de Cecília Meireles (jornalista, professora, escritora) etc. Para isso, usamos como fonte de pesquisa o acervo da CAPES, o Banco de Teses USP e o Google Acadêmico. Com esse levantamento, fizemos um mapeamento geral desses trabalhos agrupando-os por temas, por autor(a), título, fonte, instituição, tipo de material, área de estudo, ano e resumo. Tal mapeamento nos proporcionou observações importantes relacionadas às produções existentes na área.

Na ausência de um arquivo organizado e aberto ao público que contemple as produções realizadas pela e sobre a autora, encontramos na busca nominal por palavras-chave do arquivo da Hemeroteca Digital Brasileira da Biblioteca Nacional (HDB) nosso ponto de partida. Ali selecionamos reportagens, fotografias, textos, entrevistas, notícias, comentários e menções relativas aos temas de investigação: viagens, palestras, publicações, ações públicas na educação, redes de sociabilidade. Esse primeiro contato com as fontes foi essencial, uma vez que permitiu a reflexão sobre o uso de fontes de pesquisa provenientes de acervos ou repositórios digitais no fazer historiográfico. O *modus operandi* muitas vezes invisível comumente se furta a questionar as especificidades das novas práticas digitais de pesquisa. Eric Brasil e Leonardo Nascimento, no artigo “História Digital: reflexões a partir da hemeroteca digital brasileira e do uso de CAQDAS na elaboração da pesquisa histórica” (2019), fornecem algumas questões para pensar essas particularidades:

Existem diferenças substanciais entre as fontes digitais e/ou digitalizadas e as fontes "tradicionais", em papel? O uso de ferramentas digitais na prática de pesquisa é capaz de modificar processos, percepção, intuição e interpretação da história? [...] estariam as tecnologias digitais proporcionando algum tipo de mudança na prática de pesquisa do historiador e de sua imaginação e escrita historiográfica? (p. 200)

Nas buscas empreendidas na Hemeroteca Digital, bem como em acervos digitais de jornais (*O Estado de São Paulo* e *El País*) e outras hemerotecas como a da Biblioteca Nacional do Uruguai, selecionamos e analisamos fontes que foram convertidas em documentos digitais. Essa mudança na “materialidade”, embora não modifique o conteúdo escrito, nos dá indícios de um processo de rematerialização (VINCK, 2016, p.36, *apud*. BRASIL & NASCIMENTO, p.201), cujas propriedades, como brilho, odor, textura, cor etc. são perdidas. O documento, ao ser digitalizado, é constituído por novas propriedades: os dados e metadados que, no caso de textos, podem ser encontrados nas pesquisas por palavras-chave. No entanto, essas novas possibilidades de busca, leitura e interpretação proporcionam uma relação muitas vezes fragmentada com a fonte, dado que ao focar na busca de um termo específico, deixamos de lado sua conexão com o todo. Um exemplo elucidador dessa nova relação com os modos de pesquisa foi uma pequena menção que encontramos em uma página do jornal *Diário de Notícias* do Rio de Janeiro destinada a anúncios sobre educação. Nessa página permeada por escritos em letras minúsculas para se ajustarem à tela do computador, encontramos o nome de Cecília Meireles como responsável do Curso de Literatura para Servidores Públicos. Esse anúncio comenta detalhes sobre a inscrição, público-alvo etc:

Acham-se abertas, até o próximo dia 20, na sede dos Cursos de Administração, Edifício Hollerith, avenida Graça Aranha 182, 3ª andar, das 10 às 18 horas, o Curso de Literatura organizado pelo Departamento de Literatura dos Servidores Cíveis do Brasil, a cargo da escritora Cecília Meireles. O curso, destinado ao funcionalismo público, constará de uma introdução à literatura geral e será realizado em palestras semanais. Os ouvintes estarão isentos de provas e exames (*Diário de Notícias*, 10 de dezembro de 1944).

Figura 2 - Cecília Meireles a cargo do Curso de Literatura, organizado pelo Departamento dos Servidores Cívicos do Brasil.



Fonte: *Diário de Notícias*. Rio de Janeiro, 10 de dezembro de 1944, p. 2. Disponível em <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/> Acesso em 10 nov. 2021.

Ao encontrar essa menção, havia duas opções iniciais: poderíamos simplesmente continuar as buscas sobre este e outros cursos proferidos por Cecília Meireles ou, primeiramente, analisar o anúncio em seu contexto de reprodução. Ao observar a página, vemos que diz respeito ao caderno de classificados, no qual se encontram anúncios de diferentes categorias, como emprego, teatro, venda de telhados e cigarros, mas o comunicado sobre o curso é colocado no centro da página, organizado na seção “Educação e Cultura”. Embora pequeno, esse anúncio poderia chamar a atenção de um leitor que buscava cursos, pois é colocado estrategicamente rodeado por outros cursos, como de inglês. Essas marcas, não neutras, do editor, evidenciam protocolos de leitura (CHARTIER, 1990), uma vez que chamam a atenção com o título em negrito e o uso de poucas palavras, bem escolhidas, para fornecer as informações necessárias. Podemos entrever que o leitor alcançado por esse

anúncio possivelmente sabia onde encontrá-lo, pois intencionalmente a maioria dos comunicados desse gênero se organizavam em um único lugar. Após fazer essa leitura e análise anterior, pudemos seguir a primeira opção e, a partir do nome do curso, encontramos outras notícias relacionadas a ele e continuamos o percurso de compreender as ações de Cecília Meireles na educação brasileira. Esse curso, em particular, tornou-se importante para analisar os desdobramentos da viagem de Cecília ao Uruguai, uma vez que aconteceu no mesmo ano de seu retorno.

Além disso, esse pequeno texto trouxe contribuições bastante importantes, dado que evidenciou a relevância de Cecília para o ensino de literatura e incorporou questionamentos sobre sua identidade docente, pois, embora tenha lecionado diferentes cursos regulares e especiais, ainda é identificada apenas como escritora. Com esse breve exemplo, é possível perceber a importância de ir além dos dados disponibilizados pela palavra-chave. É preciso compreender, portanto, o suporte ao qual a fonte pertence e os não ditos por trás das ocorrências aparecidas após a ferramenta de busca ser utilizada pelo pesquisador. Ainda assim, a partir dos questionamentos levantados por Brasil & Nascimento (2019, p. 205), questionamos se sem a busca nominativa por palavras-chave, disponibilizada pela HDB, teríamos alcançado resultados tão promissores, já que essa busca, quando atenta, possibilita também deparar-se com dados não imaginados, mas que coincidentemente estão postos a ler no “folhear” da curiosidade do pesquisador.

É importante salientar que iniciar a coleta e organização pelas fontes digitais foi uma escolha motivada pelos efeitos causados pela pandemia Covid-19 que de golpe reconfigurou a prática de pesquisa, dando privilégio às fontes digitais, já que bibliotecas, centros de documentação e arquivos foram fechados ao público. No primeiro semestre de 2022, foi possível colocar em prática a pesquisa presencial em centros de pesquisa, cuja documentação se configurava como promissora para a pesquisa. Manusear as fontes é um trabalho árduo e gratificante. Ler e mergulhar sobre a época investigada faz com que se sinta, como relata Bacellar (2008, p.24), “o peso das restrições da sociedade, ou o peso da miséria, ou a má sorte de alguém” e deseja-se perscrutar mais documentos a fim de mergulhar nas histórias de vida. A primeira visita se deu no Arquivo Fernando de Azevedo⁶ no Instituto de Estudos Brasileiros

⁶ De acordo com o verbete Fernando de Azevedo, publicado no *Dicionário de Educadores brasileiros: da Colônia aos dias atuais* (1999, p.182-186), escrito por Nelson Piletti, Fernando de Azevedo nasceu em São Gonçalo do Sapucaí, Minas Gerais, em 20 de abril de 1894. Era filho de Sarah de Lemos Almeida e Francisco Eugênio de Azevedo. Realizou seus primeiros estudos no Colégio Francisco Lentz, em São Gonçalo (1901-1902), em Nova Friburgo, Rio de Janeiro, sob direção dos padres jesuítas. Em decorrência de dificuldades financeiras de sua família, cursou gratuitamente seus estudos com os jesuítas que o acolheram. Essa formação o levou a decidir a ser padre jesuíta, iniciando seu noviciado em Campanha, Minas Gerais, ao qual deu continuidade em Itu, São Paulo, destacando-se como substituto de professores e descobrindo a sua vocação para

da Universidade de São Paulo (IEB-USP)⁷. O primeiro contato com os documentos disponíveis foi feito a partir de um catálogo eletrônico⁸ que, por meio do nome Cecília Benevides de Carvalho Meireles, elencou os documentos disponíveis. Nesse arquivo desconcertante e colossal, mas atraente, adjetivado aqui em consonância com as palavras de Arlette Farge (2017, p.12), possibilitou o contato com cartas escritas por Cecília Meireles e destinadas a seu colega de profissão e signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932).

Também foi visitado o arquivo da Coleção Projeto Cecília Meireles, organizado a partir da doação do levantamento realizado pela Prof^a Dr^a Ana Maria Domingues de Oliveira em sua dissertação de mestrado “Estudo crítico da bibliografia sobre Cecília Meireles” (1988) ao Centro de Documentação Cultural Alexandre Eulálio da Universidade Estadual de Campinas (CEDAE). A organização feita pela professora Ana Maria Domingues contempla diferentes textos sobre Cecília Meireles, desde pequenas notas em periódicos até trabalhos acadêmicos mais consistentes e está disponível e referenciado em formato pdf no site do CEDAE⁹. A professora conta em seu livro *Estudo crítico da bibliografia sobre Cecília Meireles* (2001) que, posteriormente, também teve ajuda de duas alunas de Iniciação Científica, por intermédio do trabalho “Arquivo Cecília Meireles: atualização de acervo” (1995/1996). Neste projeto, as alunas fizeram a reunião e a sistematização de títulos acerca da autora, publicados no período entre 1984 e 1996. A pesquisadora ainda assinala que seu desejo em reunir a bibliografia sobre Cecília é, sobretudo, “[...] divulgar sua obra e proporcionar o surgimento de novos estudos sobre a poetisa” (OLIVEIRA, 2001, p.19). Sem

o magistério. Em 1914, deixou a Companhia de Jesus, transferindo-se para o Rio de Janeiro, onde se matriculou na Faculdade de Direito. No entanto, escolheu seguir carreira no magistério e começou, em 1914, a exercer seu trabalho como professor de Latim e Psicologia no Ginásio do Estado em Belo Horizonte, onde também foi nomeado bibliotecário. Durante a sua trajetória na educação brasileira, integrou o amplo movimento reformador, foi diretor da Instrução Pública no Distrito Federal, entre 1927 e 1930, promoveu ampla reforma educacional, escreveu diversas obras sobre a educação brasileira e fundou a Biblioteca Pedagógica Brasileira. Além disso, foi um dos 25 intelectuais, ao lado de Cecília Meireles, que redigiu e lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1933. Também fez parte da criação da Universidade de São Paulo, onde foi diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e catedrático de Sociologia. Esses são alguns dados da imensa obra que Fernando de Azevedo construiu no Brasil, atuando em diversos campos: jornalismo, literatura, sociologia, história, educação etc. Escreveu 25 livros, destacando-se a monumental obra *A cultura brasileira* (1942).

Faleceu em 17 de setembro de 1974, em São Paulo.

⁷ O IEB foi criado por Sérgio Buarque de Holanda, em 1962. É um centro multidisciplinar de pesquisas e documentação sobre a história e culturas brasileiras. A partir de seu arquivo e biblioteca, é possível encontrar materiais que proporcionam a reflexão sobre a sociedade brasileira, por meio da articulação entre as diversas áreas das humanidades, como Artes, Música, Literatura, História, Geografia, Economia, Antropologia e Sociologia. Conforme descrito no site do instituto (www.ieb.usp.br), seu acervo “é formado por 91 fundos e coleções, além de vasta documentação resultante de pesquisa e documentação avulsa e geral. Em termos quantitativos, trata-se de aproximadamente 450 mil documentos no Arquivo, 180 mil livros na Biblioteca e 8 mil objetos na Coleção de Artes Visuais”.

⁸ http://200.144.255.59/catalogo_eletronico/consultaAcervosArquivo.asp

⁹ https://cedae.iel.unicamp.br/fundos/Fundo_CM.pdf

dúvidas, a visita ao Centro de Documentação Alexandre Eulálio corrobora com o desejo da professora, uma vez que os documentos selecionados e analisados foram fundamentais para a construção da presente pesquisa. Ao observar a confusão de possíveis fontes postas à disposição, um emaranhado que tendia ao infinito, não se pode deixar de recordar as palavras de Farge (2017, p.58), quando caracteriza o arquivo como uma falta: “O arquivo não é uma reserva na qual se sorveria por prazer, mas é permanentemente uma falta. Uma falta semelhante àquela que falava Michel de Certeau a propósito do conhecimento ao defini-lo assim ‘O que não para de se modificar por uma falta inesquecível’”. Por mais que a abundância de documentos assuste o pesquisador, ainda assim, o arquivo não esgota as possibilidades, sendo nosso dever despojá-lo, interpretá-lo, subvertê-lo. Nesse sentido:

O contato com o arquivo começa por operações simples, entre outras o encargo manual do material. O despojamento - termo bastante evocador - obrigada a muitos gestos, e a operação intelectual decidida inicialmente por mais complexa que seja, não pode de modo nenhum evitá-lo. Eles são familiares e simples, depuram o pensamento, aplainam o espírito de sofisticação e aguçam a curiosidade. Realizam-se sem pressa, obrigatoriamente sem pressa; não será demais dizer a que ponto o trabalho em arquivos é lento, e o quanto essa lentidão das mãos e do espírito pode ser criativa. Antes mesmo de ser criativa, ela é inelutável: as pilhas não acabam nunca de ser consultadas, umas após as outras; mesmo limitadas em quantidade por sondagens preparadas previamente e calculadas com precisão, eles exigem do leitor muita paciência (FARGE, 2017, p.59).

Os documentos recolhidos pela professora Ana Maria Oliveira ainda motivaram a visita ao arquivo Darcy Damasceno na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Um dos mais influentes estudiosos de Cecília Meireles, Darcy Damasceno (1922-1988) foi poeta, tradutor, pesquisador de literatura brasileira e trabalhou por cerca de trinta anos na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Na seção de manuscritos, foram encontradas cartas significativas trocadas entre Cecília e intelectuais nacionais e internacionais, além de notas de pesquisas empreendidas por Damasceno.

O encontro com os arquivos é de idas e vindas. Entre silêncios, respirações de felicidade, insatisfação, dúvidas, ideias e frustrações, encontram-se respostas e novos questionamentos. Ao longo das aproximações ocorridas com os arquivos mencionados, separamos textos que se tornaram documentos-chave e fontes da pesquisa. Como nos relata Certeau em seu livro *A escrita da história* (1982),

Em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em "documentos" certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em produzir tais documentos, pelo simples fato de copiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto. Este gesto consiste em "isolar" um corpo, como se faz em física, e em "desfigurar" as coisas para constituí-las como peças que preencham lacunas de um conjunto, proposto a priori (p.81).

Examinar os dados, realizar uma “operação técnica” foram tarefas cumpridas posteriormente. Costurar os achados em uma análise coerente é um dos desafios que empreendo nas próximas páginas, instigada pelo fato de que “a história não é jamais a repetição do arquivo, mas desinstalação em relação a ele” (FARGE, 2017, p.75). Cabe ressaltar as dificuldades que foram encontradas para sistematizar e analisar a diversidade das fontes documentais. No entanto, Nunes & Carvalho (1992), ao discutir sobre esse processo, nos diz: “[...] Apesar das dificuldades, é justamente no manuseio crítico das fontes que o pedagogo ganha distância necessária para olhar de uma nova maneira a pedagogia, tornando-se, pela sua prática e pelo seu projeto, um historiador” (p.23). Ao analisar as fontes documentais é necessário realizar uma leitura crítica, indagando os documentos e também informar sobre as lacunas e possibilidades que ele traz, não tomando-o como uma verdade absoluta, mas como uma das possibilidades de representação da realidade estudada. Desse modo, os arquivos, sejam eles físicos ou disponíveis na internet, foram essenciais para o desenvolvimento da presente pesquisa. Concordamos com Carvalho (1992, p.32) que nos arquivos encontramos informações inestimáveis (muitas vezes inéditas), necessárias para o cotejo e crítica de informações provenientes de outras fontes e da própria historiografia educacional já produzida, uma vez que “sem a pesquisa arquivística, essa historiografia, no limite, inexistente. Sucumbe ao risco de girar ao redor de ideias mal esclarecidas e de estereótipos cristalizados, que se reproduzem em artigos e livros”. Nesse sentido, podemos dizer que os procedimentos seguidos podem ser comparados às viagens, uma vez que, nas palavras de Cecília (2016), “Viajar é ir mirando o caminho, vivendo-o em toda a sua extensão e, se possível, em toda a sua profundidade, também” (p.233).

Como mencionado, as crônicas de educação, escritas por Cecília Meireles, principalmente em seu tempo de atuação na “Página de Educação” do periódico *Diário de Notícias*, e na coluna “Educação” do jornal *A Nação*¹⁰, constituem-se como uma das principais

¹⁰ De acordo com Mignot & Pimenta (2023, p.6), o jornal *A Nação*, “veio a público em 14 de janeiro de 1933 tendo como proprietário José Soares Maciel Filho, contando com João Alberto Lins de Barros, à época chefe de polícia do Distrito Federal (FERREIRA, s/d), do médico Arthur Neiva como diretor e do jornalista político Azevedo Amaral como redator-chefe (CHAVES, s/d). Vinculado à política tenentista, posicionava-se e se reconhecia, em seu primeiro Editorial “Rumo a Seguir”, como um dos orientadores da “obra reconstrutora da Revolução”, como “uma expressão dessa renascença espiritual”, que contribuiria para “criar a ambiência propícia a uma obra de construção política”, orientada por “um espírito inteligentemente conservador e ao mesmo tempo consciente das necessidades novas do momento nacional”. Afirmavam-se inspirados pelos ideais nacionalistas e que estes presidiam o jornal, que consagraria à educação pública a sua atenção, para que esta se organizasse “em todos os seus graus, dando ao ensino técnico e profissional o relevo” até então “tão lastimavelmente esquecido entre nós” (editorial 14/01/1933, p. 4). Contava com Fernando Correia Dias, artista plástico e primeiro marido de Cecília Meireles, que “introduziu uma série de inovações gráficas” que contribuíram para popularizar o matutino entre o público leitor e “a colaboração do caricaturista Egídio Squeff” e

fontes da presente pesquisa. Embora o *Diário de Notícias* e a *A Nação* não tenham apenas características de um fonte propriamente da imprensa pedagógica¹¹, como revistas e jornais feitos por professores para professores, ou feitos por professores e alunos para alunos, ou pelo Estado e outras instituições, a “Página de Educação”, por exemplo, tinha características que nos permitem analisá-la como parte da imprensa pedagógica educacional, já que foi editada por professores, no caso de Cecília, falava sobre a educação do período, relatando suas principais ideias e embates, e divulgava livros, concursos e temáticas relativas ao pensamento educacional brasileiro e estrangeiro.

De acordo com Pierre Ognier (*apud* CATANI; BASTOS, 2002, p.5), a imprensa pedagógica é um *corpus* documental amplo que se apresenta como testemunho vivo dos métodos e concepções pedagógicas de uma determinada época, revelando, assim, a ideologia moral, política e social de um grupo profissional. Por meio dela podemos encontrar registros do cotidiano escolar e analisar o discurso pedagógico veiculado no período estudado, dentro e fora do universo escolar. Na “Página de Educação” e na coluna “Educação”, Cecília discutia diferentes temáticas relativas aos embates educacionais ocorridos no período em que atuou na imprensa. Sem dúvidas, uma de suas temáticas mais privilegiadas foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação e como os ideais da Escola Nova reverberavam no cotidiano escolar. Nesse período, o movimento educacional brasileiro deu lugar a debates entre dois grupos principais, a saber, os católicos e os renovadores, cujas ações disputavam o aparelho escolar (CARVALHO, 2005). Ao analisar essas fontes como parte da imprensa pedagógica ou núcleos informativos (CATANI; BASTOS, 2002, p.7), é possível compreender como os dois grupos disputavam o discurso, bem como o campo educacional. Portanto, concordamos com Pierre Caspard (1993), quando afirma que a imprensa é um dos melhores meios para apreender a multiplicidade do campo educativo, uma vez que revela diferentes facetas dos processos educativos e os embates dos seus agentes.

É preciso ainda salientar que, com relação ao *corpus* selecionado a partir da imprensa, a análise considerou não apenas as representações acerca dos professores e do ensino brasileiro e uruguaio, como também o suporte do texto que, segundo Chartier, contempla as disposições tipográficas, a utilização de fotos e outros recursos gráficos, mediante aos quais se

também a de Sotero Cosme, “que ao invés de caricaturas, como era praxe na época, fazia retratos das personalidades em foco”. Dispunha de duas redações: “uma para o jornal propriamente dito, e outra para os suplementos dedicados a diferentes áreas, que saíam todos os dias alternadamente. Havia um suplemento cultural, um literário, um feminino, um infantil, um esportivo, etc.” (FERREIRA, s/d)”.

¹¹ Para aprofundar essa temática, recomendamos a leitura dos trabalhos: *Educadores à meia-luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação beneficente do professorado público de São Paulo (1902-1918)* (CATANI, 2003), *Educação em Revista: A imprensa Periódica e a História da Educação* (CATANI; BASTOS (orgs.), 2002) e *Imprensa Periódica Educacional Paulista (1890-1996)* (CATANI; SOUSA, 1999).

organiza a leitura realizada. Nessa perspectiva, as crônicas de educação não foram tomadas apenas como fonte de informações, senão como objeto de estudo através do qual é possível apreender indícios sobre a maneira como as imagens docentes foram construídas. Trata-se, assim, de ter em vista os mecanismos por meio dos quais se procurava despertar a atenção dos leitores, privilegiando temáticas que chamavam a atenção do público leitor. No âmbito das práticas de leitura próprias do jornal, uma mídia diária, de consumo rápido, concordamos com Vicentini (2002, p.22) que convém lembrar as diferenças entre os leitores regulares, cujas ações demonstram familiaridade com a organização interna do jornal, realizando uma leitura bastante distinta dos leitores esporádicos, que muitas vezes são cooptados pelas camadas da primeira página e as fotografias.

O trabalho proposto parte do princípio de que a viagem é um movimento que atravessa as sociedades e permite apreender inúmeras questões, porque indica paralelos significativos, analogias e similaridades (SCHEFFLER, 1974; HAMELINE, 1986; CHARBONNEL, 1983). Os diferentes tipos de viagens demonstram que sua prática produz efeitos e percepções distintas. A ação de viajar não se restringe aos movimentos geográficos, senão atravessa a circulação de saberes, de trajetórias, de campos etc., apontando para uma busca de conhecer, descobrir e comparar.

Temos a hipótese de que o estudo das viagens de Cecília Meireles no campo educacional deve ir além de suas viagens geográficas, uma vez que, em seus entremeios, os saberes, redes, ações e ideias precisam ser investigados. Ademais, é importante compreendê-la como intelectual mulher que atuou em diversos campos da sociedade, mas não os pensou de forma isolada. Sua poesia está nas crônicas, nas viagens, nas entrevistas, sendo essencialmente formada por ela e ao redor dela. No conjunto de seus escritos, os temas sobre educação, viagens, vida e poesia se intercambiam, compreendendo os saberes como complementares, formativos de um sujeito interdisciplinar, não segmentado.

Cecília foi escritora, poeta, educadora, jornalista e, sobretudo, viajante. Seu reconhecimento e ação na educação tomaram visibilidade nos anos 1930, quando escreveu em diferentes periódicos e participou ativamente do movimento empreendido pelos “pioneiros”¹² (CARVALHO, 1989) em prol da Educação Nova. Atuou de 1930 a 1933 na “Página de

¹² Com a criação do Ministério da Educação e Saúde pelo governo Vargas, em 1930, ampliaram-se as possibilidades de estruturação do sistema de ensino, estimulando a disputa pelo controle ideológico e técnico da escola. Dois grupos se organizavam para controlar o cotidiano das salas de aula. Um deles reunia os chamados “católicos”, ou seja, os membros do laicato intelectual e integrantes da Associação Brasileira de Educação (ABE) desde os anos 1920 até 1932, quando passaram a se articular em agremiações religiosas. De outro lado estavam os “pioneiros”, como foram designados. Estes eram membros ativos da ABE e trabalhavam junto ao governo, promovendo reformas educacionais, buscando organizar a escola a partir dos princípios de uma sociedade liberal e democrática (CARVALHO, 1989).

Educação”, do *Diário de Notícias*, fez parte dos intelectuais que assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), escreveu diferentes livros no campo da literatura e da educação, como por exemplo seu exitoso trabalho: *Viagem* (1939), cujo conteúdo revela uma temática que a acompanhou em toda sua história.

Em 1934, viajou com seu cônjuge Correia Dias a Portugal, onde mantinha diversos correspondentes, como Diego de Macedo, Fernanda de Castro, Afonso Duarte, entre outros (PIMENTA, 2007, p. 174). Lá pôde apresentar seus conhecimentos em diversas conferências sobre folclore, literatura e educação brasileira, nas quais participou acompanhada sempre por renomados intelectuais portugueses. No tempo em que esteve em Portugal, divulgou diferentes ações promovidas no Brasil, o que a consagrou como ponte entre os dois continentes. A partir dessa viagem marcante, a educadora percorreu, nas décadas de 1940 e 1950, a América Latina (Uruguai, Argentina, México, Chile, Porto Rico), a Europa, a Ásia, principalmente a Índia, onde recebeu da Universidade de Nova Delhi o título de Doutora Honoris Causa em 1953. Seu percurso, inicialmente marcado apenas pelo campo literário, aponta para a condição de uma intelectual que se expande ao campo político e educacional. Nas palavras de Bourdieu (2002), ao refletir sobre Zola, “[...] paradoxalmente, é a autonomia do campo intelectual que torna possível o ato inaugural de um escritor que, em nome das normas próprias do campo literário, intervém no campo político, constituindo-se, assim, como intelectual.” (p.150). Dessa maneira, a confluência entre o pensamento de Cecília e as viagens relacionadas ao campo educacional se colocam aqui como um objeto que, de acordo com ela, “[...] é sem limites, pois ilimitadas são as oportunidades de se tentar o melhoramento humano.” (2017, p.75)

Um dos períodos em que Cecília esteve especialmente ativa no campo da educação foi durante o movimento iniciado em 1930, encabeçado por Getúlio Vargas e outros componentes sociais. De acordo com Hilsdorf (2007), por muito tempo a Revolução de 30 foi vista como uma tomada de poder realizada por um grupo social específico, a burguesia industrial. No entanto, atualmente, os autores concordam em considerá-la um movimento heterogêneo, permeado por um inimigo comum: “as estruturas ‘carcomidas’, mantidas pela oligarquia cafeeicultora da Primeira República”. Mas, em relação às suas metas, “tinham interesses divergentes, paralelos e até conflitantes” (p.92). Para construir a imagem do regime como “novo”, Vargas manteve uma atuação marcadamente centralista, autoritária e intervencionista, exercida em dois planos:

Dando conta de construir a nação moderna reclamada pela sociedade desde fins da década de 20, organizou o Estado mediante a criação de instituições tecnoburocráticas com poder de “decisão racional para comandar as massas irracionais”. Nessa linha, foram criados, em 1938, o Departamento de Administração do Serviço Público (Dasp) e os seus correlatos estaduais, os “daspinhos”, que adotaram métodos modernos, técnicos, aplicando a ciência da administração norte-americana para conseguir padrões de racionalidade, eficiência e economia. Também definiu e propagou o nacionalismo como a **cultura** oficial do regime: controlando os meios de comunicação de massa da época, como o rádio, a imprensa e o cinema para reprimir e censurar as manifestações do liberalismo e do comunismo, o Departamento da Imprensa e Propaganda (DIP), organizado em 1939, fazia simultaneamente a defesa da “raça de bandeirantes”, do culto à pátria da família tradicional, da mulher-mãe, do trabalhador-herói, da nação eugênica. Assim, o Estado Novo também procurava orientar a **mentalidade** da sociedade para instituir a moderna nação brasileira (HILSDORF, 2007, p.99, grifo do autor).

No campo da educação, foi criado, ainda em 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública, sendo uma das primeiras medidas da pasta o restabelecimento do ensino religioso¹³ nas escolas públicas. O ministro da educação nomeado, Francisco Campos, em abril de 1931, baixou um conjunto de seis decretos, conhecido como reforma Francisco Campos. Dentre esses decretos estavam: a criação do Conselho Nacional de Educação, a adoção do regime universitário no ensino superior do Brasil, a organização do ensino comercial, a regulamentação da profissão de contador etc. (SAVIANI, 2014, p. 31).

Entre as muitas iniciativas empreendidas nesse período estava a difusão do escolanovismo pelo país. Cecília foi uma das signatárias do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), espécie de “carta-monumento/memória”, “marco fundador do debate educativo brasileiro” (VIDAL, 2011, p.461), defendida por um grupo que já vinha se articulando desde a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, no Rio de Janeiro. Os educadores envolvidos, além de participar da ABE também estiveram presentes no “Inquérito sobre o ensino”, promovido pelo jornal *O Estado de S. Paulo*, em 1926, realizado por Fernando de Azevedo com o intuito de discutir as orientações vigentes no sistema escolar paulista e muitos haviam realizado reformas em alguns sistemas estaduais de ensino ao longo da década de 20 (HILSDORF, 2007, p.79).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi lançado em 1932 e se inseriu como uma das vias que disputavam a condução do campo educacional brasileiro. O campo educacional é definido por Catani (2003) como “(...) espaço que inclui a vida e os interesses de grupos profissionais, a elaboração e difusão de trabalhos que visam ao estabelecimento de formas legítimas de tratamento para questões de âmbito educativo, as instituições escolares e os mecanismos criados para manter o campo delimitado e em atividade. Dessa maneira, ao

¹³ Segundo Hilsdorf (2007), editando esses atos de “cima para baixo”, por meio de decreto-lei, Campos mostrava-se muito mais conservador que um renovador. “Ministro conservador, revolução conservadora: esse dístico sintetiza bem o ordenamento do período em questão” (p.95).

posicionar-se por meio de seus escritos, Cecília colocava-se como defensora dos princípios que foram evidenciados pelo manifesto. Muitas de suas crônicas dão a ler e interpretam os acontecimentos relativos à educação, bem como servem como difusoras das ideias em circulação. Vidal (2011) comenta que a carta-monumento exibia um triplo propósito. Inicialmente, defendia os princípios gerais, como a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação. Também, ao recolher assinaturas de 26 intelectuais, criava um personagem coletivo: “os pioneiros da Educação Nova”. Por fim, ao se opor e descaracterizar as investidas anteriores da educação tradicional, se produzia como marco fundador no debate educativo brasileiro (p.461). De acordo com Moraes (2011), quanto às práticas e conhecimentos pedagógicos, o Movimento da Escola Nova difundiu

[...] uma nova concepção do processo de aprendizagem e da posição do professor em sala de aula. A pedagogia moderna recusava programas rígidos e privilegiava os aspectos psicológicos do desenvolvimento da criança na definição de conteúdos e metodologias de ensino. O trabalho livre, a aprendizagem pela experiência e a educação lúdica são valorizados. Os professores deveriam aprender a ensinar segundo o novo modelo (p.249).

Dirigindo-se ao “povo e ao governo”, esse documento político-educacional partia do pressuposto de que a educação é essencialmente pública, baseada nos princípios de laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, coeducação e unicidade da escola. Sua principal defesa, para além da Escola Nova, é a construção de um sistema nacional de educação pública. Segundo Saviani (2014), essa perspectiva parece ser uma originalidade do caso brasileiro, uma vez que na Europa as iniciativas que integravam o Movimento da Escola Nova, “[...] via de regra, deram-se no âmbito das escolas privadas, ficando à margem do sistema público de ensino” (p.33). Com efeito, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova pode ser considerado um dos marcos mais importantes na educação brasileira do século XX, representando, nas palavras de Libânia Xavier, um “divisor de águas” na história da educação brasileira. O mesmo interferiu na periodização da nossa história educacional, estabelecendo novos marcos e fornecendo novas valorizações a determinados princípios e ideias e a certas realizações no campo educacional. (XAVIER, 2002, p.71 *apud* SAVIANI, 2014, p.34). Cecília demonstrou sincera simpatia com a chamada Revolução de 1930, mas logo decepcionou-se. Para ela, a defesa do ensino laico era inegociável, tornando suas críticas a Francisco Campos, até então Ministro da Educação, cada vez mais mordazes:

Admitindo, pois, que a Revolução quis e quer ser uma realidade nova do Brasil Novo, temos de admitir no seu programa a preocupação educacional em lugar de destaque. Mas, a preocupação educacional não se reduz à criação de um ministério. O caso Francisco Campos veio mostrar que é melhor ter-se um Ministério a menos que certos ministros a mais... Não é, portanto, o cargo, a coisa principal, mas aquele que o vai desempenhar. Um ministério da Educação, convenientemente dirigido, é o aparelho mais precioso com que se pode dotar o Brasil de agora, cheio de aspirações

muito justas e de inquietudes muito sinceras. É indispensável que o governo reflita profundamente sobre o homem a quem vai entregar posto de tão alta responsabilidade (...) É preciso alguém que encarne, entre nós, a ansiedade que vai, pelo mundo inteiro, de organizar a vida humana sobre a terra, dando-lhe aquele sentido que a obra de séculos e gentes capciosas veio lentamente corroendo e obscurecendo. (MEIRELES, 2017, p.161-162)

Outro aspecto importante que emergiu na década de 1930 e está presente nas discussões feitas por Cecília Meireles em sua “Página de Educação” no *Diário de Notícias* do Rio de Janeiro, compete à formação docente. Parte da formação primária havia sido organizada com a criação das escolas normais, mas ainda faltava o problema relativo ao preparo docente do ensino secundário. Nesse quadro, Francisco Campo propôs, no Decreto do Estatuto das Universidades Brasileiras, a criação da Faculdade de Educação, Ciência e Letras, cuja função principal era a formação dos professores do ensino normal e secundário. Saviani (2007), nos comenta que tal faculdade não chegou a ser instalada. Mas o Decreto 1.190, de abril de 1939, de iniciativa do novo ministro de Educação Gustavo Capanema, reorganizou, na Universidade do Brasil, a Faculdade Nacional de Filosofia, que era estruturada em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia e a seção especial de Didática. O então ministro Gustavo Capanema deu continuidade ao processo de reforma educacional, interferindo também nos demais níveis de ensino por meio das “leis orgânicas do ensino”.

Libânia Xavier (1996) comenta que, do ponto de vista dos ideais educacionais, o movimento renovador continuou a exercer influência no campo educacional brasileiro, no qual muitos representantes ocuparam cargos significativos, como a gestão de Anísio Teixeira como diretor-geral da Instrução Pública, a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre outros.

Como visto, entre finais dos anos 1910 e meados da década de 1960, uma série de reformas educativas foram empreendidas em diferentes partes do país e do mundo. A título de exemplificação, convém mencionar a coletânea sobre a temática, na qual Miguel, Vidal e Araújo (2011) reúnem trabalhos que versam sobre 21 reformas educativas e dois inquéritos sobre educação, ao longo dos anos 1920 e 1940. Alguns dão continuidade aos ideários escolanovistas, mas há que salientar também discontinuidades e tensões entre os empreendimentos, não obstante a progressiva expansão das oportunidades escolares, com o aumento do número de matrículas, de prédios construídos, de escolas normais, entre outras iniciativas que foram marcando a história da educação sobretudo após os anos 1930 (BEISIEGEL, 1984).

Destaca-se ainda uma “tradição tecnicista”, cujas raízes podem ser identificadas a partir da década de 1920, com a racionalização das práticas pedagógicas. Sobretudo depois dos anos 1950, o discurso educacional e de formação do magistério passou a enfatizar o uso de recursos técnicos colocados à disposição pelos cientistas, entre os quais estavam os mecanismos de administração empresarial. Entre os professores, intensificou-se o teor tecnicista na proliferação de recomendações sobre como planejar o ensino, traduzindo assim o ideário racionalizador, científico e moderno do desenvolvimentismo que imperou no governo Kubitschek (SILVA, 2019, p.183). Ao longo de diferentes momentos da vida política e educacional, incluindo o Golpe Militar de 1964, as viagens de Cecília Meireles levantam questões sobre as configurações e significados que foram assumindo. Daí a necessidade de, no decorrer das páginas a seguir, compreender os contextos que deram corpo às produções da autora.

Desde sua estreia na poesia brasileira, Cecília sempre desafiou a interpretação da crítica literária. Seu status, muitas vezes inclassificável, marca concepções diversas de sua obra. Para alguns modernistas insurgentes, como Oswald de Andrade, ela não apresentava novidades, não rompia com os modelos canônicos. Por exemplo, durante uma premiação da Câmara Brasileira do Livro, o modernista disse: “A senhora Cecília Meireles é uma espécie de Morro de Santo Antônio, que atravanca o livre tráfego da poesia. Com sua celebridade madura, continua a fazer o mesmo verso arrumadinho, neutro e bem cantado (...)”¹⁴. Agripino Grieco também a julgara pouco novedosa, “plagiadora” de Fernando Pessoa¹⁵. Ainda no campo da reação adversa à produção de Cecília, Ana Cristina César a descreveu como um espírito que levita, se move, sonhadora, pouco renovadora, ainda que reconhece que era “boa escritora no sentido de quem tem técnica literária e sabe fazer poesia”¹⁶. Outros modernistas, no entanto, realizaram avaliações positivas da obra ceciliana. Mário de Andrade, com quem Cecília manteve uma significativa rede de sociabilidade, uma amizade literária por assim dizer, detectou a “rara independência” e a passagem “não exatamente incólume” da escritora pelo modernismo, mas mediante uma “firme resistência a qualquer adesão passiva”¹⁷. Ao comentar à margem de alguns poemas do livro *Viagem*, Mário destaca a facilidade da artista em utilizar os metros mais tradicionais em função de um pensamento livre e original. Uma

¹⁴ ANDRADE, Oswald. “Voto a descoberto” [1952]. In: *Telefonema*. Org. Vera Maria Chalmers. 2ª ed. São Paulo: Globo, 2007, p. 553. (Obras completas de Oswald de Andrade).

¹⁵ *Apud.* GOUVÊA, Leila Vilas Boas. *Pensamento e “Lirismo Puro” na Poesia de Cecília Meireles*. São Paulo: Universidade de São Paulo, EDUSP, 2008, p.17.

¹⁶ CESAR, Ana Cristina, “Literatura e mulher: essa palavra de luxo”, *apud.* SOUSA DA SILVA, 2011, p.56.

¹⁷ *Apud.* GOUVÊA, Leila Vilas Boas. *Pensamento e “Lirismo Puro” na Poesia de Cecília Meireles*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008, p.18.

palavra que sofre e indaga ao mesmo tempo (BOSI, 1996, p.12). Manuel Bandeira, que dedicou seu poema “Improviso”¹⁸ à Cecília, percebeu, em confluência com Mário de Andrade, “o ecletismo” presente em sua obra, cuja composição colhe inspirações parnasianas, clássicas e gongorismos. Outro crítico que se dedicou de maneira expressiva à obra poética ceciliana foi Murilo Mendes, cujas análises trouxeram aspectos da poesia social presentes no *Romanceiro da Inconfidência* (1953). No presente trabalho, esses críticos e outros foram acessados graças ao valioso estudo de Ana Maria Domingues de Oliveira, publicado em 2001, no qual a autora realiza um mapeamento da fortuna e recepção crítica de Cecília. Por intermédio deste e de outros estudos, conhecemos Darcy Damasceno, um dos maiores exegetas da obra da autora. Darcy Damasceno foi essencial tanto em suas análises da obra poética e em prosa de Cecília quanto em suas pesquisas salvaguardadas na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Ele abordou com preciosidade aspectos distintos da obra ceciliana e assinalou sua percepção sensível e social da existência humana.

Embora expressiva parte da obra ceciliana estivesse inserida no marco temporal do que consideramos modernismo, seu fazer poético lírico parecia, aos olhos de muitos críticos, distanciá-la do Brasil e aproximá-la de Portugal. Destarte, Cecília, enquanto professora, jornalista, conferencista, poeta completa, respondia às questões de seu tempo a partir de uma crítica ora velada, ora explícita. Vale retomar um trecho pertencente ao texto que encabeça a obra poética da autora, publicada pela editora Nova Aguilar:

Nada sensual na sua expressão, pelo menos sem sensualidade à flor da pele, muito mais intelectual do que qualquer outra escritora da nossa língua, Cecília Meireles, que, lida à portuguesa, sobretudo desde que os seus versos adotaram metros clássicos tratados à moderna - a rima branca e o ritmo surdo - parece sem sexo, desprendida de corpo e alma que no corpo e na alma é frêmito terro, lida à brasileira, logo ganha corpo e alma, corpo e alma de mulher, tão masculinamente carnal, no fim de contas, é a música de seus versos (DAMASCENO, 1967, p.73)

Através das menções a alguns críticos da obra poética ceciliana, seus escritos têm sido estudados principalmente pelos estudos literários. Pimenta (2007) observa que apenas nos últimos anos a obra educacional de Meireles despertou interesse dos historiadores da educação. Entre esses trabalhos, podemos citar o estudos pioneiros de Lobo “Memória e

¹⁸ O poema “Improviso” consta no livro *Belo Belo* [1948] de Manuel Bandeira: Cecília, és libérrima e exata / como a concha./ Mas a concha é excessiva matéria./E a matéria mata./Cecília, és tão forte e tão frágil/ como a onda ao termo da luta./Mas a onda é água que afoga:/Tu, não, és enxuta./Cecília, és, como o ar, /Diáfana, diáfana./Mas o ar tem limites:/Tu, quem te pode limitar? Definição:Concha, mas de orelha;/água, mas de lágrimas;/Ar com sentimento./- brisa, viração/ de asa de uma abelha. In: BANDEIRA, Manuel. “Improviso”. *Belo belo*. Organização André Seffrin. São Paulo: Global, 2014, p.33.

educação: O espírito Victorioso de Cecília Meireles” (1996), cuja análise da autora privilegia a tese escrita pela educadora como requisito para concorrer à cátedra de literatura vernácula da Escola Normal do Distrito Federal, bem como o marcante trabalho de Valéria Lamego *A farpa na lira* (1996), no qual a pesquisadora descortina a escrita de Cecília Meireles em sua coluna do *Diário de Notícias*, de junho de 1930 a janeiro de 1933 e suas relações com a Escola Nova. Também tivemos contato com a coletânea *Cecília Meireles: a poética da educação*, organizado por Neves, Lobo e Mignot (2001), o livro *Cecília Meireles* (LÔBO, 2010) e os trabalhos de Pimenta (2001), Strang (2003), Vieira (2013), Silva (2009) e Cunha & Souza (2011).

No campo das viagens realizadas por Cecília, analisamos o trabalho de Gouvêa (2001), que procurou reconstituir a presença da escritora em Portugal, utilizando depoimentos de amigos e personalidades portuguesas. Em seu estudo sobre a presença de Cecília Meireles no país ibérico, Gouvêa (2001)¹⁹ fez um levantamento de diversas fontes, como cartas, que estão presentes em bibliotecas portuguesas. A presença de Cecília Meireles em Portugal também foi estudada por Mota (2002), que investigou as três viagens da poeta brasileira àquele país e os laços de amizade estabelecidos com os escritores portugueses. Mota (2002)²⁰ utilizou como fonte os trabalhos literários da autora, bem como escritos de autores lusitanos que escreveram sobre ela. Macedo (2001) e Ducati (2002) estudaram a viagem que Cecília fez à Índia²¹. Ducati (2002), utilizando como fonte as crônicas publicadas no *Jornal Correio do Povo* em 1950, analisou como a viajante interpretou os aspectos culturais e religiosos indianos. Macedo (2001) inscreveu sua análise a partir da viagem interior realizada por Cecília, utilizando como base fontes variadas tais como lembranças, jornais e fotos. Ainda, estabeleceu relações com a figura do poeta Tagore, cujas ideias foram estudadas e divulgadas por Cecília Meireles. Um dos trabalhos mais importantes para a realização da presente pesquisa foi a tese de Pimenta (2008) intitulada “As duas margens do Atlântico: um projeto de integração entre dois povos na viagem de Cecília Meireles a Portugal (1934)”, na qual a

¹⁹ GOUVÊA, Leila V. B. *Cecília em Portugal*. Iluminuras, 2001.

²⁰ MOTA, Luisa Maria Gonçalves da. *O canto repartido: Cecília Meireles e Portugal*. Tese de Mestrado Estudos Portugueses e Brasileiros. Universidade do Porto, 2002.

²¹ Cecília foi convidada pelo primeiro-ministro Nehru para visitar a Índia e participar de um congresso sobre a obra de Gandhi. Sua comunicação, feita nesse congresso, foi publicada em *Gandhian out-look and techniques*, edição do Ministério da Educação, em Nova Delhi. Nessa ocasião, recebeu das mãos do presidente da Índia o título de Doutor Honoris Causa pela Universidade de Delhi. In: Oliveira, Ana Maria Domingues de. *Cronologia Biobibliográfica da Poetisa*. Arquivo Cecília Meireles. Para outros trabalhos que analisaram a relação de Cecília com a Índia, ver: REIS, Ana Amélia Neubern Batista dos. *Cecília Meireles e a Índia: uma experiência de tradução*. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2015; REIS, Ana Amélia Neubern Batista dos. *Cecília Meireles e a Índia no modernismo brasileiro*. 235 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2019.

pesquisadora analisou a viagem empreendida por Cecília desde as articulações que resultaram no convite, perpassando pelos interlocutores, a promoção das relações luso-brasileiras e as conferências que a educadora proferiu no país. Para tanto, a autora privilegiou as crônicas de viagem publicadas no jornal *A Nação*, entrecruzadas com cartas, textos de educadores brasileiros e portugueses, além da produção já realizada sobre a educadora. Outro estudo essencial para a compreensão e análise das crônicas de viagem de Cecília foi o livro *A poeta-viajante: uma teoria poética da viagem contemporânea nas crônicas de Cecília Meireles* (2014), resultante da tese de livre docência do pesquisador Luís Antônio Contador Romano. Além desses, não podemos deixar de mencionar o livro *Três Marias de Cecília* (2006), organizado pelo professor Marcos Antonio de Moraes. Nesta edição, foram transcritos textos das cartas e dos cartões-postais enviados por Cecília Meireles a suas filhas durante a viagem aos Estados Unidos em 1940.

No levantamento de estudos que organizamos para situar este trabalho sobre a Cecília-viajante, percebemos que as pesquisas empreendidas a respeito de suas viagens pedagógicas dedicaram-se mais a entender os efeitos de sua ida a Portugal e à Índia, embora mencionem outros lugares que visitou. Dessa maneira, propomos uma investigação que pretende entender esses deslocamentos enfocados, neste caso, em sua viagem ao Uruguai, em sua pluralidade, privilegiando um mapeamento reflexivo sobre seus percursos na educação. Não podemos deixar de mencionar a complexidade desse objeto de pesquisa, dado que ao trabalhar a circulação de ideias, artefatos e sujeitos em uma perspectiva transnacional, o caminho a ser percorrido nos exige um esforço de traçar os fios que se conectam na textura da trajetória da educadora.

Pensar a circulação de sujeitos a partir de uma perspectiva além dos limites fronteiriços do Estado-Nação tem sido uma preocupação recente de alguns historiadores da educação. Essa abordagem permite embaralhar os conceitos, antes fixados, de “centro” e “periferia”, abordando os objetos investigados a partir de suas interações e relações sociais. Martin Lawn (2014) aponta a complexidade de investigar determinados temas devido à dificuldade em estabelecer conexões internacionais. O autor comenta que a história da educação, ao tratar seu objeto de estudo como nativo, naturalmente nacional “como se tivesse fronteiras impermeáveis” (p.132) reproduz um “nacionalismo metodológico”, que ignora a complexidade do objeto e produz uma cegueira sistemática.

O objeto complexo, que é inconveniente ou difícil de lidar, ou mesmo invisível para o pesquisador, é aquele construído por meio do nacionalismo metodológico, especialmente pela forma como ele nos amarra ao Estado-nação, como nossa

unidade de trabalho. Nossos objetos de estudo existem apenas dentro dessa moldura-se tratamos de viajantes, eles partem e retornam; se nos referimos a fundações, estas não são importantes e são tidas como atores menores; se o foco é a ciência ou a prática, esta é nacional, cultural ou tradicional. Nosso objeto é vertical, periodizado, hierarquizado, institucional. Se for de alguma forma visível, a complexidade é excluída. O nacionalismo metodológico nos restringe a trabalhar dentro de uma “[...] cegueira sistemática” (WIMMER; GLICK SCHILLER, 2002, p.304), assumindo como óbvia a composição nacional e dentro de uma prisão de ferro que nos limita e confina. (p.137)

Com base nesse questionamento, vemos essa perspectiva como promissora para analisar a trajetória de Cecília Meireles, uma vez que buscamos investigar sua atuação no campo educacional como intelectual que estabeleceu redes com outros sujeitos e artefatos advindos de outros países, bem como proporcionou pontes e circulou saberes por meio de suas viagens. Nesse sentido, aprofundamos os estudos nos trabalhos produzidos a partir da perspectiva da história transnacional que parte da redefinição de fronteiras e territórios e coloca as histórias nacionais em contextos internacionais, enfatizando suas relações transnacionais, conexões e dependências (VIDAL, 2020, p.13). Eckhardt Fuchs (2014, p.15) comenta que, a grosso modo, podemos caracterizar a história transnacional como uma “história que cruza fronteiras”.

Para Fuchs (2014, p.15), ainda é pequeno o consenso sobre as abordagens teóricas da história transnacional na educação. De acordo com Bernhard Struck, Kate Ferris e Jacques Revel (2011, p.537, *apud.* VIDAL, 2020, p.12), a história transnacional aborda diferentes iniciativas como a comparação histórica, transferência cultural, circulação e conexões. No entanto, afirmam que “todas estas ferramentas ou perspectivas demonstram a importância da interação e circulação de ideias, pessoas, instituições e tecnologias por meio do Estado ou das fronteiras nacionais e assim a conexão e a influência mútua dos Estados, sociedades e culturas (STRUCK, FERRIS & REVEL, 2011, p.574, *apud.* VIDAL, 2020, p.12). Rebecca Rogers (2019) sugere que o “transnacional” em pesquisa educacional histórica não é necessariamente uma abordagem ou uma metodologia, mas antes um ponto de vista, uma perspectiva ou, ainda, uma “postura” (*apud.* FUCHS & VERA, p.12). Em busca de observar e desnaturalizar os conceitos e categorias analíticas utilizadas por esta perspectiva, Fuchs & Vera (2021) realizaram um levantamento no texto “O transnacional na História da Educação”²² de Fuchs & Vera (2021), a fim de elencar as principais temáticas das pesquisas realizadas com essa “postura”. Dentre as principais áreas de pesquisa destacaram-se: interações internacionais e redes de educadores, histórias da educação coloniais e imperiais, a formação internacional da

²² Este texto foi, originalmente, publicado em inglês no livro *The Transnational in the History of Education: Concepts and Perspective*. London: Palgrave Macmillan, 2019, p.1-47.

ciência educacional, histórias institucionais, difusão de conhecimento pedagógico, estudos de gênero e pesquisas sobre livros didáticos.

No que tange ao arcabouço teórico mobilizado nessas pesquisas, os autores comentam que há uma significativa aproximação com as pesquisas que surgiram no interior das ciências sociais, como a sociologia, a teoria política e os estudos culturais, a partir dos quais a educação é comumente pensada. Dentre as teorias apresentadas, o presente trabalho se filia à perspectiva das redes. De acordo com Fuchs & Vera (2021) essa abordagem se apoia na ideia de Émile Durkheim a partir da qual o mundo é constituído por relações na primeira instância e por entidades individuais na segunda. As redes permitem examinar as relações entre atores individuais, organizações e instituições, identificando os padrões que eles seguem. Nesse sentido,

A teoria ator-rede e a análise de rede social são metodologias específicas que tentam operacionalizar o conceito de rede e que são usadas no estudo do fenômeno transnacional da educação. A primeira considera que relações sociais são articuladas em redes de pessoas e objetos que se espalham através do espaço [...] A segunda visualiza as relações sociais como uma rede de ligações (amizade, relações econômicas, fluxos de informação, entre outros) entre os indivíduos e organizações. (FUCHS & VERA, 2021, p.18)

Outra teoria que nos ajuda a compreender a viagem de Cecília Meireles ao Uruguai e os saberes difundidos são as metodologias que se focam nos conceitos de *lending e borrowing*, cujos desdobramentos nos ajudam a compreender como conhecimentos e valores são adaptados a contextos locais. De acordo com Gita Steiner-Khamsi, a partir da teoria de externalização de Schriewer, o processo de “*lending e borrowing*” é caracterizado por três fases consecutivas: referência a um modelo externo (externalização), modificação local deste (re-contextualização) e metamorfose gradual em um modelo nativo (internalização). Essas fases também podem ser descritas como recepção ativa, implementação e indigenização (STEINER-KHAMASI, 2002, 2004 *apud*. FUCHS & VERA, 2021, p.18-19).

Além dos trabalhos mencionados, inscritos na produção estadunidense e europeia, no campo brasileiro, podemos citar alguns estudos que se dedicaram a analisar seus objetos a partir de uma perspectiva transnacional. Destacamos o livro *Sujeitos e artefatos: territórios de uma história transnacional da educação* (2020), organizado por Diana Vidal, que reúne pesquisas em torno da história da educação através do circuito de viagens, representação social (CHARTIER, 1990) e networks/redes (FUCHS, 2007) sobre educadores brasileiros e estadunidenses, bem como a circulação de artefatos entre os territórios. Também temos notícia da publicação *Movimento Internacional da Educação Nova*, organizado por Vidal e Rabelo (2020), composto por pesquisas que se dedicam a estudar a circulação da Escola Nova

no contexto internacional por meio da atuação de sujeitos, suas redes e apropriações. É em interlocução com essas pesquisas que situamos o presente estudo, buscando compreender os movimentos para além das fronteiras nacionais e seus impactos nos sujeitos educacionais.

Ao investigar a viagem realizada por Cecília Meireles ao Uruguai em 1944, entendemos a viagem como um movimento que atravessa a história, compreendendo um deslocamento geográfico e temporal que faz parte do fazer social da humanidade (CHAMON, 2005, p.204). Ao acompanhar a história dos povos, a viagem constitui-se como uma forma de descobrir o “outro” e o próprio “eu”, ao revelar o conhecido e o desconhecido, cujos desdobramentos provam mudanças nas dinâmicas sociais, políticas, profissionais e institucionais (CARDOSO, 2015, p.39). Ao viajar, distintos viajantes atribuem sentidos não únicos para suas experiências, embora tenham destinos semelhantes. Isso nos possibilita perceber que as percepções das viagens perpassam o campo individual e também refletem as práticas exercidas em determinado tempo da história e o fim social do ato de viajar.

As viagens sempre tiveram distintos objetivos a depender da época e propósito. Há viagens científicas, de caráter religioso, políticas, de exploração, diplomáticas, literárias, de lazer, pedagógicas, de aventura, oficiais, de intercâmbio etc. Ianni (2003, p.13) afirma que “a história dos povos está atravessada pela viagem, como realidade ou metáfora”. Nesse sentido, as formas de viajar, reais ou imaginárias, fazem parte da vida de diferentes grupos, famílias, clãs, nacionalidades e culturas, cujas ações buscam a novidade, as formas de agir, pensar e imaginar através do conhecimento e encontro do “novo”. Ao viajar, o sujeito se modifica, seja sua vontade ou não, pois esse ato o coloca em contato com outras possibilidades de vida, de abrir seu próprio caminho, não apenas quando desbrava o desconhecido, mas também quando redesenha o conhecido (IANNI, 2003, p.29). Nesta pesquisa, consideramos uma viagem que possibilita sua compreensão desde uma dimensão pedagógica a uma dimensão política e literária, uma vez que, embora as ações de Cecília estivessem relacionadas à educação e à formação humana por intermédio da literatura, sua viagem foi financiada pelas Missões Culturais do governo Vargas. No entanto, por se tratar de uma viagem realizada por uma educadora e financiada pelo Estado, podemos considerar a viagem de Cecília como outras viagens pedagógicas feitas por educadores, sobretudo, na segunda metade do século XIX e inícios do século XX que foram disparadores do processo de formação e organização dos sistemas educativos do mundo ocidental moderno e serviram como base para os primeiros esforços da Educação Comparada. A título de exemplificação, temos conhecimento do

pequeno livro *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée* (1817)²³, escrito por Marc-Antoine Jullien de Paris, após uma viagem que realizou à Suíça e a algumas partes da Alemanha e da Itália. A partir dessa viagem, Jullien levantou dados sobre avanços e dificuldades dos sistemas de ensino visitados e assinalou a necessidade e a importância de realizar outras viagens para promover quadros comparativos entre outros sistemas de ensino do continente europeu (FERREIRA, 2008; SILVA & LIVÉRIO, 2020). Dessa maneira, as viagens promovidas durante esse período dialogam diretamente com o amplo movimento em prol da escola moderna, que nasceu e consolidou-se no mundo europeu, adquiriu “características universais” e se impôs como fator decisivo das regulações culturais e econômicas presentes na cena internacional (HOUSSAYE, 2007, p.302). O modelo da escola moderna cruzou fronteiras e se difundiu mundialmente (NÓVOA & SCHRIEWER, 2000). Por isso, ao estudá-la, devemos ir além das fronteiras nacionais e compreender os cruzamentos, discursos, circulação de materiais e saberes que foram difundidos.

De maneira extensiva, a circulação de ideias, de pessoas e de artefatos corroborou para as trocas significativas entre educadores brasileiros e estrangeiros. Conforme as reflexões de Mignot e Gondra (2007), no prefácio ao livro *Viagens pedagógicas*, no Brasil, esses movimentos se iniciaram desde a Colônia, se fortaleceram na criação da Associação Brasileira de Educação (na década de 1920) e se expandiram na ação dos reformadores:

Os reformadores também não foram indiferentes ao que era realizado fora do país e também atuaram no sentido de estimular o conhecimento de experiências pedagógicas estrangeiras. Dentre outras ações, deram espaço à divulgação de obras publicadas no exterior, como pode ser visto na lista de compras de livros para a biblioteca de escolas, no envio de missões de professores ao exterior para observar escolas e sistemas de ensino, ou dar visibilidade às iniciativas dos reformadores brasileiros. No bojo desta tentativa de aproximação com o que era descrito como novo, diferente, avançado, trouxeram também inúmeros educadores ao Brasil. (p.8)

A partir das reflexões de Carvalho (2003), vemos que os reformadores, em muitos casos, grandes viajantes, durante as décadas de 1920 e 1930, investiram seus esforços para remodelar o imaginário e as práticas pedagógicas nos seus países e foram responsáveis pela circulação e uso dos saberes pedagógicos. Esses contatos “foram alimentados por um grande número de viagens de estudo, em muitos casos promovidas de iniciativas governamentais de

²³ O professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e Investigador do Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra, António Gomes Ferreira (2008, p.128), assinala que “Com esta pequena obra, Jullien não pretendeu propriamente criar, como alguns comparatistas defendem, uma ciência nova. Ele simplesmente procurou introduzir a comparação na abordagem da educação. No entanto, independentemente do propósito da brochura ser fundamentalmente de carácter prático, não devemos esquecer que foi ele quem, pela primeira vez e logo num título, utilizou o termo “educação comparada” e se preocupou em traçar as linhas em que devia assentar um estudo conducente à elaboração de uma “obra sobre a educação comparada”.

reforma escolar. Elas forneceram aos atores do chamado movimento educacional o acesso a um amplo leque de possibilidades e intervenção pedagógica (CARVALHO, 2011, p.195).

Seguindo essa compreensão, Vidal (*apud*. CARDOSO, 2015, p.41) comenta que, além do trânsito de educadores, entre o fim do século XIX e o início do século XX, ter sido constante entre os países da Europa e das Américas, constata-se também a presença de referências a autores impressos europeus, sobretudo franceses e norte-americanos nos discursos de professores e reformadores. A professora Vivian Batista, em seu trabalho *Livros que ensinam a ensinar: um estudo sobre os manuais pedagógicos brasileiros (1930-1971)* (2019), discute a circulação desses saberes em um extenso e cuidadoso levantamento de manuais pedagógicos que circulavam para ensinar ou formar professores, através de uma análise que privilegia a compreensão de como os autores dos manuais liam, interpretavam, selecionavam ideais, reescreviam obras e delimitavam condutas. A partir deste estudo, vemos como as viagens fizeram parte da circulação de pessoas, pensamentos e artefatos, pois os autores deixam entrever as “lições” do além-mar que deveriam ser aprendidas. No entanto, embora Cecília também tenha dado a ler diferentes ideais que marcaram os ensinamentos dos países considerados como referências, suas viagens se organizam como a contrapelo dessa concepção, pois vindo de um país latinoamericano também levou seus conhecimentos para diferentes países, como Portugal, Estados Unidos e nações latinoamericanas, por exemplo. No que tange a viagem aqui analisada, cabe ressaltar que, ao longo dos capítulos, poderemos compreender as especificidades de uma viagem no território latinoamericano, uma vez que marca uma tentativa de aproximação, formação, trocas e divulgação. Fernando Azevedo, entre 1927 e 1928, diferente de outros diretores que privilegiaram o contato dos professores com os Estados Unidos e países europeus, investiu na aproximação entre Brasil e Argentina, um país que também foi visitado por Cecília após deixar o Uruguai. Os educadores argentinos vinham ao Brasil em seu período de férias e estabeleciam intercâmbios sobre a cultura e língua brasileiras, além de divulgar intelectuais argentinos (CARDOSO, 2015, p.44). De acordo com uma publicação do jornal *O Imparcial* em 11 de julho de 1928 (*apud* CARDOSO, 2015, p.45):

O governo determinou que cerca de vinte e cinco escolas nacionais estudem particularmente o Brasil, fazendo os alunos composições em prosa e verso sobre o progresso brasileiro. No dia 24 do corrente, serão executados os hinos argentino e brasileiro e os professores darão aulas sobre o tratado de amizade entre Argentina e o Brasil, cujo centenário passa a 27 do corrente.

Nossa pesquisa ainda considera a importância de pensar as particularidades de viagens realizadas por mulheres educadoras, que atravessaram desafios que ultrapassam as

dificuldades comuns de uma viagem, como transporte e estadia, mas que não as furtaram de empreender seus intercâmbios. Perrot (2007) comenta que “As mulheres, enfim, fizeram viagens, em todas as épocas e pelas mais diversas razões. De uma maneira menos gratuita, menos aventureira que os homens porque sempre precisaram de justificativas, de objetivos ou de apoio” (p.138). No trabalho de Miriam Moreira Leite *Livros de viagem* (1803-1900), a autora (1997) assinala que o número de mulheres que registrava por escrito suas viagens era significativamente menor em relação aos viajantes homens. Segundo Leite, essa desproporção acontecia, uma vez que:

A mulher viajante rompia alguns dos padrões mais incorporados e difundidos no século XIX – de condições de vida diferentes entre homens e mulheres. Não apenas a viagem é uma ampliação desmedida do espaço socialmente atribuído a mulheres, como aquelas que escrevem e publicam transgridem outros dois padrões aceitos para a vida feminina - que sejam caladas e sofridas e estabeleçam os eles entre as diferentes gerações da família de que fazem parte (LEITE, 1997, *apud* SILVA, ORLANDO & DANTAS (orgs.), 2015, p.8)

Situadas no mesmo campo de viagens realizadas por educadoras brasileiras, temos notícias, além de Cecília Meireles, das viagens empreendidas por Antonia Ribeiro de Castro Lopes, Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, Armanda Álvaro Roberto e Amélia Fernandes da Costa. Os intercâmbios e relatos delas nos instigam a questionar, ao longo das páginas do presente estudo, a importância da educação na trajetória de mulheres viajantes. Quais são as dificuldades que enfrentam ao viajar e legitimar seus relatos? Quais são as especificidades das mulheres educadoras e viajantes?

No tocante às diversas ações em prol da movimentação e intercâmbios entre os campos educacionais brasileiro e internacional, podemos encontrar muitos trabalhos que se debruçaram no estudo sobre as iniciativas de viagens pedagógicas feitas pelos educadores. Sobre essa temática, podemos entrever o crescente número de teses e dissertações que, por meio de fontes variadas, refletem sobre os efeitos dessas viagens. Carla Chamon (2005), em sua tese “Maria Guilhermina Loureiro de Andrade: a trajetória profissional de uma educadora”, investigou a viagem da Maria Guilhermina aos Estados Unidos a partir de sua trajetória profissional e examinou sua atuação como educadora que, imbuída da fé reformada e dos padrões pedagógicos norte-americanos, percorreu o campo educacional brasileiro de maneira expressiva.

Dando continuidade às pesquisas que investigam os esforços de educadores e suas viagens em benefício da carreira docente, também temos conhecimento da tese “Benedicta Valladares Ribeiro: 1905-1989: formação e atuação”, defendida por Roberta Araújo em 2010. Em seu texto, Araújo circunscreve o percurso da educadora mineira Benedicta, levando em

conta os efeitos de sua visita aos Estados Unidos. Essa viagem se assemelha a outras empreendidas por diferentes educadores nas décadas de 1920 e 1930, uma vez que fazia parte das missões oficiais de professores que iam estudar no Teacher 's College, na Universidade de Columbia. Neste período, houve um expressivo incentivo dos intelectuais que estavam à frente da busca por uma Educação Nova no Brasil. Temos notícia, principalmente, dos investimentos feitos por Anísio Teixeira e da Associação Brasileira de Educação, cujos objetivos e desdobramentos podem ser consultados nas investigações de Nunes (2000), Pinto (2011), Fonseca (2010), Cardoso (2015), entre outros. Cabe ressaltar a importância da coletânea *Mulheres em trânsito* publicada em 2015, organizado por Alexandra Lima da Silva, Evelyn de Almeida Orlando e Maria José Dantas, que apresenta doze textos que se debruçam sobre os intercâmbios, circulação de saberes e práticas pedagógicas realizadas por mulheres viajantes. Por sua vez, outra importante publicação na área sobre a temática é o dossiê “Viagens de educadores, circulação e produção de modelos pedagógicos”, que compõem a Revista Brasileira de História da Educação (2010). Os textos do dossiê foram apresentados no VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, realizado no ano de 2007. Os estudos apresentados e nossa pesquisa dialogam diretamente com a perspectiva proposta por Antonio Viñao de que todas as viagens podem ser consideradas educativas (VIÑAO, 2007, p.15).

Em suma, estes trabalhos evocam discussões sobre educadores que saíram do Brasil em busca de conhecer e aprender sobre o “outro”. Destinados, principalmente, aos Estados Unidos e Europa, os viajantes brasileiros partiam instigados por uma missão: aprender novas referências e praticá-las em terras brasileiras. Como comentado, a busca pelos novos métodos e ensino dos Estados-modelos e das “sociedades de referência” (SCHRIEWER, 2000) revela uma das entradas para compreender as ações que fortaleceram o trabalho dos reformadores. Esse circuito internacional é entendido pela circularidade das trocas, do embaralhamento de pontos de partida e chegada, das mútuas influências não cingidas pelo paradigma da transferência, mas que alargam o espectro da pesquisa para as diversas apropriações, entendidas como reinvenções criativas de modelos e práticas, atentas às realidades nacionais e às características particulares dos sistemas educativos, ainda que em seus momentos mais embrionários (FUCHS, 2014).

Ao considerar as pesquisas mencionadas, este estudo atenta para o movimento inverso desses deslocamentos, uma vez que prioriza a viagem de Cecília Meireles ao Uruguai, cujas características ampliam a percepção das múltiplas conexões possíveis, dado que não partem apenas dos países mais ricos e desenvolvidos para os países mais periféricos, supostamente

aqueles que teriam mais “lições a aprender” (STEINER-KHAMSI, 2002). Antes, revela uma troca que leva notícias da educação e literatura brasileira e divulga conhecimentos para além das fronteiras nacionais.

Com o fim de aprofundar nas discussões aqui iniciadas, a dissertação, derivada de uma metodologia de fundo qualitativo, com descrição, narrativa e análise de um amplo e variado conjunto de fontes, divide-se em 3 capítulos que buscam analisar as motivações e os desdobramentos da viagem realizada por Cecília Meireles ao Uruguai em 1944. No capítulo 1: “Professora-escritora: Cecília Meireles e a educação brasileira”, abordamos aspectos da trajetória de Cecília na educação brasileira e como utilizou a “Página de Educação” e outros meios para se projetar como uma mulher intelectual reconhecida no Brasil e fora dele. Analisamos como ela pensava a figura docente e expunha ideais atrelados à Escola Nova e ao Manifesto dos Pioneiros por meio de uma perspectiva educativa da imprensa. Atrelado a essas temáticas, analisamos algumas redes que Cecília estabeleceu no campo da educação brasileira, bem como sua ativa comunicação com os leitores, demonstrando, assim, uma das alternativas que encontrou para permanecer no debate e na formação dos professores, quando não estava presente fisicamente nas escolas.

No capítulo 2: “Primeiros contatos: a obra de aproximação entre o Brasil e o Uruguai”, traçamos um mapeamento sobre as primeiras relações de Cecília com o Uruguai, iniciadas, principalmente, durante o período de criação e funcionamento da Biblioteca Infantil do Pavilhão Mourisco. Expandimos essa investigação para entender como o Brasil, paralelamente com o trabalho de aproximação cultural e educacional de Cecília com países latinoamericanos, estabeleceu relações diplomáticas com países de interesse, a fim de promover uma boa vizinhança durante o governo Vargas. Ainda discutimos a organização das Missões Culturais e o papel dos intelectuais em prover a cultura brasileira em viagens aos países da América do Sul, como aconteceu com Cecília em 1944. O capítulo 3: “Entre comunicações e redes: Cecília em viagem ao Uruguai” dá continuidade a essa análise, trazendo indícios de como foi a preparação da viagem de Cecília ao Uruguai, a recepção pelos uruguaios, como foram as conferências educacionais e literárias que proferiu, os lugares visitados, as redes de sociabilidade estabelecidas e o surgimento de publicações que divulgavam atores e experiências de ambos os países, tanto em terras uruguaias, como brasileiras.

Buscamos articular as três partes da dissertação elencando questões e aprofundando aspectos, levando em conta que o ato de viajar possibilita a conexão com diferentes lugares, saberes e produz relatos e desdobramentos. Para isso, consideramos que a viagem docente tem

especificidades, uma vez que produz relatos que nos instigam a compreendê-los, não deixando de lado as construções ideológicas e sociais, seu contexto histórico-social e suas condições de produção (MICELI, 1994, *apud* CARDOSO, 2015, p.37. Os relatos de viagem, especialmente os de Cecília que se deram em sua maioria em forma de crônicas, foram produzidos com determinada intencionalidade e dialogam com os intelectuais e ideias que circulavam e eram caros à autora. Eles dão indícios das transformações educacionais, da cultura escolar, dos métodos educativos etc. Nesse sentido, em todos os capítulos evidenciamos como Meireles foi uma intelectual múltipla que não fragmentava suas concepções e nos possibilita entender, dentro da história da trajetória da profissão docente, aspectos das influências, das leituras, das apropriações e das ações de professores viajantes.

Capítulo 1: Professora-escritora: Cecília Meireles e a educação brasileira

Biografia

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

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

*Dirás coisas imaginárias,
invenções sutis, engenhosas teorias
- e continuarei ausente.*

*Somos uma difícil unidade,
de muitos instantes mínimos
- isso seria eu.*

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

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

*leves e livres como a cascata pelas pedras.
- Que mortal nos poderia prender?²⁴*

1.1. Uma intelectual em trânsito: intercâmbios e (auto)formação docente

Cecília é um dos grandes nomes femininos da intelectualidade brasileira. Ao nomeá-la, rapidamente a associamos a sua obra poética. No entanto, antes de ser a primeira mulher a receber o reconhecido prêmio de poesia da Academia Brasileira de Letras, em 1939, devido ao seu livro *Viagem*, começou sua trajetória atrelada à educação, como professora. A atividade da Cecília-educadora iniciou-se muito antes de sua atuação como jornalista na “Página de Educação” do Diário de Notícias, na qual pôde discorrer sobre diferentes temas, como política, religião, ensino, trabalho docente e infância. Ela mesma conta sua paixão por ensinar, ao lembrar quando assumiu sua primeira sala de aula, após se formar pela Escola Normal em 1917:

Terminada a Escola Normal fui lecionar o primário, ainda com um jeito de menina, num sobrado da Avenida Rio Branco. Ali, na mesma sala, havia duas turmas e duas professoras, a metade voltada para cada lado. Pois as crianças, vendo-me quase tão

²⁴ MEIRELES, Cecília. “Biografia” [1957]. In: _____ *Poesia completa*. Coordenação: André Seffrin. São Paulo: Global, 2017, p. 774. [“Dispersos”; v. 2].

menina quanto elas, viraram quase todas para mim. Sempre gostei muito de ensinar. Trabalhei na Escola Deodoro, ali junto ao relógio da Glória. Fui professora de Literatura da Universidade do Distrito Federal.²⁵

Essa professora tão menina foi trilhando um caminho que, se antes passava despercebido, expandiu-se para diversos campos de ação, em viagens geográficas e epistemológicas, em sua trajetória, que a consagrou na Cecília que conhecemos hoje. Cecília Benevides de Carvalho Meirelles²⁶ foi, além de professora, contista, poeta, compositora, pesquisadora, folclorista e cronista. Nasceu no dia 7 de novembro de 1901 no Morro de São Carlos, Rio de Janeiro. Filha de Carlos Alberto de Carvalho de Meirelles (morto três meses antes de seu nascimento), funcionário do Banco do Brasil, e Maria Mathilde Benevides Meirelles, descendente de família açoriana, professora municipal, que faleceu quando Cecília tinha três anos de idade. Devido à morte prematura dos pais, Cecília foi criada por sua avó materna D. Jacinta Garcia Benevides. Terminou o curso primário com “distinção e louvor” na Escola Estácio de Sá, recebendo de Olavo Bilac, até então Inspetor Escolar do Distrito, a medalha de ouro com seu nome gravado. Seu amor pela educação, talvez inspirado pela mãe, que foi professora primária, e o gosto pelos livros, colaboraram para sua entrada no Magistério, no curso Normal da Escola Estácio de Sá:

O meu interesse pelos livros transformou-se numa vocação do magistério. Minha mãe tinha sido professora primária e eu gostava de estudar seus livros. Desses velhos livros de família, as gramáticas, sobretudo a latina e a italiana, me seduziram muito, assim também as partituras e livros de música.²⁷

Na Escola Normal, em 1915, Cecília marcou presença em uma “revolta”²⁸ que se iniciou devido à reação adversa do diretor Hans Helborn a uma reunião das normalistas, em hora vaga, na qual estavam apreciando poemas de Bilac, com ruídos que chegavam em outras salas. Conta, em entrevista ao jornal *A Época*, uma das alunas:

Quase todos os jornais noticiaram o incidente por uma só forma; entretanto, permita-me o senhor que lhe diga, não foram informados do que precisamente se passou. Eu e as minhas colegas do segundo ano recebíamos lições de português, num dos salões que ficam situados no andar térreo do edifício da escola. Justamente, sobre o ponto em que nos achávamos, fica situada a sala do terceiro ano, cujas alunas, então, se achavam em descanso, pois a hora era vaga para elas. Nesse momento, Déa Simões deliciava as demais alunas com uma poesia de Bilac. E os

²⁵ MEIRELES, Cecília. Entrevista a Pedro Bloch. Manchete, Rio de Janeiro, 16/05/1964, p.35.

²⁶ De acordo com a cronologia bibliográfica publicada por Ana Maria Domingos de Oliveira (2001), em 1938, Cecília, a conselho de um vidente, retira uma das letras de seu sobrenome, passando a assinar Meireles e não mais Meirelles, com o objetivo de “fazer a vida mais leve” (p.324).

²⁷ MEIRELES, Cecília. Entrevista a Pedro Bloch. Manchete, Rio de Janeiro, 16/05/1964, p.35.

²⁸ Para uma análise mais acurada desse episódio, consultar o segundo capítulo “Camaradagem contra o despotismo” da tese de doutorado de Denilson de Cássio Silva. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/45858>

aplausos aos belos versos do consagrado poeta, impecavelmente declamados pela minha colega Déa, produziam um grande zum-zum, que chegava à nossa sala, perturbando, assim, a preleção da nossa lente. Este, delicadamente, pediu a um contínuo que chegasse à sala superior e solicitasse das terceiranistas um pouco de silêncio. O senhor compreende que nada mais justo do que a solicitação da nossa lente, diz-nos a gentil entrevistada. O contínuo, porém, um grande adulator do Sr. Heilborn, foi diretamente a ele e inventou coisas tremendas.

O diretor, não desmentindo a sua origem de súdito do Kaiser, em passo de ganso, bufando como um dos tais “42” galgou as escadas e, penetrando na sala do terceiro ano prorrompeu em desmedidas asperezas contra a pobre Déa.

Não contente com a sua façanha, o Sr. Heilborn, dirigindo-se a uma aluna, que não pode conter o pranto ante os modos do diretor, agarrou-a por um braço, retirando-a à força da carteira. Uma verdadeira balbúrdia! só o senhor vendo... Daí o triste incidente que se originou e do qual já estão todos informados.²⁹

Depois desse episódio, muitas alunas, acompanhadas por familiares, se reuniram na Escola Normal Estácio de Sá. Ao chegarem no estabelecimento, o então prefeito Azevedo Sodré e o diretor da Instrução Pública Hans Heilborn foram recebidos com a vaia “fora, alemão”. Nesse momento, houve um grande alvoroço que obrigou o diretor a retirar-se. O jornal *A Época* relatou que “várias pessoas que passavam pela rua, atraídas pela assuada, se detiveram em frente à Escola, a comentar o caso, ávidas por novidades”. Rapidamente compareceram o delegado do 15º distrito policial Olegário Bernardes e seu assistente Osório de Almeida. Dentre as jovens se destacou a líder Cecília Meireles que “[...] pediu a palavra e saudou, em seu nome e de suas colegas, o dr. Osório, pela maneira cortês – verdadeiro característico do homem ilustrado – disse, com que as tem tratado. As últimas palavras dessa aluna foram abafadas por uma prolongada salva de palmas³⁰”. Após a repercussão desse episódio, Cecília esteve presente na articulação de outras ações junto às colegas. As alunas receberam apoio à luta pela deposição do diretor de outros grupos, como o Centro Acadêmico e Grêmio dos Jovens Brasileiros, e continuaram sua luta para serem ouvidas. Conseguiram um encontro com o presidente da República Wenceslau Braz e entregaram-lhe um manifesto esclarecendo ao chefe da Nação tudo quanto ocorreu na Escola Normal e solicitando de s. ex. a demissão do sr. Hans Heilborn do cargo. (SILVA, 2021, p.94). Essa articulação ainda promoveu outras ações, como a busca por retirar o prestígio do diretor efetuada pelos acadêmicos, mas também trouxe consequências diretas a Cecília, que foi chamada pelo diretor em um relatório de “cabeça do motim”. Felizmente, Cecília foi apenas interrogada e respondeu a todas as

²⁹ *A Época*. Rio de Janeiro. Domingo, 13 de junho de 1915, p. 2. *Apud.* SILVA, Denilson de Cássio. CECÍLIA MEIRELES E O HUMANISMO CÍVICO: Palavras e práticas de um ideário político (Brasil Sudeste, 1915-1964). Universidade Federal de Minas Gerais. Tese de doutorado, 2021, p.86-87.

³⁰ *A Época*. Rio de Janeiro. Domingo, 13 de junho de 1915, p. 2. *Apud.* SILVA, Denilson de Cássio. CECÍLIA MEIRELES E O HUMANISMO CÍVICO: Palavras e práticas de um ideário político (Brasil Sudeste, 1915-1964). Universidade Federal de Minas Gerais. Tese de doutorado, 2021, p.88-91.

perguntas de maneira objetiva e sincera; entretanto, recebeu repreensões por romper a cadeia hierárquica da instituição.

A nossa porta-voz, após formada, prosseguiu na educação, seguindo a carreira de professora primária na Escola Pública Deodoro, localizada no bairro da Glória, no Rio de Janeiro. Paralelamente, investiu em sua atividade literária e jornalística, trabalhando em diferentes jornais. Em 1919, publicou seu primeiro livro de versos *Espectros* de inspiração simbolista. Os primeiros anos da década de 1920 foram bastante promissores para Cecília. No dia 29 de março de 1920, o Diretor Geral de Instrução Pública a designou para reger uma turma de desenho na Escola Normal do Distrito Federal e, em 1922, casou-se com o artista plástico português Fernando Correia Dias com quem teve três filhas: Maria Elvira, Maria Mathilde e Maria Fernanda. Em 1923, com ilustrações de seu esposo, publicou o livro *Nunca mais... e Poemas dos poemas* e, dois anos depois, também com ilustrações de Correria Dias, publicou *Baladas para El-Rei*. (LÔBO, 2010, p.13-14). Em 1928, animada³¹ com as reformas educacionais que aconteciam em distintas regiões do país, após um período afastada da sala de aula, Cecília voltou a lecionar. De acordo com o comunicado publicado em 28 de abril de 1928, no jornal *O Imparcial*³², “O Sr. Prefeito, por ato de homenagem, nomeou a normalista, diplomada Cecília Meireles Correia Dias, para o lugar de adjunta de terceira classe, tendo em vista a antiguidade do respectivo diploma”³³. Em maio do mesmo ano, foi designada para a Escola de Aplicação, anexa à Escola Normal, onde os professores realizavam pesquisas, verificação e práticas de novos métodos de ensino, inspirados nas ideias de pensadores bastante conhecidos no período, como John Dewey e Émile Durkheim. Em dezembro, Cecília filiou-se à Associação Brasileira de Educação (SILVA, 2021, p.175).

No campo da produção editorial e educacional, se preocupou com a escrita de livros didáticos infantis e publicou, em 1924, *Criança, meu amor*. Este livro foi adotado pela Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, bem como aprovado pelo Conselho Superior de Ensino dos Estados de Minas Gerais e Pernambuco. Anos mais tarde, Cecília prosseguiu na escrita de livros didáticos e publicou *A festa das letras*, primeiro volume da Série Alimentação da Livraria Globo de Porto Alegre e a obra *Rute e Alberto resolveram ser*

³¹Alguns exemplos de reformas regionais de ensino são: Sampaio Dória (São Paulo, 1920), Lourenço Filho (Ceará, 1922-1923), Anísio Teixeira (Bahia, 1924), José Augusto Bezerra de Menezes (Rio Grande do Norte, 1925-1928), Francisco Campos (Minas Gerais, 1927-1928) e Fernando de Azevedo (Rio de Janeiro, 1927-1930) (ARAÚJO; MIGUEL & VIDAL, 2001).

³²*O Imparcial*. Rio de Janeiro. Domingo, 29 de abril de 1928, p. 2. O termo “terceira classe” referia-se a um dos níveis do plano de carreira docente.

³³ Optou-se por atualizar a ortografia dos trechos citados a fim de proporcionar aos leitores do texto uma maior fluidez e apreensão do conteúdo.

turistas (1938)³⁴. De acordo com Lôbo (2010, p.15), este livro foi adaptado para o ensino de língua portuguesa nos Estados Unidos da América (Boston, D.C. Heath, 1945).

A partir dessas e outras ações, a Cecília-educadora começa a estabelecer redes cada vez mais estáveis com a educação do então Distrito Federal. Em 1930 participou do concurso para a cátedra de literatura vernácula, no qual defendeu sua tese “O espírito vitorioso”³⁵ que rendia expressivos elogios à Educação Nova e enfocava na formação do professor, uma de suas maiores preocupações identificada em seus escritos de educação. Embora Cecília tenha apresentado um rendimento louvável nas diferentes etapas, a vaga foi ocupada pelo professor Clóvis do Rego Monteiro que foi classificado com uma nota de meio ponto a mais em relação à dela. Em seu trabalho pela educação e amor pela leitura³⁶ criou, em 1934, a primeira Biblioteca infantil especializada, que foi instalada no antigo Pavilhão Mourisco, em Botafogo, tendo sido uma inspiração para outras bibliotecas locais desse mesmo tipo (ZAGURY, 1967, p.83).

Em 1934, foi a Portugal a convite do Secretariado de Propaganda de Portugal, e proferiu conferências sobre a educação brasileira e a literatura. Esta primeira viagem abriu-lhe caminhos para outras, como aos Estados Unidos em 1940 (onde lecionou Literatura e Cultura Brasileira, na Universidade do Texas), México, Uruguai, Argentina, Europa, Índia, Porto Rico e Israel, nos quais realizou um expressivo intercâmbio cultural e fez conferências sobre folclore, educação e literatura. Cabe ressaltar que a viagem ao Uruguai será analisada com afinco nos próximos capítulos. Cecília ainda foi nomeada para lecionar Literatura Luso-Brasileira e, depois, Técnica e Crítica Literária, na Universidade do Distrito Federal. Como jornalista, colaborou em diversos jornais e revistas do Rio de Janeiro, mas aqui destacamos sua ação jornalística no *Diário de Notícias* entre 1930 e 1933, onde pôde expressar suas ideias sobre a educação já iniciadas em outros escritos anteriores que davam indícios de seu interesse pela Educação Nova.

Com efeito, para falarmos de Cecília Meireles e sua vasta obra não seria produtivo exaurir seus dados bibliográficos e realizar uma extensa sequência de datas. Aqui,

³⁴ Para uma análise do livro, consultar: “Rute e Alberto resolveram ser turistas a leitura literária para crianças no período Vargas” (FRITZEN & CABRAL, 2014), disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/sdCgD7KDDwDL8nzK7LhwLpd/?lang=pt>

³⁵ De acordo com Lôbo (2010,p.16), “Para o concurso, o candidato deveria apresentar alguns exemplares impressos de sua tese. Cecília defendeu a Escola Moderna, com ênfase na formação de um novo tipo de professor. Em 2 de setembro de 1930, apresentou uma síntese de sua tese na Página de Educação do *Diário de Notícias*, sob o título ‘A significação da literatura na formação do professor: de ‘O Espírito Victorioso’, these (sic) apresentada ao concurso de Literatura da Escola Normal’. Ao lado da reportagem, sua coluna intitulada Comentário aborda o tema ‘O respeito pela vida’”.

³⁶ Desde 1931 Cecília, oficialmente, cuidava desse tema, realizando o Inquérito de Leituras Infantis, que mereceu publicação do Instituto de Pesquisas Educacionais da Secretaria de Educação do Distrito Federal, em 1934.

privilegiamos principalmente as ações que a colocaram em confluência com o campo educacional. Essa intelectual, cujo trabalho é um presente aos seus leitores, dedicou sua vida à liberdade de existir, aprender e ensinar. É precisamente por isso que suas ações no campo educacional nos interessam, uma vez que sua busca por “acertar” sempre a motivou a estudar, agir e pensar educação: “Vivo constantemente com fome de acertar. Sempre quase digo o que quero. Para transmitir, preciso saber. Não posso arrancar tudo de mim mesma, sempre. Por isso leio, estudo. Cultura para mim é emoção sempre nova³⁷”. Nesse sentido, devido a dificuldade de compreendê-la, estudar Cecília é o caminho mais acertado. Ainda assim, como ela escreve no poema “Biografia”, que encabeça este capítulo, ainda não conseguiremos descobri-la totalmente. Por isso insistimos em traçar esses fios que a compõem, essa infinidade de instantes mínimos, buscando encontrá-la: “Somos uma difícil unidade,/de muitos instantes mínimos/ - isso seria eu. /Mil fragmentos somos, em jogo misterioso, /aproximamo-nos e afastamo-nos, eternamente”³⁸.

1.2. “Os poetas como precursores do novo idealismo educacional”³⁹: escritos de educação

Cecília foi uma “portadora de futuro”⁴⁰ e estabeleceu uma extensa rede de sociabilidade (FUCHS, 2007; SILVA PORTUGAL, 2007) constituída por muitos contatos nos campos educacional, jornalístico, político e literário. Embora não tenha chegado a cursar o grau universitário, como vimos anteriormente, foi professora de Literatura Luso-Brasileira e Técnica e Crítica Literária na Universidade do Distrito Federal. Segundo Nunes (2011),

As políticas educativas dos países latino-americanos, na passagem do século XIX ao XX, favoreceram a alfabetização das meninas e das mulheres e a sua inserção numa educação pós primária profissional, particularmente as Escolas Normais, nas quais ingressaram moças de uma incipiente classe média e de classes mais humildes. Poucas dentre elas conseguiram ter acesso ao ensino superior (p.167).

Não obstante, sua produção ampla e diversa aponta para investimentos pessoais autodidatas, pois, à medida que formava leitores assíduos de sua obra, também se formava por meio da amplitude do acervo de sua biblioteca, composta por títulos de temas e idiomas distintos. De acordo com a pesquisadora Leila Gouvêa, em sua apresentação “Cecília leitora”, realizada no

³⁷ MEIRELES, Cecília. Entrevista a Pedro Bloch. Manchete, Rio de Janeiro, 16/05/1964, p.35.

³⁸ MEIRELES, Cecília. “Biografia” [1957]. In: _____ *Poesia completa*. Coordenação: André Seffrin. São Paulo: Global, 2017, p. 774. [“Dispersos”; v. 2].

³⁹ MEIRELES, Cecília. “Os poetas, como precursores do novo idealismo educacional”. Diário de Notícias, Rio de Janeiro, 18 julho, 1930. “Página de Educação”, p. 5.

⁴⁰ Tomamos aqui a alcunha que Carlos Monarcha utiliza na introdução de seu livro *A instrução pública nas vozes dos portadores de futuros (Brasil – séculos XIX e XX)* (2016; 2019) quando define os homens públicos da monarquia e da república que reivindicaram “[...] para si a autoconsciência do tempo vivido” (p.9) e participaram das discussões relacionadas à instrução como portadores de futuros possíveis.

congresso de cinquenta anos da morte da autora, em Porto Alegre, bem como no texto apresentado ao Colóquio Cecília Meireles: 120 anos, realizado pela Universidade Federal de Minas Gerais, ao comentar sobre a biblioteca cultivada por Meireles, assevera que Cecília chegou a ter perto de 12 mil volumes, entre os quais imperava a diversidade dos temas e de civilizações mais ignotas.

Cecília concebia a aprendizagem como algo cíclico, que não se findava: “Hoje desaprendo o que tinha aprendido até ontem / e que amanhã recomencerei a aprender [...] enquanto aprendo, desaprendo e torno a reaprender” (MEIRELES, 2017, vol. 2, p.450-451). Era, com humildade, uma estudante empírica, autodidata aplicada: “Com minhas lições bem aprendidas, / com meus exercícios bem-feitos, / estudante empírico, / autodidata aplicado [...]” (MEIRELES, 2017, vol. 2, p.452) e, no emaranhado do seu saber enciclopédico e erudito, professora de si: “professor meu sou e único aluno verdadeiro, / e, a minha, é a escola comum da humana gente” (MEIRELES, 2017, vol. 2, p. 453).

A produção de Cecília em torno da educação revela sua ampla erudição e perspicácia, na medida em que tratava as questões educacionais em diálogo com ideias advindas da história, literatura, filosofia, psicologia etc. – muitas necessárias até hoje. Meireles não se apresentou apenas como a grande escritora que conhecemos, como também reservou em seus trabalhos um espaço formativo para os professores e seus interlocutores. Para ela, a educação deve ser compreendida de forma ampla envolvendo “[...] todos os problemas, buscando a exata solução de todos, atenta a cada pequena oscilação da vida, e sempre justa nas sugestões que alvitra, e sempre bela na execução que lhes dá” (MEIRELES, 2017, vol. 1, p.53-54). É também o meio pelo qual os homens “adquirem sua liberdade” (MEIRELES, 2017, vol. 1, p.37-38).

Ao analisar suas crônicas, é necessário retomar seu lugar no campo literário. Embora estabeleçam um jogo de impressão de realidade para o leitor, ainda estamos diante de um texto ficcional. Dessa maneira, é imprescindível que tenhamos presente a riqueza estética que os textos literários nos apresentam, tomando-lhes não como verdades absolutas da realidade, mas compreendendo o conjunto de significados condensados na sua dimensão social. Nicolau Sevcenko nos auxilia a pensar essas questões quando diz que todo escritor “[...] possui uma espécie de liberdade condicional de criação, uma vez que os seus temas, motivos, valores, normas ou revoltas são fornecidos ou sugeridos pela sua sociedade e seu tempo – e é destes que eles falam” (SEVCENKO, 1983, p. 20). Em confluência com as contribuições de Antonio

Candido, principalmente em seu texto “A vida ao rés-do-chão” (2003), e de Davi Arrigucci Jr, a partir de seu texto “Fragmentos sobre a crônica” (1987), entendemos as crônicas analisadas como “amiga[s] da poesia”, que se aproveitam da aproximação com a vida do leitor, característica do gênero, para tratar de temas sérios (CANDIDO, 2003) e ainda traçar representações do professor e de seu fazer (CHARTIER, 1990). É interessante perceber que Cecília, ao eleger a crônica como difusora do seu pensamento educacional, burla com a essência efêmera compelida ao gênero, uma vez que, a despeito dessa característica, escreve essas crônicas de maneira aberta, isto é, passível de conectar e estabelecer continuidades. Outrossim, a crônica possibilita verificar uma “memória escrita”, que, nos traços da escrevedura de Meireles, dialoga com o que Arrigucci (1985) denomina de “poeta instantâneo”, dadas suas características líricas e subjetivas.

É importante considerar o suporte de reprodução dos textos analisados, neste caso o jornal, que Cecília compreendia como espaço educativo. No presente texto, o jornal também é entendido como meio pelo qual ela escreveu textos diários, permeados pela pressão editorial e impelidos pela discussão vigente na época. É através dos escritos postos a circular e dados a ler que o locutor demonstra sua intencionalidade, seu leitor ideal, revelados na escolha de palavras, diálogos com outros discursos e recursos utilizados durante a elaboração do texto (CHARTIER, 1990).

1.3. “É uma grande pena que não se possa estar ao mesmo tempo nos dois lugares!”⁴¹

Ao entender Cecília Meireles como intelectual, inserimos nossa discussão nas investigações que compreendem os intelectuais dentro de uma perspectiva histórica, olhando para seus itinerários de formação, suas redes de sociabilidade, as ligações entre os intelectuais e políticas públicas, suas linguagens etc. (LEITE & ALVES, 2011). De acordo com Carlos Eduardo Vieira (2011), os debates sobre a ação pública dos intelectuais remetem para diferentes contextos: o debate político russo na segunda metade do século XIX sobre a ideia de *intelligentsia*; o conhecido caso do manifesto escrito por Émile Zola, em 1898, em torno do *affaire* Dreyfus; a obra de Julien Benda de 1927 e os debates de Mannheim, Gramsci, Bourdieu e Sirinelli (p.26). O autor ainda assinala que a palavra “intelectual” tem sido associada ao movimento de agentes que se encaminham para o campo político. Ao tomar as proposições de Edgar Morin, acrescenta que “quando os filósofos descem de sua torre de

⁴¹ Subtítulo inspirado no poema “Ou isto ou aquilo” de Cecília Meireles. Fazemos uma alusão à sua figura múltipla como intelectual que esteve em diferentes espaços de atuação (escola, imprensa, literatura etc.)

marfim ou os técnicos ultrapassam sua área de aplicação especializada para defender, ilustrar, promulgar ideias que têm valores cívico, social ou político, eles se tornam intelectuais” (p.27).

Concordamos com o autor que o termo também remete para reflexões mais amplas, mas que está relacionado à atuação dos representantes da chamada “república das letras da esfera pública” (VIEIRA, 2011, p. 30-31). Podemos pensar que, ao escrever suas crônicas, Cecília interferiu no campo político por meio da circulação dos textos jornalísticos. Sua progressão para essa esfera nasce após se articular em outros campos, como o literário, uma vez que havia atuado nas revistas *Árvore Nova*, *Terra de Sol e Festa* e publicado seus primeiros livros de poemas *Espectros*, *Baladas para El-Rei*, *Nunca Mais*, *Poema dos Poemas* e também o seu primeiro livro didático, *Criança Meu Amor*, adotado no ano seguinte pela Diretoria de Instrução Pública e aprovado pelo Conselho Superior de Ensino dos estados de Minas Gerais e Pernambuco (PIMENTA, 2001). Ela também já havia concorrido, em 1929, à cadeira de Literatura Vernácula da Escola Normal do Distrito Federal, com a tese “O Espírito Victorioso”, que perscrutava algumas das questões que defendera na “Página”. Desse modo, podemos entendê-la como uma intelectual que interveio no campo político, dada sua participação no campo literário. Nas palavras de Bourdieu (2002, p. 150), ao refletir sobre Zola, “[...] paradoxalmente, é a autonomia do campo intelectual que torna possível o ato inaugural de um escritor que, em nome das normas próprias do campo literário, intervém no campo político, constituindo-se, assim, como intelectual”.

Situar Meireles no campo educacional brasileiro é também compreendê-la atrelada a outros intelectuais brasileiros que atuaram principalmente nas décadas de 1920 e 1930. De acordo com Pécaut (1990), esse período é marcado por aqueles que saíram do isolamento em relação à sociedade e partiram para a ação. Esses homens e mulheres construíram um projeto de transformação da sociedade que tomava como eixo central a nação, o incentivo ao capital cultural, cujas ações apontavam para a necessidade de se organizar a instrução pública e o sistema de ensino (*apud* CORRÊA, 2001, p. 125). Essas décadas revelam uma forte circulação de ideias e políticas públicas relacionadas à educação. Cecília Meireles posicionou-se à frente dessas iniciativas, pois defendia em seus escritos o projeto de modernização do ensino ao lado de outros intelectuais como Fernando Azevedo⁴² e Frota Pessoa, os quais, posteriormente, assinaram a carta-monumento dos pioneiros, evidenciando suas ideias de renovação do ensino.

⁴² Cecília escreve a Fernando de Azevedo: “Agradeço-lhe vivamente a carta que tive a honra de receber e que, além de tão valiosa, por vir espontaneamente do próprio Autor da Reforma que aqui **estamos defendendo**, me trouxe grande alegria e compreensão [...]” (Disponível em LAMEGO, 1996, p. 211, grifos nossos)

Dessa maneira, ao posicionar-se através de seus escritos, Cecília colocava-se como defensora dos princípios evidenciados pelo manifesto. Muitas de suas crônicas dão a ler e interpretam os acontecimentos relativos à educação, bem como servem como difusoras das ideias em circulação. De acordo com Dislane Moraes, quanto às práticas e conhecimentos pedagógicos, o *Movimento da Escola Nova* difundiu:

[...] uma nova concepção do processo de aprendizagem e da posição do professor em sala de aula. A pedagogia moderna recusava programas rígidos e privilegiava os aspectos psicológicos do desenvolvimento da criança na definição de conteúdos e metodologias de ensino. O trabalho livre, a aprendizagem pela experiência e a educação lúdica são valorizados. Os professores deveriam aprender a ensinar segundo o novo modelo (MORAES, 2011, p. 249).

Cecília também intervinha na realidade através da formação docente dos seus leitores, os quais eram, sobretudo, professores e alunos da Escola Normal. Para ela, tratar insistentemente sobre o problema educacional poderia culminar em algum efeito: “Como dizem que água mole em pedra dura acaba produzindo efeito, vamos tratar mais uma vez deste momento educacional” (MEIRELES, 2017, vol. 2, p. 171). Este problema era o “mais complexo, o mais difícil, o mais imperioso e de maior responsabilidade” (*ibid.*). Na defesa da educação, para ela uma questão de grande valor, Cecília não deixava de tratar o tema da Escola Nova⁴³. Aqui, entendemos a Escola Nova como movimento educacional, de caráter transformador. De acordo com Lamego (1996, p. 31), “Seu programa teórico compreendia novos estudos vinculados à psicologia do comportamento humano. E trazia, neste complexo renovador do ensino, uma transformação do papel social da Família, da Igreja e do Estado na educação do indivíduo”. Alguns dos pontos principais discutidos pela Escola Nova foi o deslocamento da ação educadora da família e da igreja para escola, como forma de diminuir as diferenças sociais existentes, alcançar a democratização da instrução e atingir o desenvolvimento individual das capacidades e aptidões. Não podemos deixar de mencionar que, embora Cecília estivesse afinada com as ideias reformadoras, muitos dos seus escritos compreendiam a relação entre família e escola como importante na reforma educacional e salientavam a função social da família. Tal como na Reforma de Fernando Azevedo, ela investia no estabelecimento dos Círculos de Pais e Professores. Consoante Ana Maria Magaldi,

⁴³ Há diversos estudos que contemplam os temas relacionados à Escola Nova. Citamos alguns que foram consultados: “Lourenço Filho em Piracicaba” (1998) de Maria Lúcia Hilsdorf; “Projetos e estratégias de implementação da escola nova na capital do Brasil (1922-1935)” de Diana Vidal; “Faria de Vasconcelos e a escola nova em Portugal: do self-government à educação científica” (2019), escrito por Carlota Boto; “Pedagoga da Escola Nova e usos do impresso: itinerário de uma investigação” (2005) de Marta Carvalho e o livro *Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)*, organizado por Maria Miguel, Diana Vidal e José Araujo, publicado em 2011.

Apesar de ser fundamental, para a compreensão desse contexto, considerar o elevado patamar a que a era alçada à escola, cabe acrescentar que Cecília Meireles sempre deixou clara sua consciência de que, para encaminhar a modernização educacional e construir a ‘civilização’ desejada, os educadores profissionais não poderiam prescindir dos educadores situados na esfera doméstica, com os quais deveriam ‘andar de mãos dadas’. O núcleo familiar era qualificado como ‘insubstituível’ na educação da criança, já que, segundo a visão da educadora, ‘os verdadeiros ensinamentos da moral não vão muito além do que se aprende no meio da família’ [...] Torna-se importante, nessa altura, afirmar nossa intenção de matizar interpretações cristalizadas na área de estudos da educação que têm enfatizado a existência, no movimento de renovação educacional, de uma tendência no sentido da ‘desqualificação da família para educar’. Essa concepção pode ser considerada em sua proximidade da interpretação, também compartilhada em análises sobre o tema, que aponta para um processo em curso na época, de “substituição da família pela escola” (MAGALDI, 2000, p. 145).

Na crônica “Escola velha e Escola Nova”, Cecília lança mão do recurso da comparação para expor as diferenças entre as duas formas de conceber a escola (MEIRELES, 2017, vol.3, p. 181-182). Inicialmente, demonstra que “acha graça” nas pessoas que fazem críticas à Escola Nova sem conhecê-la e acrescenta que essas pessoas não poderão evitá-la, porque é necessária, é “invencível”. Cecília argumenta que a Escola Nova “É um acontecimento humano. É a escola resultante do tempo, ligada ao tempo: indestrutível, por variar com ele, e ir sendo sempre o que ele determinar que seja, ao contrário da escola velha, paralisada e inútil no ambiente móvel e inexorável da vida” (*ibid.*, p. 181). Na contraposição dos adjetivos que definem as duas escolas, explica e sustenta que o conhecimento total do que significa a Escola Nova estava em processo, na “apresentação de ideias e de justificação de atitudes”(ibid). Mas que, iniciada a Reforma de Fernando de Azevedo, poderiam entender seus benefícios. Como anteriormente defendido, as crônicas de Meireles possuem uma função educativa e a autora-educadora se vale de recursos para explicar seus objetivos. Nessa mesma crônica, Cecília dialoga com os pais e professores, observando que, para os pais brasileiros que viam na escola um simples lugar onde as crianças iam para não atrapalharem o andamento doméstico, é natural que as novas ideias demorassem para ser recebidas, mas persistia que em breve viriam resultados verdadeiros. É interessante mencionar que a Reforma citada por Cecília foi empreendida por Fernando Azevedo no Distrito Federal em 1928 e, de acordo com Yolanda Lôbo, “[...] é ponto de partida para uma nova política educacional que confere à escola uma finalidade pedagógica e social, imprimindo-lhe uma atuação dinâmica, criativa, na medida em que contribuiria para mudanças no meio social de que fazia parte” (LÔBO, 2001, p. 69).

Essa defesa não se esgotou na crônica mencionada e continuou sendo elucidada em outras crônicas, como a publicada três dias depois, em 22/07/1932. Na crônica intitulada

“Escola Nova”, Cecília retoma as “injúrias” que estavam sendo proferidas contra a Escola Nova e diz que tudo o que aparecia de mal relacionado à pedagogia era associado à Escola Nova. Tomando esses discursos, utiliza sua fina ironia para combatê-los, trazendo uma história elucidativa dos problemas da “Velha Escola” e da falta de compreensão verdadeira dos acusadores da Escola Nova:

Como de vez em quando me contem uma coisa feia a respeito da Escola Nova, hoje vou transmitir uma delas ao leitor complacente, que poderá juntar à coleção que por acaso tenha, ou venha a ter. Dizem que certa menina passou os dois ou três primeiros meses do corrente ano letivo enchendo alguns cadernos só de números pares e ímpares. Começaram a reparar nisso, em casa. Um dia, a menina trazia folhas e folhas de uma série: 1-3-4-7-9... No dia seguinte, vinha a outra: 2-4-6... E assim alternadamente. Com receio de perturbar o trabalho da criança, quem olhava o caderno sorria e calava, esperando chegar a uma conclusão. Dizem que na semana passada, à mesa do jantar, as crianças da casa, conversando sobre coisas de escola, puseram-se a dizer: “A minha professora ensina isto”; “A minha, aquilo...” E a menina do caderno célebre, depois de uma rápido balanço, declarou: “A minha ensina números pares e ímpares...” Então, como viesse a propósito, um adulto qualquer perguntou-lhe: - E você sabe o que é um número par? - Sei - respondeu a pequena. - É aquele que a gente faz pulando o outro... - Ah! e ímpar? - Ímpar... Aí a menina pensou um pouco e definiu: - ... é esse outro... (MEIRELES, 2017, vol.3, p. 185-186).

Após apresentar essa história, Cecília conclui com sua “farpa”, tomando aqui a metáfora de Valéria Lamego (1996): “Os partidários da palmatória, da tabuada e de outras veneráveis relíquias do passado certamente vão dizer que isso é Escola Nova.. São capazes...” (MEIRELES, 2017, vol.3, p. 186). Ao analisar a tessitura dessas duas crônicas, conhecemos uma das inúmeras facetas da autora. Ela ainda trouxe à “Página” diversas discussões sobre a educação então em voga em outros países, como Argentina, França e Estados Unidos, bem como compartilhou, de maneira descomplicada, suas leituras de grandes nomes como Montessori, Dewey, Piaget e outros⁴⁴.

Para além das redes estabelecidas com os pensadores da Escola Nova, Cecília também sustentou contatos com outros intelectuais como Gabriela Mistral⁴⁵ e seus correspondentes portugueses⁴⁶. Nesse sentido, foi uma intelectual completa, cuja trajetória demonstrou a articulação entre a ação e seu pensamento. Ela assinou diversos textos, mas também expandiu sua presença em muitos lugares do Brasil e do mundo através de viagens e

⁴⁴ Para Lôbo (2001), ainda percebe-se em suas asserções, elementos da discussão então presente na França, sobre essas abordagens, notadamente, a polêmica que realiza Piaget - *Le Jugement Moral Chez L'Enfant* - com Durkheim (*L'éducation Morale*) (p. 70).

⁴⁵ Sobre a relação de Cecília com Gabriel Mistral, ver “As intelectuais Gabriela Mistral e Cecília Meireles nas bibliotecas infantis: traços da modernidade educacional no México e no Brasil” (FERREIRA & MICARELLO, 2017).

⁴⁶ Sobre os interlocutores portugueses de Meireles e sua viagem à Portugal, consultar a tese de doutorado “*As duas margens do Atlântico: um projeto de interação entre os povos na viagem de Cecília Meireles a Portugal (1934)* de Jussara Santos Pimenta (2008)

conferências, como as conferências proferidas em Portugal (1934) e na Universidade do Texas em 1940 e disseminou suas ideias na organização e direção da primeira biblioteca pública infantil brasileira, localizada no “Pavilhão Mourisco”⁴⁷. Cabe ressaltar que Cecília também atuou realizando visitas a estabelecimentos de ensino, dos quais, provavelmente, tenham saído suas denúncias sobre os problemas que permeavam a escola. Na crônica “Uma sugestão” de dezoito de dezembro de 1932, vemos que suas visitas eram feitas com uma observação atenta, principalmente, às condições econômicas dos alunos e da estrutura escolar.

Até o presente momento, discutimos a figura intelectual de Cecília Meireles e os seus múltiplos espaços de atuação. Destacamos sobretudo sua importância como propulsora na divulgação dos ideários escolanovistas quando de sua participação ativa no Diário de Notícias. Cabe ainda investigar como a “Página de Educação” se tornou um espaço político e educativo.

1.4. A função educativa da imprensa⁴⁸

Norberto Bobbio, em seu livro *Os intelectuais e o poder* (1997), comenta que “A característica principal da moderna camada dos intelectuais está associada à formação de uma sempre mais vasta opinião pública por intermédio da imprensa [...]” (p. 121). Como visto, Cecília se insere nessa “camada de intelectuais”, dada sua atuação na “Página de Educação”, utilizando como espaço de produção e circulação o *Diário de Notícias*. Consoante Sodré (1986), o *Diário de Notícias* foi fundado, em 1930, pelos jornalistas Orlando Dantas, Nóbrega da Cunha e Alberto Figueiredo Pimentel e serviu, inicialmente, para fortalecer o grupo da imprensa partidária da Aliança Liberal de Getúlio Vargas (LAMEGO, 1996, p.27). Além das seções de economia, política nacional e internacional e assuntos femininos, o jornal apresentava uma página diária sobre educação. Lamego, em seu livro sobre a atuação de Cecília na “Página”, afirma que:

O clima político, social e intelectual da época também justificava a aparição dessa página diária. O país vivia, politicamente, um momento de grande indecisão, entre uma eleição democrática - que se mostrou fraudulenta - e a perspectiva de uma revolução redentora que levasse à modernidade o país ainda dominado pelas velhas oligarquias rurais. No plano social e urbano, uma massa de trabalhadores analfabetos convivia com uma classe média crescente, que procurava novas opções de vida, e uma elite aristocrática de origem rural (*ibid.*, 1996, p. 28-29).

⁴⁷ Recomendamos a leitura da dissertação de Jussara Santos Pimenta (2001) cuja temática abrange a criação da Biblioteca Infantil: “*Fora do outono certo nem as aspirações amadurecem*”. Cecília Meireles e a criação da Biblioteca Infantil do Pavilhão Mourisco (1934-1937).

⁴⁸ Título da crônica de 20/03/1932, escrita por Cecília Meireles.

Delegou-se a Meireles a função de dirigir e criar a “Página de Educação” para o *Diário de Notícias*. Segundo a escritora, em seu comentário de despedida em 1933, a “Página” foi “[...] durante três anos, um sonho obstinado, intransigente, inflexível, da construção de um mundo melhor, pela formação mais adequada da humanidade que o habita”. E acrescentou: “Mas além de um sonho, esta ‘Página’ foi também uma realidade energética, que muitas vezes, para sustentar sua justiça, teve de ser impiedosa e pela força de sua pureza pode ter parecido cruel” (MEIRELES, 2017, vol.4, p. 247). À direção da “Página”, ela refletiu não apenas sobre a educação, como também sobre arte, nacionalismo, mulher, entre outros temas. Não obstante, sempre retomava suas reflexões principais em torno das relações entre a escola e a família, a criança, os projetos educacionais, à luz dos princípios da Escola Nova.

Os escritos de Cecília no *Diário de Notícias* não pouparam críticas à sociedade e à política. Para ela, a atividade jornalística representava uma fonte de esperança e era um caminho eficaz de intervenção. Embora tenha sido professora, identificou a ação jornalística como mais proveitosa. Em carta a Fernando de Azevedo, escrita em 1931, revela:

Os tempos e as criaturas ainda não mudaram suficientemente. E o vivo sentimento da minha ineficiência em qualquer escola, pelo conhecimento direto da atmosfera que me cercaria, levou-me à ação jornalística, talvez mais vantajosa, de mais repercussão - porque é uma esperança obstinada esta, que se tem, de que o público leia e compreenda... (apud LAMEGO, 1996, p.2011)

Ela tomou a “Página” como espaço formativo para vida. Ao longo de suas reflexões, vemos que entende a palavra “formação” em sua dimensão total: formação cultural, técnica, e, acima de tudo, formação de personalidade e constituição de caráter. É por isso que Cecília acreditou no projeto educativo da imprensa, uma vez que “Há mil maneiras de se colaborar na obra da educação. Há terreno para todas as vocações. Assunto para todas as penas” (MEIRELES, 1932, p. 14). Ela também via que naquele meio: “Há leitores aficionados desse noticiário rubro-negro. Há, mesmo, colecionadores dessas páginas violentas, que as releem como romances, e certamente com mais volúpia, sabendo-as vividas na realidade” (MEIRELES, 2017, vol.4, p.131). Cecília sabia da importância do jornal como forma de orientação cultural. Em sua crônica “A responsabilidade da imprensa” (23/09/1930), afirma: “O jornal substituiu a biblioteca. Até na escola se verifica a vantagem de fazer a criança ler o que de mais interessante vai acontecendo pela terra dia a dia, pondo-a desde logo em comunicação com os fatos vivos, em vez de lhe transmitir a ciência dos livros muitas vezes já

em atraso” (MEIRELES, 2017, vol.4, p. 135). Nesse sentido, sua escrita era motivada pela crença na educação:

Acreditei tanto numa possibilidade generosa e sincera de educar para vida, para o trabalho, para uma felicidade humana maior que me dediquei completamente a propagar o que pensavam e desejam (e até certo ponto tentaram fazer) os que, por essa ocasião se ocupavam do assunto. Apesar de muitas desilusões continuo a acreditar nisso. (MIGNOT, *apud* PIMENTA, 2001, p.47).

Ao conceber a “Página de educação” como espaço de formação e diálogo com os docentes e demais profissionais do ensino, podemos situar esse veículo informativo como parte da imprensa pedagógica. Segundo Pierre Ognier (*apud* CATANI; BASTOS, 2002, p.5), a imprensa pedagógica é um *corpus* documental amplo que se apresenta como testemunho vivo dos métodos e concepções pedagógicas de uma determinada época, revelando, assim, a ideologia moral, política e social de um grupo profissional. Concordamos com António Nova que a análise da imprensa permite apreender discursos que articulam práticas e teorias, que se situam no nível *macro* do sistema mas também no plano *micro* da experiência concreta, que exprimem desejos de futuro ao mesmo tempo que denunciam situações do presente. Trata-se, por isso, de um *corpus* essencial para a história da educação, mas também para a criação de uma outra cultura pedagógica (NÓVOA, 2002, p.11). Além disso, o autor também aponta que a imprensa especializada é um dos melhores meios para compreender as dificuldades de articulação entre a teoria e a prática, uma vez que o senso comum que perpassa pelas páginas dos jornais ilustra partes dos discurso educativo de diversos atores que permeiam o campo educacional. É nesse sentido que se pode depreender a dupla alternativa que a análise da imprensa educacional oferece para os pesquisadores em história da educação, já que o *corpus* pode ser tomado simultaneamente como fontes ou núcleos informativos para a compreensão de discurso, relações e práticas ou como objetos que explicam em si modalidades de funcionamento do campo educacional (CATANI; BASTOS, 2002, p.7).

Ao analisar os textos escritos por Cecília na “Página de Educação”, bem como outros espaços dedicados ao diálogo com o leitor, verificamos que as informações apreendidas fornecem reflexões muito próximas aos acontecimentos, característica fundamental da crônica, e possibilitam criar relações com as orientações do Estado e as práticas da sala de aula:

Apesar da diversidade da imprensa, pode afirmar-se que os escritos jornalísticos se definem pelo seu caráter fugaz e imediato, inscrevendo-se frequentemente numa lógica de reação a acontecimentos ou a ideias, a normas legais ou a situações políticas. A imprensa é, talvez, o melhor meio para compreender as dificuldades de articulação entre a teoria e a prática: o senso comum que perpassa as páginas dos jornais e das revistas ilustra uma das qualidades principais de um discurso educativo

que se constrói a partir dos diversos actores em presença (professores, alunos, pais, associações, instituições, etc.) (NÓVOA, 2002, p.7).

Inserida na década de 1930, momento no qual a sociedade estava permeada por diferentes grupos opositores interessados na causa educacional, como os pertencentes ao governo de Vargas e o ministro da educação Francisco Campos, os católicos e os reformadores que buscavam agir na formação da população pela via da Educação Nova, ela dedicou sua “Página” às discussões, debates e defesa dos reformadores. Em carta de vinte de julho de 1931 disse a Fernando Azevedo: “Creio não ser necessário dizer-lhe que a ‘Página’ de Educação, enquanto eu a dirigir, estará sempre às suas ordens, para quando a queira louvar com algumas palavras” (*apud* LAMEGO, 1996, p. 213). Dessa forma, podemos entender o meio pelo qual Cecília divulgou suas ideias conforme as reflexões de Nóvoa:

[...] a feitura de um periódico apela sempre a debates e discussões, a polémicas e conflitos, mesmo quando é feito de uma vontade individual [e pode-se acrescentar, de uma vontade oficial]; a controvérsia não deixa de estar presente, no diálogo com leitores, nas reivindicações junto aos poderes públicos ou nos editoriais de abertura (NÓVOA, *apud* CATANI, 1994, p. 44).

Essas reivindicações se desdobraram em vários temas, como a valorização da centralidade do educando no processo de ensino-aprendizagem, a defesa das fases de desenvolvimento do indivíduo, atrelada às reflexões da psicologia e da ciência experimental, e a formação plural dos professores (MAGALDI, 2001, p.135), cujas iniciativas serão examinadas com mais atenção na próxima seção do presente capítulo. No que tange ao desenvolvimento do indivíduo, é interessante ressaltar o lugar privilegiado que Cecília legou para a formação de famílias. Ela discutia a influência que as famílias tinham na vida das crianças e chamava os pais para participarem da escola, das reuniões e das discussões da pedagogia moderna. Em sua crônica “Professores e pais”, comenta:

A educação moderna, para ser uma realidade viva, depende do entendimento de professores e pais, de modo que a obra da escola e do lar se unifique numa comum intenção. Tudo quanto se fizer pela aproximação desses dois fatores e pela harmonização de seus interesses será em benefício da infância e para proveito da nacionalidade (MEIRELES, 2017, vol.1, p. 101).

A *tribuna*⁴⁹ ocupada por Meireles revela seu papel como intelectual cujas discussões perpassam a construção da nação através da educação (Ver, por exemplo, sua crônica “Educação nacional” de 29/07/1930). Essa escrita ainda aponta para a importância do papel

⁴⁹ Bontempi (2011) salienta o “peso” da imprensa na formação da opinião pública a respeito dos assuntos educacionais, “Por ser a imprensa a tribuna de maior visibilidade e impacto social da modernidade, um [...] agente histórico que intervém nos processos e episódios, e não um simples ingrediente de acontecimento” (NEVES et al., 2006, p.10) *apud* Bontempi, 2011, p.144).

desempenhado por ela como mulher escritora, a qual expandia-se como intelectual e profissional em uma sociedade patriarcal em que mulheres comumente não ocupavam lugares de destaque:

As mulheres escreveram todos os gêneros: cartas, diários, álbuns, cadernos, romances, crônicas, contos, dramas, comédias, teatro, revista, operetas, ensaios, críticas literárias. No entanto, se comparadas com os homens, pouco publicaram. As sociedades patriarcais cercearam e mesmo impediram muitas vocações literárias femininas, por preconceito, pela religião, pelos limites impostos às mulheres quanto ao seu papel nas sociedades burguesas (MUZART, 1999, *apud* NUNES, 2011, p. 164).

É importante ressaltar que o direito do voto feminino data de 1932, mas incorpora-se à Constituição em 1934 como facultativo, e apenas em 1965 torna-se obrigatório (MARQUES, 2018, p. 136-139). Entretanto, Cecília já escrevia no *Diário de Notícias* desde 1930. Ela fez parte das poucas mulheres que saíram da docência para atuarem no espaço público, tanto no campo jornalístico quanto literário. No texto “Letras femininas: missão intelectual de professoras jornalistas na imprensa brasileira” (2011), Clarice Nunes mostra que a atividade jornalística foi um dos primeiros espaços que algumas mulheres ocuparam para afirmarem-se como intelectuais e mulheres de letras, bem como a opção pelo magistério. Como vimos, no período analisado aqui, Cecília dedicou-se à atividade jornalística, na qual discutiu e contribuiu para o magistério brasileiro. Sua trajetória no jornalismo foi marcada por entrevistas, artigos, reportagens e, sobretudo, crônicas. Segundo Nunes (2011), nesse período de escrita, as crônicas cumpriram a função de converter o cotidiano em material informativo. Diferentemente da pequena imprensa para a qual somente interessava o fato político, para a imprensa que estava se modernizando todo fato era merecedor de espaço:

A crônica informava e entretinha a partir das aparentes condições triviais do dia a dia, em que se constroem os sentidos comuns e hegemônicos. Nos jornais brasileiros, as crônicas eram matérias de autor e pareciam se compatibilizar com certas preocupações femininas sobre o “miúdo”, o “dia a dia”. Algumas mulheres logo se destacaram como autoras. É o caso, por exemplo, de Júlia Lopes de Almeida (1862 - ?) e Cecília Meireles (1901 - 1964) (NUNES, 2011, p.171).

Na seguinte parte deste capítulo, discutiremos as particularidades do uso desse gênero por Meireles, principalmente no que diz respeito às crônicas de educação analisadas. No entanto, é importante frisar, uma vez mais, o papel crucial que as crônicas tiveram na mobilização de professoras-escritoras, as quais, estando em sua maioria no Rio de Janeiro, participaram do seu projeto de emancipação através dos jornais:

Escrever crônicas para os jornais foi o instrumento pelo qual algumas mulheres professoras expandiram seu movimento e sua mobilização profissional para além das fronteiras de casa e da escola. Tornando-se escritoras, essas professoras teceram

suas lutas com capacidade discursiva que exige, além da cultura geral e do saber do ofício, a competência de expressão e convencimento capaz de se impor na esfera pública, formar opinião e disputar com outros, sobretudo homens, o lugar do discurso. (NUNES, 2011, p.171)

Durante a atividade jornalística exercida, Cecília participou da formação do público leitor e da opinião pública. Como discutido anteriormente, vimos que os docentes e estudantes da Escola Normal eram os principais leitores da “Página de Educação”. Neste sentido, nos convém compreender como os professores eram formados e pensados pela escritora e com quais imagens os descreveu.

1.5. O professor moderno e a sua formação⁵⁰

Cecília afirmara em carta a Fernando Azevedo de 07 de setembro de 1931: “É certo que eu gostaria mais, talvez, de estar exercendo uma ação nitidamente construtiva. Mas combater e destruir também são fórmulas de edificar. E a gente tem que se resolver a viver de acordo com a atmosfera que existe, sob pena de se utilizar completamente” (*apud* LAMEGO, 1996, p. 215). Nessa carta, ela agradece a Fernando Azevedo pelas “suas boas palavras sobre a Página” (grifo do autor), mas diz que acredita que esse trabalho ainda é mínimo diante do que se podia fazer. Continua descrevendo a recepção de inércia que seus interlocutores têm frente à sua crítica, mas expressa força para continuar nessa “grande luta” (*ibid.*). No trecho aqui destacado, Cecília Meireles demonstra que desejaria construir uma ação “nitidamente construtiva”, mas “combater e destruir” também são formas de edificar. No entanto, a contrapelo do que descreve, sua ação era bastante construtiva e educativa, pois à medida que escrevia em sua coluna, também formava seu público de leitores. Na crônica “Formação do professor”, vemos que, para ela, a palavra “formação” compreende a “[...] formação cultural, formação técnica, - mas, acima de tudo, - formação da personalidade, constituição do caráter” (MEIRELES, 2017, p. 127). Aqui, nos interessa evidenciar algumas das representações que ela desenvolveu sobre seu público principal, a saber, os professores e alunos da Escola Normal.

Entendemos tais “representações” sob a perspectiva da definição de Roger Chartier. Quando escreve sobre *A história cultural*, o autor estabelece que elas não são neutras, mas marcadas pelos interesses dos grupos que as forjam. No caso de Cecília, sabemos que sua escrita foi permeada pela divulgação dos conceitos da escola moderna e estava atrelada às percepções sociais do seu tempo:

⁵⁰ Título da crônica de Cecília Meireles publicada em 26/06/1930.

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio. (CHARTIER, 1990, p. 17).

Investigar as imagens do professor e do trabalho docente em uma perspectiva formativa nas crônicas de Meireles nos impele a entender, inicialmente, quais são as características do gênero através do qual essas imagens circularam. Aqui, nos detemos nas crônicas de educação escritas por Cecília em seu tempo de atuação no *Diário de Notícias*. Na apresentação do livro *História em cousas miúdas* (2011) os historiadores Chalhoub, Neves e Pereira comentam que por muito tempo esse gênero foi considerado menor, “um tipo ligeiro e desprezioso de literatura” (p.12), que não tinha elaboração e era localizado entre o jornalismo e a literatura. No entanto, os autores apontam para uma característica fundamental dele: a cumplicidade construída entre o autor e o público. Nas crônicas aqui estudadas, vemos que tal cumplicidade foi sustentada por Meireles, dado que em sua coluna também reservava espaço para troca de cartas com seus leitores, a partir do qual havia a possibilidade de discussões sobre os assuntos a serem abordados. Abordaremos essa questão na próxima seção. Em que pese quão recentemente as crônicas tenham começado a receber mais atenção como campo de investigação, através de uma perspectiva que aponta para sua característica literária, bem como de testemunho do tempo vivido, concordamos com os autores que “por mais banais que fossem para os contemporâneos, a especificidade dos temas coloca, a um leitor de hoje, a necessidade de uma cuidadosa operação exegética para decifrar e decodificar os seus termos” (CHALHOUB *et al.*, 2011, p. 13). Ao subscrever a essa concepção, entendemos a crônica como “gênero dialógico por excelência” que buscava intervir na realidade:

Ao contrário do historiador, supostamente superior e desinteressado, ao cronista caberia interagir com as coisas de seu mundo, meter-se onde era chamado para transformar o que via e vivia. Flagrado em meio ao debate, não analisava a realidade de forma exterior, mas dialogava com outros sujeitos, participava das discussões de seu tempo. Ao acertar contas com seu presente, a crônica teria assim como uma de suas marcas esse caráter de intervenção na realidade, com o qual interagia à moda de uma senhora brincalhona. Longe de refletir ou espelhar alguma realidade, ela tentava analisá-la e transformá-la - valendo-se, para isso, de um tom leve, que atraísse o leitor, e da penetração social das folhas das quais eram publicadas (*ibid.*, p.14-15).

Em sua crônica “Tristeza de cronista”, publicada no livro *Escolha seu sonho* (1974), após descrever um episódio visto em um ônibus, Cecília também reflete sobre a tessitura da crônica:

Ora, a moça disse-me: “Você com isso pode fazer uma crônica”. Respondi-lhe: ‘A crônica já está feita por si mesma. É o retrato deste mundo confuso, destas cabeças desajustadas. **Poderão elas ser consertadas? Haverá maneira de ser pôr ordem nessa confusão? Há crônicas mostrando o caos a que fomos lançados. Adianta alguma coisa escrever para os que não querem resolver?**” (MEIRELES, 1974, p. 148, grifos nossos).

Esse trecho revela que a autora via na crônica uma maneira de tentar “pôr ordem nessa confusão”. Na década de 1960, período em que Cecília Meireles participou da Rádio Ministério da Educação e Cultura, a “confusão” já não era a dos anos 1930. No entanto, a escritora iniciou ali seu ofício e também buscava quem pudesse resolver os problemas educacionais de seu tempo, principalmente os professores e responsáveis pela educação. As crônicas de educação de Meireles ora dialogam com as características discutidas, ora tomam forma de artigo de opinião que reflete a realidade vivida, mas também traz teorias e divulga pensamentos. Tomando os complexos mecanismos narrativos que constituem este gênero, passamos para análise de algumas crônicas que traçaram representações docentes.

Cecília descreve o professor como responsável pelo futuro, aquele que tem a necessidade de se formar e manter constantemente firme uma personalidade segura e complexa (MEIRELES, 2017, vol.3, p.127-128). Através de uma linguagem explicativa e poética, ela diz que uma das principais qualidades do educador - que determina todas as outras - é sua capacidade de “[...] medir, com justeza, os valores que se lhe apresentam” (*ibid.*, p. 112). O educador pensado por ela congrega diferentes valores, como os morais, intelectuais e técnicos e se difere dos profissionais, pois estes respeitam qualquer autoridade apenas pela sua posição e não pela “quantidade e qualidade das suas experiências e obras”. Nesse sentido, ela vê o educador como

[...] aquele que está constantemente evoluindo, experimentando em si e em torno de si, todas as modificações que possam constituir um progresso, e que faz, principalmente, com o fim de medir o valor de cada problema da humanidade, e conhecer o ambiente e o significado da sua tarefa pedagógica (*ibid.*, p. 112).

E diferente de outros trabalhadores da instituição escolar, não é um burocrata, que reduz sua ação às horas de trabalho, senão “[...] uma criatura construtora de liberdade e progresso harmoniosos, que, vivendo no presente está sempre investindo o futuro, porque é nesse futuro, povoado de promessas de vida melhor, que o destino de seus discípulos se deverá realizar com toda amplitude” (*ibid.*). No entanto, ela adverte que naquele período - ainda atual em sua

contribuição - estava cada vez mais difícil ser professor, e isso fazia com que os docentes se acomodassem num “automatismo fácil” e numa situação burocrática. Cecília vê, na ação docente, atrelada à escola moderna, a esperança de um futuro, na qual o professor é o principal ator de transformação e modelo. Algumas de suas crônicas descrevem o docente como um “salvador”, aquele que se sacrifica pelos seus alunos, que renuncia sua individualidade, sua felicidade a serviço da infância. Em suas palavras:

O verdadeiro educador, aquele que todos os dias está despertando em redor de si as íntimas possibilidades de vida que a infância resguarda, é uma criatura, por muitos motivos, destinada ao sacrifício, à renúncia constante de seus interesses imediatos. Não é dono de suas alegrias, de seu entusiasmo, da sua liberdade, esse que, no entanto, é essencialmente, um fator de liberdade, entusiasmo e alegria. [...] Todas as vidas se gastam por uma aspiração que as comanda. Nós vamos morrendo todos os dias um pouco, às ordens de uma orientação que aceitamos. Não é mesquinho nem triste morrer a serviço da infância, porque é trocar uma vida por vidas inúmeras, e abdicar da sua pequena felicidade pessoal pela esperança de uma felicidade unânime (MEIRELES, 2017, vol. 3, p. 110).

Vemos que o tema do professor é reiterado na “Página”, principalmente durante os meses de junho, julho e agosto de 1930. Nesses textos, notamos uma retórica permeada pela poesia, uma vez que são utilizados recursos como antítese, comparação, além da promoção de uma identificação com o leitor. Cecília lança mão de verbos em primeira pessoa do plural, colocando-se como participante da atividade dos “semeadores do futuro”. Como já mencionado, ela também exerceu sua profissão de professora, mas encontrou na escrita da “Página” um espaço para divulgar suas ideias e discutir as questões educacionais: “**Nós mesmos, os professores**, algumas vezes ficaremos sem saber quando estamos agindo mais intensamente sobre esta ou aquela vida em preparação. Daí a necessidade constante de agir” (MEIRELES, 2017, vol. 3, p. 108, grifos nossos). O professor ainda é descrito como um ser inquieto, que se preocupa pelo novo e participa da construção da educação nacional. Essa definição é bastante elucidativa do tipo de professor evocado pela autora, dado que suas representações são criadas a partir do modelo de professor pensado pelo ideário escolanovista, que busca um docente que trabalhasse na transformação da sociedade pela educação (Ver, por exemplo, “As qualidades do educador” (18/10/1930) e “Educação Nacional” (29/07/1930).

Daí que se faz necessário formar um novo tipo de educador. Ela diz que esse educador deve ser: “[...] um tipo humano capaz de se poder desiludir todos os dias, e de todos os dias renascer em ilusões. Essa qualidade lhe confere um poder extraordinário de se manter em vida, sem as funestas consequências que a rotina costuma insinuar no tempo” (MEIRELES, 2017, vol.3, p. 153). Essas características demandam que a formação do professor seja tomada como um problema urgente, cujas ações abarquem as exigências dos novos tempos, dado que

“O tipo do profissional, apenas, já não é suficiente. Mais do que isso, é vergonhoso, e deve ser severamente condenado” (*ibid.*, p.154). Cecília revela que a nova educação exige professores idealistas, que estejam preocupados “[...] todos os instantes, com sintomas novos, na tarefa em que se empenha[m], sabe[m] que não há terreno mais vasto, mais complexo e de mais variadas e imprevisas significações que esse em que seus interesses acompanham a marcha das criaturas na sua adaptação à vida” (*ibid.*, p. 153).

Cecília demonstra que o tipo de professor preterido ainda está distante da realidade da escola moderna, pois os alunos ingressam ao magistério sem a devida preparação. Nesse sentido, ela diz que deveria vir da Escola Normal essa formação:

Devia ser assim. Devia ser, se a Escola Normal estivesse, desde já, preparando seus alunos para o futuro que vai ser seu presente. Mas, até a presente data, o que se verifica é que, salvo o pequeno contato que têm os quartanistas na sua prática da Escola de Aplicação, esses jovens chegam à formatura sem a visão do problema que as espera, sem compreensão, nem intuição, nem paixão pela psicologia infantil, para a qual, no entanto, terão de constantemente apelar (*ibid.*, p.105).

Na crônica “Professoras de amanhã”, Cecília Meireles se interroga como as jovens que chegavam da Escola Normal conseguiram realizar o curso sem entender sua profissão:

Como puderam estas moças atravessar todo o seu curso sem descobrirem que é uma coisa extraordinária chegar a ser professor? Vão sair da escola amanhã. Que vão fazer? Elas mesmas não o sabem. Sua carreira de estudantes foi nublada, semiconsciente, como que automática... Parece-nos que assim continuarão na vida que iniciarem depois... Uma sensação completa de despersonalidade e interesse idealista. Uma espécie de cansaço antes de qualquer realização... Uma incapacidade de velhice, na mais radiosa mocidade. Ausência total de sonho, do sonho luminoso que estimula todas as tentativas, que dá coragem para todas as vitórias. Por que falta flama interior a essas jovens? Por que seus olhos não veem que diante delas o caminho é grandioso e que elas em si transportam mil garantias para a esperança da humanidade? (*ibid.*, p. 107).

Cecília coloca como responsabilidade da formação docente da Escola Normal conhecer e pôr em prática a Reforma de Ensino e, assim, resolver “o problema do mestre do futuro”. De acordo com o que é discutido, as professoras chegavam “sem vida”, pois haviam aprendido a “reverenciar o livro estéril” e “os limites da sua liberdade circunscreviam-nos as linhas dos programas. O espírito do ‘saber’ e do ‘viver’, tinham-no herdado dos mestres, - não como criaturas humanas, mas como professores no alto de uma cátedra”(*ibid.*).

Com essa constatação, Cecília evoca um de seus temas mais comentados na poesia e em sua prosa: a necessidade de liberdade. Para ela, segundo registra na crônica “Questão de liberdade”, “[...] o principal problema da educação moderna é a liberdade humana, no seu mais grandioso sentido” (MEIRELES, 2017, vol. 1, p. 37) e é justamente por meio da

educação que se pode alcançá-la. Também comentava que a Reforma de Ensino de 1928 não possibilitou apenas métodos e técnicas de ensino, mas também a possibilidade de experimentar e ter liberdade na condução de suas aulas:

Não é, portanto, o experimentar de métodos que é digno de observação, e não foi isso, propriamente, que deu a essas professoras a sensação de desafogo que notamos. É que, ter permissão para aplicar métodos, é ter permissão para dirigir sua classe, para possuir uma personalidade, para usar do direito de iniciativa, que é uma das principais condições para quem quer ser professor (MEIRELES, 1930, p. 7).

No entanto, na crônica publicada em 06 de maio de 1931, a autora também criticava a falsa liberdade promovida pelas reformas do ministro Francisco Campos. Durante o regime de Vargas, Cecília que, inicialmente, via na “revolução” possibilidades de mudança no campo educacional, tornou-se crítica da maneira como Francisco Campos lidava com a educação brasileira, sobretudo, pela sua aproximação com a Igreja Católica:

Veio o sr. Francisco Campos com seu feixe de reformas na mão. E, em cada feixe, pontudos espinhos de taxas. Foi mesmo mais uma reforma de preços, que tivemos. E 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, 2017, vol. 1, p. 37-38)

Dessa forma, os problemas educacionais são denunciados à medida em que a cronista discute e forma os professores. “Em educação, todos os problemas são importantes, e há, em aparência, pequenos nada a que seria um erro imperdoável não prestar a devida atenção” (MEIRELES, 2017, vol. 3, p. 153).

Em muitas de suas crônicas que remetem para as representações do professor, Cecília traça uma imagem docente idealizada. Mas também expõe a necessidade de que esta categoria possa receber uma formação que a prepare de maneira excelente para o futuro: “o presente nos está mostrando que ainda não temos mestres para o mestre”. A escrita dela dialogada e poética aponta para a construção de um campo de reflexão que faz de suas crônicas um espaço discursivo de debate e análise. Para ela, ser professor é:

Ter coração para se emocionar diante de cada temperamento.
Ter imaginação para sugerir.
Ter conhecimento para enriquecer os caminhos transitados.
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 para profunda para se erguer até o máximo, sem vacilações nem perigos. (MEIRELES, 2017, vol.3, p.116)

Ao dizer o que é ser professor, retomamos a discussão sugerida no início do presente capítulo, no qual a definimos como poeta-educadora. Cecília viu os professores como

precursores do novo idealismo nacional. Para ela, o que desenvolveu na “Página” fazia parte de um trabalho maior, iniciado há mais tempo pelos insubmissos a fórmulas, que construirão a libertação futura:

A renovação educacional que se vem operando em todas as partes do mundo não é um movimento superficial ou fictício. Obedece, pelo contrário, a uma necessidade desde muito sentida. Suas raízes vêm de longe, e vêm daqueles que, insubmissos a fórmulas e rotinas, souberam amar de tal maneira o próximo que, sentindo a sua tortura, sob a pressão da época, vibraram, emocionados e construíram a esperança de uma libertação futura (MEIRELES, 1930, p.5).⁵¹

De acordo com Meireles, muitos dos precursores da renovação social eram poetas, os quais, dotados do “dom de viajar independente das realidades contingentes”, buscam um estado de beleza, pois sua intuição, “mais aguda que a dos outros homens, percebe, registra, apreende” (*ibid.*). Entendemos com essa explicação por que a poeta, cuja poesia lírica se tornou extremamente conhecida na literatura brasileira e mundial, “desceu” da sua “torre de marfim” para habitar a prosa dos jornais. Em seu tempo de atuação na “Página”, Cecília nunca deixou de ser poeta de seu tempo, a educadora com “fibra essencial de poeta”. Era necessário essa natureza de quem sabe projetar personagens, desejos, através dos versos, para interferir na vida cotidiana e fazer realidade o sonho da escola moderna:

Há, nos educadores de hoje, uma fibra essencial de poetas. Dir-se-ia que estes, depois de terem exercido a atividade dos seus sonhos em projetos fora do mundo, localizaram-nos agora nesse mesmo mundo, e, em vez de criarem personagens imaginários; para darem corpo sua aspiração, modelam no barro humano da vida cotidiana personagens reais, de glória autêntica, e de ação objetiva. Na categoria desses precursores, adivinhadores do futuro, profetas da era atual, assoma o vulto impetuoso da Guerra Junqueiro, dardejando em versos, o anathema contra a escola antiga (*ibid.*).

A fim de compreender de maneira mais detalhada como Cecília representava o professor em suas crônicas e completar a análise feita anteriormente, criamos um quadro referência que sintetiza as informações tratadas nesta parte do capítulo e traz outras características de como ela via o professor no período da escrita das crônicas publicadas no *Diário de Notícias*. O quadro se organiza com as seguintes especificações: “título da crônica”, “data de publicação original”, “volume e número de página do livro *Crônicas de Educação* (2017)” e “citações relativas à imagem docente”, na qual colocamos trechos que Cecília se refere ao professor e seu trabalho. Cabe ressaltar que organizamos as crônicas por ordem

⁵¹ Esses excertos partiram do texto “Os poetas, como precursores do novo idealismo educacional”, publicado em 18 de junho de 1930. É importante salientar que essa fonte advém de nossas pesquisas no *Diário de Notícias* do Rio de Janeiro, através do site da Hemeroteca Nacional, e não está publicada no conjunto de Crônicas de Educação aqui utilizado.

cronológica. Dessa maneira, é possível depreender se Cecília mudou sua visão sobre a representação docente ou a manteve ao longo dos anos em que atuou na “Página”.

Quadro 1 - Referências à figura do professor nas crônicas de Educação de Cecília Meireles.

Título da crônica	Data de publicação original no jornal <i>Diário de Notícias</i>	vol. e nº de página das <i>Crônicas de Educação</i> (2017)	Citações relativas à imagem docente
As férias de junho	18 de junho de 1930	vol. 2 - p.49-40	“Estar sempre vigilante ao que se passa nos terrenos da educação moderna, tão revolvidos neste momento, tão semeados e tão produtivos, é uma necessidade do educador atual, responsável pela mais grave questão de todos os tempos: a formação da humanidade”.
Professores de amanhã	8 de julho de 1930	vol. 3 - p.106-107	“Ser professor é como ser artista: não se faz; já se nasce...”
Educação Nacional	29 de julho de 1930	vol. 1 - p.123-124	“Os donos, os responsáveis por esse futuro são os educadores de hoje. Depende da sua coesão, da sua orientação, da sua energia e deu seu exemplo a transformação geral que aguarda”.
Sacrifícios do educador	30 de julho de 1930	vol. 3 - p.110-111	“O verdadeiro educador, aquele que todos os dias está despertando em redor de si as íntimas possibilidades de vida que a infância resguarda, é uma criatura, por muitos motivos, destinada ao sacrifício, à renúncia constante de seus interesses imediatos. Não é dono de suas alegrias, de seu entusiasmo, da sua liberdade, esse que, no entanto, é, essencialmente, um fator de liberdade, entusiasmo e alegria”.
Medidas e valores	1 de agosto de 1930	vol. 3 - p.112-113	“Educador é aquele que está constantemente evoluindo,

			<p>experimentando em si e em torno de si, todas as modificações que possam constituir um progresso, e que o faz, principalmente, com o fim de medir o valor de cada problema da humanidade, e conhecer o ambiente e o significado da sua tarefa pedagógica”.</p> <p>“O educador não é um burocrata que vai à escola como a uma repartição, limita a sua atividade de funcionário a meia dúvida de horas diárias, e respeita o prestígio das autoridades: é a criatura construtora de liberdade e progressos harmoniosos, que, vivendo no presente, está sempre investigando o futuro, porque é nesse futuro, povoado de promessas de vida melhor, que o destino de seus discípulos se deverá realizar com toda a plenitude”.</p>
Qualidades do professor	10 de agosto de 1930	vol. 3 - p.116-117	<p>“Se há uma criatura que tenha necessidade de formar e manter constantemente firme uma personalidade segura e complexa, essa 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 indis aos educadores. É, certamente, uma grande obra</p>

			<p>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.</p> <p>E ter coração para se emocionar diante de cada temperamento.</p> <p>E ter imaginação para sugerir.</p> <p>E ter conhecimentos para enriquecer os caminhos transitados.</p> <p>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.</p> <p>Saber ser poeta para inspirar.”</p>
Formação do professor	24 de agosto de 1930	vol. 3 - p.127-128	<p>“Professor que não aparece diante de seus alunos com uma auréola de pureza e respeito perenemente luminosa não deve ter a esperança de influir beneficemente no seu destino”.</p>
A consciência dos educadores	1 de outubro de 1930	vol. 3 - p.134-135	<p>“Interessa saber, entre os que dirigem a infância, depois de horas de trabalho, como contemplam todos os dias o que fizeram, depois das horas. Que sensação nos vem dos próprios atos. Em que condições se encontram, no seu íntimo preço. Como se refletem, na sua própria lembrança, pensando o que disseram, o que fizeram, o que deram ou tiraram a esse mundo frágil da infância.</p> <p>Interessa saber se estão sem</p>

			<p>culpas e sem arrependimentos. Se não traíram sua responsabilidade. Se não imprimiram na alma das crianças alguma dessas máculas graves ou tênues que o mundo dos adultos muitas vezes não tem possibilidade de apagar. Convém não fiar muito do que se é no conceito dos nossos companheiros do mesmo meio e da mesma idade. É necessário considerar principalmente o que podemos ser, vistos pelos olhos da infância, límpidos e claros. O educador não tem o direito de se pertencer. Sua profissão é de exemplo. Nada lhe adianta dizer coisas sonoras, fazer propagandas idealistas, recitar frases alvissareiras... Interessa saber se ele relembra tudo isso diariamente. Se o pratica”.</p>
As qualidades do educador	18 de outubro de 1930	vol. 3 - p.136-137	<p>“A alma dos homens tem, frequentemente, uma data diversa do século. Ao contemplarmos com atenção as criaturas, na sua atividade normal, números representantes de um imóvel passado, herdeiros de todos os empenhados em transmiti-los intactos à época de gerações seguintes, sem pensarem, jamais, na conveniência ou inconveniência de semelhante herança. Por outro lado, existem, também, os detentores de uma inquietude nova, inadaptáveis ao meio e ao tempo em que atuam, semeadores arrojados de um futuro que eles mesmos raramente chega a conhecer, precursores de épocas sentidas e vividas apenas pela antecipação do sonho, e através de todos os sofrimentos decorrentes de uma</p>

			<p>tal condição.</p> <p>A qual, desses dois grupos, em que se divide o mundo, deve pertencer o educador?</p> <p>Sua função determina que seja ao segundo. Pois não é ele o orientador de criaturas que vão chegar à realizar sua vida num tempo que não é mais o atual?</p> <p>Não as está preparando para um ambiente distante, que não sabe ainda qual seja - dentro dos seus princípios de total isenção - mas que, forçosamente, terá de ser diverso do presente, como este o é de outros que já desapareceram?"</p>
A esperança dos educadores	19 de outubro de 1930	vol. 3 - p.138-139	<p>“Os educadores são donos de uma infinita esperança.</p> <p>As bruscas realidades que imprimiram à sua função um ritmo novo não foram forças superficiais, cujos efeitos se limitassem a uma substituição de aparências. Não. O que se transformou, nos educadores, foi a sua natureza profunda. Por muito tempo, houve em cada professor um burocrata curvado a um programa, sugestionando-se, diariamente, com o conceito de um cargo a desempenhar - não por se sentir impregnado de aspirações e impelido para uma finalidade, mas porque se fazia mister cumprir, metodicamente, as exigências de uma profissão.</p> <p>O educador de agora sentiu acordar em si e acordada manteve a sua qualidade humana. Essa é a grande diferença.”</p>
Educação e Revolução	31 de outubro de 1930	vol. 2 - p.108-109	<p>“Na formação de um mundo melhor, os educadores entram com a força da sua esperança, crendo que, na marcha das gerações, se irá operando uma</p>

			transformação lenta mas seguro de ideologia dos homens e dos povos, aproximando-se de uma condição mais perfeita, num mundo mais feliz, Assim se explica a obstinação desses grandes sonhadores, que, através dos séculos, passaram deixando um legado de conceitos mais puros, de ambições mais desinteressadas, de esforços distanciados de quaisquer objetos práticos que pudessem favorecer os seus próprios apologistas”.
A formação do professor	16 de janeiro de 1931	vol. 3 - p. 141-142	<p>“O professorado em atuação nas escolas, surpreendido com as inovações pedagógicas introduzidas, exceto alguns casos raros de pessoas que se interessavam platonicamente pelos assuntos educacionais, recebendo essas inovações com toda a naturalidade - teve de fazer uma rápida adaptação à nova ordem de coisas. Adaptação um pouco apressada, um pouco aérea, em muitos casos, confundindo pedagogia com educação, meios com finalidade, mas, enfim, caso digno de louvor pelo que significa de boa vontade da parte do magistério, em se aperfeiçoar, para melhor servir à criança.</p> <p>Enquanto, porém, isso se passava com essa porção do professorado que já estava em atividade, e, por isso mesmo, conhecia os pontos difíceis a vencer, dentro dos novos rumos educacionais, a Escola Normal, burocraticamente, continuava a fornecer novos contingentes de normalistas diplomadas com a orientação anacrônica anterior à reforma.</p> <p>Temos, assim, professoras recém-formadas que nunca</p>

			ouviram falar, na Escola Normal, dessa Reforma de Ensino, da sua ideologia nova, do estado da escola primária entre nós e daquilo que terão a fazer quando forem nomeadas.”
A atuação do professor moderno	17 de janeiro de 1931	vol. 3 - p.143-144	<p>“A função do professor deixou de ser apenas dentro do ambiente da escola, em que se desenvolve a vida, porque está conscientemente, integralmente participando dela: não é mais uma função à parte, como nos velhos tempos em que a rotina, desinteressada pelas suas consequências, campeava solta, comprometendo o futuro do mundo, sem o freio da responsabilidade.</p> <p>O professor tem de estar em toda a parte, surpreendendo o giro das intenções e o movimento do espírito da época.</p> <p>Ao mesmo tempo, sua atuação deve alcançar os mais variados pontos, servindo-se, para isso, dos mais vários caminhos.”</p>
A passagem das ideias	31 de janeiro de 1931	vol. 3 - p.145-146	<p>“O educador não pode ficar agarrado a um sistema, a um método, a uma doutrina. A permanência estiolante num determinado ambiente, limitado e imóvel, se já é coisa perniciosa para um indivíduo qualquer, torna-se coisa criminosa no homem que atua numa questão educacional.</p> <p>As vidas que dependem da influência de um educador são vidas que ainda se vão realizar. Não podem ser nutridas pela seiva dos veios que de que a humanidade já se desiludiu ou se está desiludindo.</p> <p>O educador tem de ser um explorador de novos mundos espirituais. Cumpre-lhe incutir nos que vão com ele esse gosto</p>

			novo, essa alegria das descobertas, esse entusiasmo criador pela vida, essa satisfação de ser criatura e esse bem de todos os dias se aperfeiçoar.”
O novo tipo de educador	14 de agosto de 1931	vol. 3 - p.153-154	“O educador verdadeiro, aquele que está preocupado, todos os instantes, com sintomas novos, na tarefa em que se empenha, sabe que não há terreno mais vasto, mais complexo e de mais variadas e imprevistas significações que esse em que os seus interesses acompanham a marcha das criaturas na sua adaptação à vida. Por isso mesmo, contam todos os dias com espetáculos novos, fenômenos particulares, e assim desdobram e modificam suas razões de agir em atenção a todo esse mecanismo que vem a ser o seu próprio material de trabalho.”

Fonte: Elaboração da autora da dissertação a partir da análise das *Crônicas de Educação* (2017) de Cecília Meireles.

No quadro anterior, vemos que Cecília relaciona a profissão docente a diferentes atributos positivos. No entanto, não deixa de ressaltar que o professor tem um papel bastante expressivo na hora de educar os alunos, ao ser responsável pelo futuro, fazer sacrifícios ao renunciar seus interesses imediatos, ser exemplo e não ter direito de se pertencer. Nesse sentido, Cecília define a imagem do professor como alguém quase perfeito cujas atribuições chegam até mesmo a serem angelicais: “Professor que não aparece diante de seus alunos com uma auréola de pureza e respeito perenemente luminosa não deve ter a esperança de influir beneficentemente no seu destino”(MEIRELES, 2017 [1930], p.127-128). Percebemos que a partir de 1931 evidenciam-se algumas mudanças na imagem docente concebida por Meireles, uma vez que ela prioriza discutir sua formação e como a função do professor extrapola seu papel em sala de aula. Temos a hipótese de que essa mudança de foco, em que o professor é visto muito mais como um profissional que se forma para orientar seus alunos, aconteceu devido ao alinhamento de Cecília com os pioneiros com quem assinou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, já que partilhava com esses intelectuais um ideário educacional. De acordo com Vidal (2013, p.584):

Não deixa de ser elucidativo perceber o Manifesto como parte do jogo político pela disputa do controle do Estado e de suas dinâmicas, e, portanto, como elemento de coesão de uma frente de educadores que, a despeito de suas diferenças, articulava-se em torno de alguns objetivos comuns, como a laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade da educação. Mas não foi apenas isso. O documento também foi representante de um grupo de intelectuais que abraçava um mesmo projeto de nação, ainda que com divergências internas.

Por isso, articulada a essa visão, vemos como os títulos e temáticas dos meses antecedentes à publicação do Manifesto, em 1932, exemplificam o alinhamento que Cecília tinha com sua rede de intelectuais no campo educacional brasileiro. Conforme visto no quadro de referências, as temáticas associadas ao professor moderno e a sua formação recebem maior visibilidade, uma vez que, no manifesto, para além da busca pela laicidade, obrigatoriedade e gratuidade, um de seus objetos de disputa era a formação para o magistério. Vidal (2013), assinala que coincidentemente, no dia 19 de março de 1932, ocorreu tanto a publicação do Manifesto, quanto a promulgação do Decreto 3.810, com o qual a administração de Anísio Teixeira da Instrução Pública carioca reformou o curso de preparação docente, criando o Instituto de Educação do Distrito Federal (p.583). Cecília dialoga com essa perspectiva, pois, em diferentes momentos, demonstra em seus escritos que seu foco é o professor, sua prática e formação. Retomamos aqui trechos do Manifesto que demonstram esse diálogo, já que a carta-monumento, na seção “A unidade de formação de professores e a unidade de espírito” expõe a importância do professor para realizar os propósitos da Escola Nova:

Ora, dessa elite deve fazer parte evidentemente o professorado de todos os graus, ao qual, escolhido como sendo um corpo de eleição, para uma função pública da mais alta importância, não se dá, nem nunca se deu no Brasil, a educação que uma elite pode e deve receber. A maior parte dele, entre nós, é recrutada em todas as carreiras, sem qualquer preparação profissional, como os professores do ensino secundário e os do ensino superior (engenharia, medicina, direito, etc.), entre os profissionais dessas carreiras, que receberam, uns e outros, do secundário a sua educação geral. O magistério primário, preparado em escolas especiais (escolas normais), de caráter mais propedêutico, e, às vezes misto, com seus cursos geral e de especialização profissional, não recebe, por via de regra, nesses estabelecimentos, de nível secundário, nem uma sólida preparação pedagógica, nem a educação geral em que ela deve basear-se. **A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades.** A tradição das hierarquias docentes, baseadas na diferenciação dos graus de ensino, e que a linguagem fixou em denominações diferentes (mestre, professor e catedrático), é inteiramente contrária ao princípio da unidade da função educacional, que, aplicado, às funções docentes, importa na incorporação dos estudos do magistério às universidades, e, portanto, na libertação espiritual e econômica do professor, mediante uma formação e remuneração equivalentes que

lhes permitam manter, com a eficiência no trabalho, a dignidade e o prestígio indispensáveis aos educadores.

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 (AZEVEDO, 2011[1932], p.488-489, grifos nossos).

Em diálogo com essa perspectiva, Cecília afirma que concebe o educador como aquele que está constantemente evoluindo, ou seja, acompanha as necessidades de formação do seu tempo, mas não deve ser confundido com um funcionário de outra repartição, “um burocrata”, uma vez que seu ofício de ensinar o levará até a liberdade, que, para ela seria alcançada com as políticas de renovação da escola.

Até aqui, vimos como Cecília escreveu sobre o professor e que imagens tinha sobre sua atuação e formação. Na próxima e última seção do presente capítulo, trataremos sobre como ela se comunicava com alguns intelectuais importantes do período educacional em que escrevia na “Página”, bem como com seus leitores através de cartas.

1.6. Cecília Meireles em diálogo

Eu, que não sou nada prática, e não gosto de ser muito lúcida, sempre me inclinei para esta sedução das palavras - embora não desconheça alguns dos seus maus resultados. Conversar é fazer nascer a sombra. Às vezes, tudo parece tão simples, tão fácil, quando apenas pensado! Fala-se, e vê-se tudo mais longe. As palavras têm as três dimensões - e a quarta. E acontece que entre o lábio que diz e o ouvido que escuta podem viver e morrer vários universos em espaço e em tempo.

(Cecília Meireles)⁵²

Ler e analisar a prosa Cecília é sempre, a cada contato, redescobrir novas interpretações e questionar as anteriores. Em seus textos publicados na “Página de Educação”, vemos que sua crença na Escola Nova não se restringe à crítica à “velha educação” e aos responsáveis pela educação brasileira naquela época, senão demonstra sua crença na figura dos professores como agentes da verdadeira mudança. O espaço de crítica, reflexão e também

⁵² Carta de Cecília Meireles a Fernando de Azevedo, 21 de março de 1934, publicada no texto “Da sonhadora para o arquiteto: Cecília escreve a Fernando de Azevedo (1931-1938)” de Diana Vidal (2001, p.81).

de formação do leitor criado por Meireles na “Página” nos sugere ler alguns de seus textos como crônicas, outros como prosa poética, artigos, contos, relatos de experiências e, ainda, cartas abertas. Neste último caso, a relação de proximidade com o leitor revela que o incentivo diário ao compromisso pela educação estabelece um processo de interlocução, no qual o leitor figurado pela escritora também participa de seus questionamentos e angústias.

No texto “Para começar”, publicado em 02/01/1932, vemos um exemplo dessa relação. Nele, Cecília começa sua *carta* com uma chamada direta ao leitor: “Como o leitor está vendo, eu não tive feriado...” Este comentário, talvez considerado próprio de uma carta destinada a um interlocutor mais íntimo revela uma questão bastante pessoal e inicia uma confissão e reflexão mais profunda para contar sobre o motivo pelo qual Cecília não teve feriado. A escritora segue: “Todo mundo gozou a ‘Fraternidade universal’ da folhinha, menos nós, os do jornal... Ontem, ninguém fez nada, a não ser, talvez algum dos meus leitores que tenha meditado sobre o “Comentário” do cia. - (esperança que a gente tem de ser lida...). Chego à redação: não há nada. Nem telegramas” (MEIRELES, 1932, p.6). Essas primeiras linhas destacam a diferença que se estabelece entre a autora e seus interlocutores: enquanto há descanso para quase todos, a escrita não possibilita pausas. Trabalhar no jornal é uma ação que exige a abdicação do feriado e, portanto, espera-se ser lido.

Ao colocar em pauta esses dois grupos, Cecília começa a criar um espaço discursivo que valoriza a atividade exercida por ela na “Página”, uma vez que merecia descansar, mas insiste na escrita pelo seu compromisso:

Mas o leitor deve compreender que as pessoas educadas também descansam. Também descansam porque também se cansam. Se eu tivesse passado o ano todo sem falar, sem escrever sem fazer nada é bem possível que tivesse uma quantidade enorme de ideias interessantes e úteis para oferecer aos leitores de hoje. Mas o público sabe que passei o ano inteiro escrevendo. Mesmo quando não tinha assunto, mesmo quando não tinha tempo, mesmo quando não tinha força. Só pela convicção de que o desejo de trabalhar para os outros deve vencer todas as impossibilidades (*ibid.* p.6)

Cecília aproxima-se de seus leitores confessando-lhes as diversas impossibilidades que não a impediram de escrever. Essas linhas buscam despertar no destinatário sua confiança, embora nem sempre de maneira consciente, dado que ao escrever com aparente sinceridade sobre o cansaço da profissão de escritora-jornalista - uma questão legítima -, se aproxima de seus leitores construindo um *ethos* de quem se auto abnega pela sua convicção de educar e criticar

através da palavra. A ordem e emprego dos termos utilizados revelam estratégias de sedução⁵³ que compõem a encenação estabelecida no texto em busca da compreensão do leitor, pois este não encontra naquele escrito um texto de acordo com o que é feito comumente.

Cecília, após conquistar a confiança de seus leitores por intermédio de mecanismos de *identificação e manipulação*, joga com a justificação atrelada à certeza da complacência do leitor:

Por isso, estou certa de que o leitor não se zangaria comigo se hoje visse esta coluna vazia. O máximo que podia acontecer seria pensar que havia censura. Censura. Pois aí está um assunto! Como não tenho outro, aproveito a ocasião para agradecer ao ex-censor deste jornal a boa vontade que sempre manifestou para com esta Página, respeitando-a tão comovidamente que sempre saiu inteira tudo quanto para ela foi escrito. Aliás, pode ser que tenha sido apenas habilidade no escrever. Mas talvez não (*ibid.* p.6).

É apenas nesse momento da *carta*, após refletir sobre outros temas, que ela deixa entrever que não tinha assunto para a coluna daquele dia. Destarte, percebemos a busca pela identificação e sedução do leitor, pois a intenção começada nas primeiras linhas encobre sentido apenas quando é revelada ao final da *carta*. Para Moraes (2008, p.8),

Sob o signo da encenação, a verdade expressa na carta - a do sujeito em determinada instância, premido por intenções e desejos - é sempre pontual e cambiante. Em outra direção, associando-se “ato” a “práxis” a carta pode testemunhar a “dinâmica” de um determinado movimento artístico. Formas de sedução intelectual, nas linhas e entrelinhas da carta, figuram, assim, como “ações” nos bastidores da vida artística.

Nesse exemplo, vemos que ao interpretar alguns textos de Meireles como *cartas*, encontramos na encenação textual um convite à participação do leitor nas reflexões sobre o trabalho realizado por ela. Para além desse horizonte, Cecília também aproveita o espaço destinado aos *comentários* para convidar o leitor a fazer parte da realidade educacional brasileira. Ao analisar seus escritos publicados no *Diário de Notícias* durante os três anos em que nele atuou, observamos que o principal público ao qual ela dedicava suas palavras eram os professores. Para Cecília, a escola moderna, defendida por ela e os demais idealizadores da Escola Nova, dependia antes de tudo do mestre⁵⁴, “[...] o agente de criação contínua, um animador de entusiasmos, um inspirador de verdades”⁵⁵. Em seu texto “Escola atraente”, Cecília assinala que a renovação educacional não partia apenas dos novos métodos de ensino,

⁵³ O emprego de alguns termos utilizados na presente análise, como “sedução” e “manipulação” são estimulados pelas leituras sobre os Estudos do discurso, principalmente, pelas discussões presentes em Fiorin (1996; 1989); Tatit (2002); Barros (1988).

⁵⁴ “Professores de amanhã”, Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 8 de julho de 1930.

⁵⁵ “A ideologia dos educadores”, Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 11 de outubro de 1930.

senão perpassava a necessidade de transformar o ambiente escolar. Para construir essa necessidade, inicia seu texto comentando que a escola deve ser atraente para a criança e o professor: “Tem-se pensado que o mobiliário feio, as paredes sujas, os enfeites fora da moda exercem ação perniciosa sobre as crianças; é preciso não perder de vista a impressão que causa aos professores o mesmo cenário, para o seu trabalho de todos os dias” (MEIRELES, 2017, vol.4, p.83). Aqui Cecília mobiliza a experiência docente para afirmar a necessidade de uma mudança estrutural nas escolas brasileiras. O oposto da “Escola atraente” é hostil, performada pela existência:

[do] relógio feroz, que não perdoa os atrasos do bonde; o livro de ponto ferocíssimo, com a sua antipática roupagem de percalina preta e asya numeração, pela página abaixo... [...] régua, globos poeirentos, borrachas revestidas de madeira, tímpanos, vídeos de goma-arábica, todas essas coisas hediondas que se convencionou fazerem parte integrante da fisionomia da escola, e que são acreditadas indispensáveis e insubstituíveis (*ibid.* p.83).

Ao dialogar com o leitor que fazia parte da realidade educacional brasileira, Cecília se alinha aos esforços da Escola Nova para tornar a escola produtiva e atraente. Após figurar a *velha escola*, estimula seu interlocutor a fazer parte da mudança: “Vamos pôr fora todas essas coisas velhas? Vamos ordenar uma limpeza geral nas escolas, ainda que fiquem apenas com os bancos para as crianças se sentarem?” (*ibid.* p.83). O convite não se esgota na ação de transformar o mobiliário escolar, mas espera encorajar os professores a participarem de uma obra maior, a saber, a reorganização pedagógica da educação brasileira:

Algumas professoras vão com desgostos à escola, dizíamos. Por que não modificam elas esse ambiente que as desagradam?, perguntareis. [...] Porque ainda não temos, infelizmente, uma totalidade de professores capaz de agir simultânea e solidariamente nesta obra de reorganização pedagógica que representa, para o Brasil interior, uma etapa de progresso que todos os esforços devem denodadamente acentuar (*ibid.* p.84).

Embora Cecília tenha confessado a Fernando de Azevedo, em carta de 8 de abril de 1931, sua “ineficiência em qualquer escola”, os apontamentos sobre os espaços escolares eram feitos a partir de visitas que ela realizava às escolas brasileiras. Comenta a autora:

Percorrer as escolas do Distrito Federal é, de certo modo, auscultar a própria vida do Brasil. 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, 2017, vol.4, p.89).

Como visto em outros comentários-cartas, Cecília capta a atenção de seu leitor através da apresentação direta dos problemas educacionais e busca identificar a todos como comprometidos, uma vez que a escola é responsável pela formação dos povos. Ao colocar seu

interlocutor como agente, diretamente implicado, ela apresenta que já existem educadores que começaram a trabalhar para melhorar essa situação:

Ora, as escolas do Distrito Federal são um triste índice. No entanto, nós temos ideais, inquietudes e projetos. Nestes dez últimos anos, um pensamento firmemente dirigido para a questão educacional, tem sustentado esforços notáveis pela definição de uma obra que seja a diretriz da vida nacional. Com grande custo, mas com uma obstinação admirável, temos vindo despojando-nos de rotinas longamente fixadas, buscando, no exemplo de outros países que rejuvenescem, a inspiração para o nosso trabalho que é, afinal, ainda de crescimento (*ibid.* p.89).

O trabalho discursivo de apresentação, identificação e posterior promoção das investidas dos educadores escolanovistas, dado que são eles que possuem o “pensamento firmemente dirigido para a questão educacional”, é organizado a fim de, ao final do texto, Cecília apresentar os verdadeiros responsáveis pela situação “dolorosa” das escolas e os principais prejudicados:

O professor pode fazer muito. Pode fazer quase tudo. Mas existem, no Distrito Federal, escolas que parecem ter por função exclusivamente a de esgotar, deprimir, humilhar o professor. Compreende-se que haja prédios deficientes com muitas faltas, onde se torne necessária uma constante vigilância de adaptação do professor, de modo a equilibrar os fins que visa, no cenário que se lhe oferece. Quando, porém, esse cenário toma, pelos seus defeitos, proporções esmagadoras, que inibem todas as tentativas, e se tornam uma constante ameaça, contra a qual se esbanjam todas as energias, - então já professor não pode fazer mais nada senão sucumbir, vítima do ambiente. É o que em muitos casos se pode observar. A necessidade pode constituir um estímulo, até certo ponto. Passando esse ponto, é um castigo intolerável. **No dia em que os responsáveis pela execução dos planos de construção escolar virem com seus próprios olhos o que há por detrás de muitas fachadas de escolas; no dia em que virem as camadas mais infelizes da população nos ambientes mais hostis, onde a obra da educação quase se converte em obra de caridade, - é impossível que não haja movimento qualquer - de emoção, de raciocínio, de instituto- que transforme esta angústia em que nos debatemos** (MEIRELES, 2017, vol.4, p.90, grifos nossos).

O que vemos neste comentário-carta fornece base para pensar no que Neves comenta (1988, p.193) ao falar sobre a carta vieiriana, em relação a sua função como instrumento de sedução, de conquista de aliados, de denúncia, de ataque a adversários. Cecília organiza seu discurso manipulando desde o início a realidade que objetiva apresentar: o país precisa valorizar as escolas e exigir das autoridades responsáveis mudanças visíveis no ambiente escolar, pois “[...] a medida de um país se deve ir buscar nas suas escolas”. Ela busca aliados em seus leitores e para isso precisa seduzi-los descrevendo a eles de maneira sensível e apelativa o ambiente escolar e seus efeitos na vida do professor, dado que é responsável por esgotar, deprimir e humilhá-lo.

Na “Página de Educação”, Cecília Meireles dialoga com outros interlocutores, incluindo os demais intelectuais que formavam suas redes de sociabilidade (FUCHS, 2007;

SILVA PORTUGAL, 2007), famílias e responsáveis públicos, sempre imbuída dos acontecimentos educacionais diários. Em muitas ocasiões essas *cartas públicas* não ficaram sem respostas, dado que em sua coluna havia um espaço intitulado “correspondência” em que Cecília respondia brevemente aos seus leitores e agradecia pelos telegramas, cartas e artigos enviados. Essa seção se assemelhava a outras do *Diário de Notícias* destinada a receber cartas de seus leitores. Mignot (2018, p.20) assinala que as cartas dos leitores, distribuídas em diferentes partes do periódico, como a “Seção de Música”, “Sindicatos e Associações” e, principalmente, a “O que o povo reclama”, que publicava manifestações de insatisfação, indignação ou divergência dos leitores, visavam contestar, denunciar, reivindicar e condenar diferentes informações que acompanham as páginas do jornal. No alto da página de algumas das seções se encontrava descrito que o periódico disponibiliza uma “caixa especial” que recolhia as reclamações de seus leitores e do público em geral. As cartas dos leitores, diferentes das cartas íntimas, cujos propósitos percorrem o campo íntimo, nascem vocacionadas a serem lidas por diversos destinatários desconhecidos que se identificam com aquele que solicita, indica e opina. Nesse sentido, são consideradas como “porta-voz de queixa, crítica e denúncia” ou “muro das lamentações” (NUNES, 2017, *apud* MIGNOT, 2018, p.21). No entanto, cabe destacar que as cartas dos leitores também são sujeitas à edição dos jornais. Além disso, vale lembrar que Cecília Meireles editava e publicava na “Página de Educação”. Sendo assim, as cartas publicadas não representam a totalidade das recebidas, uma vez que o processo de publicação envolve censura, corte, revisão e interdição.

Embora essa seção não apareça em muitas edições da “Página”, conseguimos entrever, ao longo das edições analisadas, a presença de algumas respostas mais longas de Cecília. Na edição de 6 de fevereiro de 1932, por exemplo, ela escreve a E. de Gouvêa sobre uma carta que despertou uma resposta bastante intrigante:

E. de Gouvêa - Belo Horizonte - Pela sua curiosa carta e ainda mais curiosa ortografia, compreendemos a sua solidariedade com as cruzadas de alfabetização. Ao contrário do que o senhor pensa, esta página não é uma sessão, mas uma seção. Quanto ao dente de coelho, o senhor a de ver em que boca está... O seu nome vai Gouvêa em vez de Gouveia ou Gouvêa, porque nós temos o costume de respeitar todas as opiniões e a ortografia dos pioneiros da “alfabetização” de massas (MEIRELES, 1932, p.6).

Ainda que não consigamos prever o que foi escrito por Gouvêa, vemos que os trocadilhos estabelecidos pela educadora retomam o tema da alfabetização que, provavelmente, fez parte de um de seus comentários anteriores. A escolha de “expor” essa resposta mais longa não foi sem intenção. Cecília diz em outros comentários-cartas que recebia diversas respostas aos seus comentários e respondia seus leitores com outras cartas. Mas essa em especial foi

exposta com a identificação do remetente e, em sua acidez da correção linguística e resposta, é utilizada para reafirmar uma das características fundamentais da “Página”: o respeito a todas as opiniões. Entre respostas mais curtas como “Ayres dos Santos - Recebi sua carta - Muito obrigada - CM.”⁵⁶ ou “ Fernando Pereira - Desculpe-me a demora. Segue hoje, pelo correio, a sua carta.”⁵⁷, diálogos diretos com o leitor, indicações de filmes e livros, comentários sobre histórias pessoais e fatos cotidianos, divulgação de ideias e opiniões a respeito da luta dos pioneiros da Nova Educação e críticas destinadas principalmente ao ensino católico em escolas públicas e a Francisco Luís Silva Campos, então responsável pela pasta de educação e saúde pública, Cecília escreveu em prol do seu “sonho obstinado” de formação.

Enquanto os leitores encontravam em suas cartas-comentários poucos momentos de fraqueza e cansaço declarados, Fernando Azevedo torna-se um de seus principais confidentes durante esses anos de luta. A amizade epistolar entre os dois signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova perpassava pela defesa da Escola Nova, tocava nos temas que Cecília tratava na “Página de Educação” e como Fernando Azevedo poderia participar com seus escritos e entrevistas. Ao ler as correspondências passivas que constam no Arquivo Fernando de Azevedo (IEB-USP), sendo nove delas transcritas e publicadas por Valéria Lamago (1996) e outras transcritas por Vidal (2001, p.83-92), percebemos que o formalismo das primeiras cartas, exemplificado no vocativo “Dr. Fernando de Azevedo” e nas despedidas cordiais “Cumprimentos muito respeituosos de Cecília Meireles” dão lugar a uma escrita mais amigável e confessional. Ao longo das cartas enviadas, podemos acompanhar as iniciativas de Cecília Meireles na realização das pesquisas sobre Leituras Infantis, os embates com o ministro Francisco Campos, a discussão sobre o decreto 19.941 que restabelecia o ensino religioso na escola primária (VIDAL, 2001, p.95), a nomeação de Anísio Teixeira para o cargo de Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, as conversas sobre a produção de livros que Cecília não conseguia terminar, entre outros temas. Embora essas temáticas permeiem a maioria das cartas, é interessante explorar essa amizade epistolar também em seus meandros mais íntimos e divagações. Pergunta-se, então: a quem Cecília está escrevendo? A si mesma, a Fernando de Azevedo, ou ao público futuro, como nós, leitores que redescobrimos suas cartas e, portanto, transcendemos a sua materialidade⁵⁸?

⁵⁶ Página de Educação, Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 12 de janeiro de 1932.

⁵⁷ Página de Educação, Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 12 de março de 1932.

⁵⁸ De acordo com Neves (1988), “A história - ou a teoria - da carta” deve-se considerar o que Simmel apontou como sendo sua existência intemporal e objetiva (ver: Simmel, 1976). Uma carta, na realidade, transcende, por sua própria materialidade, a “vontade” de quem a escreveu (já que poderá ter diversas apropriações por parte de quem as leu) e passa a circular em uma “área” que pode escapar - inteira ou parcialmente - do universo remetente. Além do que, segundo sua “vigência histórica”, poderá ser lida em tempo(s) e cultura(s) inteiramente insuspeitados no momento da sua produção/leitura “originais”. (p.192-193).

Dr. Fernando de Azevedo, esta carta, o senhor me perdoe, não é uma carta, é uma espécie de crônica, cheia de erros de ortografia, porque estou como o ministro José Américo: ainda não tive tempo de tomar conhecimento da nova, mas ouvi dizer que com a velha não se deve escrever mais. Vou comprar uma gramática, um manual, um vocabulário, qualquer coisa que me instrua, porque voltei ao princípio: não sei sequer escrever. Mas isto me parece delicioso. Aprender [e rejuvenescer]. É perder os preconceitos, é ficar camarada dos que vêm atrás, é estar sempre na correnteza da vida - e distanciado do futuro, onde então, se colocam as belas ilusões, como os doces nas mesas altas, que as crianças contemplan com uma veneração mística... Não repare nas maluquices que lhe escrevo. Bem sabe que sou capaz de fazer uma carta ajuizada, tratando-o por V. Excia e contando-lhe coisas graves, com adjetivos escolhidos. Mas não lhe posso mandar hoje essa carta de cartola. Vai essa completamente esportiva, espontânea como um caso engraçado contado depois do almoço (*apud* LAMEGO, 1996, p. 233).

Em que pesem essas questões, é a Fernando de Azevedo a quem Cecília confessa sua tristeza sobre os embates entre os grupos católicos e os reformadores do ensino, bem como seus momentos de fragilidade física. Em carta datada de 23 de maio de 1932, Cecília inicia sua correspondência comentando sobre uma epidemia de gripe que a acometeu:

Não tive tanta sorte que escapasse a esta epidemia de gripe que vai aqui pelo Rio. Passei uma semana de cama (o que, para mim, que nunca tinha adoecido, foi uma extraordinária novidade) e agora estou com uma profunda lassitude, cuja causa, mais que nestes dias de febre, deve estar nos cansaços que a andei todo esse tempo acumulado. Mas tudo isto passará em alguns dias; e confesso-lhe que, quando os amigos telefonam e escrevem para saber as notícias da gente, a doença não chega a ser coisa tão detestável assim (*apud* LAMEGO, 1996, p. 223).

Logo em seguida diz que pior do que seu estado de saúde são as investidas de Tristão de Ataíde, líder católico brasileiro, que à época buscava através de seus artigos “desmoralizar a Escola Nova”. Após refletir sobre o teor de seu último texto, Cecília confessa sua tristeza:

Ando meio triste com essas coisas. O grupo do Manifesto, se quisesse, podia ser uma força invencível. Quererá? Vencer é também obra de paciência e disciplina. Uma bela ideia arde nos ares como as girândolas. Precisamos de um fogo contínuo. Desse fogo humilde mas sustentado com que se espantam as feras e com que se mantêm os lares. De um fogo que canse, que às vezes chegue a dar tédio - mas que seja nossa vigilância, que exprima a nossa solidariedade, a reunião dos nossos esforços, a fórmula do nosso pensamento comum. Quando penso no grupo do Manifesto, imagino muitas vitórias a ganhar. Mas esta dissolução em que vejo cair todos os grupos e partidos, esta ausência de continuidade nas iniciativas, esta desagregação dos elementos que uma única intenção reuniu e que se deviam manter fiéis até o fim - tudo isso me desilude e impressiona (*ibid.* p.225-226).

Diferente da defesa e propagação constante da Escola Nova, vistas em diferentes comentários de Cecília, como: “A Nova Educação”, “Sobre a Nova Educação”, “Manifesto da Nova Educação”, publicados em 1932, vemos aqui uma Cecília que também se entristece pela falta de constância dos pioneiros que assinaram o Manifesto. Através do espaço possibilitado pela carta íntima, Cecília confessa sua desilusão. Já nas cartas públicas, destinada à formação e

ânimo de seus leitores, seria impossível expressar essa questão de forma tão direta. Nessas cartas, Cecília defendia seu sonho de maneira constante, embora demonstrasse sinais de cansaço. Perguntamo-nos como Cecília continuava a escrever mesmo quando faltava assunto, quando não queria... Ela nos dá pistas para entender que essa “possível força” advinha do seu gosto de aventura e desejo de ganhar, afinal, ela sempre se declarou uma sonhadora:

Não sei como se possa viver sem um sonho grande, e sem a disposição heróica de o servir. Não sei como se possa ser criatura humana sem uma aspiração para feitos maiores, e o gosto de aventura do espírito, e essa tentação do perigo - em que a gente se experimenta, pela inquietação de ganhar, ainda que, certamente, com a possibilidade também de perder. Faz-me mal ver a vida sem brilho, sem esperanças, sem glórias, e sem desastres. Pensar que houve uma Revolução e continuamos assim (*ibid.*p.226).

A amizade epistolar com Fernando de Azevedo e a relação estabelecida entre Cecília e seu público leitor não mascararam a identidade da poeta que conhecemos. Com efeito, essa essência é responsável por fazer da leitura de suas cartas públicas ou íntimas uma experiência estética que encontra na própria trama a reflexão da escrita e de seu trabalho, a confissão das debilidades que, ao contrário do que se espera, não paralisa a luta pela educação, antes a impulsiona, ainda que já não estivesse formalmente ligada a ela:

Estive conversando muito tempo com o Frola, sobre estas coisas de educação, que sempre me seduzem, embora eu já me considere definitivamente desligada delas no seu aspecto oficial. Ele vai fazendo com o brilho a sua página no *Jornal do Brasil*; e eu também fui convidada para o antigo serviço, no *O Jornal*. Mas este diário não se sabe quando sai; ao mesmo tempo, convidaram-me agora para fazer um suplemento literário da Nação. Verdadeiramente, o meu ideal agora seria ficar em casa escrevendo coisas minhas, como entendesse. Uma das histórias que às vezes me sinto é esta mesma de que falam todos os hinos cívicos: a da liberdade. História só - eu sei. Mas história bonita. por outro lado, porém há a história da beleza - e a beleza não costuma ser liberdade, mas sacrifício, sofrimento, heroísmo inútil. Eu fico escutando as duas sereias, escutando e escutando. Nessa horas é que vejo como sou poeta mesmo. **Porque os que não são poetas gritam: - liberdade - e vão fazer sua vida, pelo o mundo afora. Os poetas entristecem, cedem, suspiram, fecham a porta que vai para o seu infinito, e vão para a beleza, quer dizer, para o suplício** (*apud* LAMEGO, 1996, p. 232, grifos nossos).

Ao longo dessas páginas, procuramos evidenciar a vida e a escrita de Cecília Meireles no tempo em que editou o debate sobre a educação na década de 1930 e como sua ação a projetou para o debate público brasileiro. Vimos que suas crônicas podem fornecer base para perscrutar-se a imagem do professor pensado e dado a ler. Outrossim, seus escritos educacionais nos ajudam a entender como a poeta lírica também participou com ironia e assiduidade na construção da nova educação: com a fibra essencial de educadora e poeta. Terminamos nossa análise com as palavras de Nóvoa (1992):

Trazer as pessoas da educação - crianças, professores, famílias - para o retrato histórico, ou seja, realizar a história dos atores sociais significa o reencontro com a experiência. O componente experiencial pode fornecer-nos um melhor entendimento do modo como alunos e professores, a título individual ou coletivo, interpretaram e reinterpretaram o seu mundo, do modo como os atores educativos construíram as suas identidades, ao longo dos tempos, do modo como a experiência escolar tem diferentes sentidos para as diferentes pessoas (NÓVOA, 1992, p.102).

Capítulo 2:

Primeiros contatos: a obra de aproximação entre o Brasil e o Uruguai

No terreno educacional, então, onde qualquer palavra mal-empregada pode constituir um grave perigo, essa aplicação do termo deve ser cautelosa e justa. E nenhum termo é tão necessário, como esse, à obra de educação. Nela ninguém poderá ser, na verdade, um instrumento eficiente, se não estiver convencido (alegremente convencido) de que faz parte de um conjunto a que se tem de ajustar com sinceridade e energia. Cooperação. Sim. Mas cooperação, realmente.

(Cecília Meireles)

2.1. Por uma integração ibero-americana

Como vimos anteriormente, a década de 1930 foi marcada por diferentes embates e iniciativas na educação brasileira. Os entraves estabelecidos entre os grupos católicos e pioneiros disputavam o campo educacional através de propostas que buscavam a atualização do professor aos novos modelos pedagógicos. O discurso, em disputa, visava se estabelecer na divulgação da imprensa, cujas seções, como a “Página de Educação” do Diário de Notícias, eram palco de estratégias editoriais de divulgação escolanovistas, por exemplo (PIMENTA; MIGNOT, 2023, p.3). Cecília Meireles foi uma dessas vozes que divulgou preceitos e educou professores e simpatizantes ao tema da educação em seus escritos na “Página” (1930-1933), na coluna “Educação” do jornal *A Nação*, em suas crônicas, entrevistas, cartas e viagens. Aqui elencamos as viagens como possibilidade de se aprender, divulgar e ensinar, dado que a circulação de Cecília como intelectual viajante está diretamente relacionada com seu trabalho pedagógico. Foi através dos contatos e redes estabelecidas que ela pensou, escreveu e agiu em prol de um projeto educacional que ia além da mobilização da Escola Nova no Brasil, uma vez que buscava um intercâmbio ibero-americano cultural e pedagógico.

A partir de nossas pesquisas, percebemos que um dos desdobramentos desse intercâmbio foram as relações estabelecidas por Cecília com o Uruguai. Essas conexões ocorreram em escritos sobre escolas, divulgações de livros, contatos com intelectuais, viagens, palestras e estudos sobre literatura e educação. Neste capítulo, buscamos estudar essas relações, bem como compreender o papel da política externa brasileira como propulsora de tais vínculos. Além disso, pretendemos entender como Cecília, apesar de crítica resoluto ao Estado Novo de Vargas, fez parte da Missão Cultural Brasileira, arrolada entre os intelectuais escolhidos para representar o Brasil em 1944.

Para organização do *corpus* aqui utilizado, lançamos mão, principalmente, da análise documental de jornais publicados no período estudado, bem como dos estudos *História da educação no Brasil* (ROMANELLI, 1978), *Educação e autoritarismo no Estado Novo* (CUNHA, 1981), *Autonomia na dependência* (MOURA, 1980) e *A missão cultural brasileira no Uruguai* (NEPOMUCENO, 2015). Nesta investigação, reiteramos as ricas possibilidades de pesquisa a partir da utilização da imprensa como fonte, pois ela fornece bases para compreender não apenas o processo educacional em si, mas também os embates vinculados à sociedade de determinado período (PASQUINI; TOLEDO, 2014, p.262). Dado seu caráter diário e massificado, os jornais mimetizam a efervescência das discussões sobre os fatos, registram ideias e privilegiam ou ocultam opiniões.

Nos anos aqui estudados, principalmente na década de 1930, o grupo reformador buscou permanecer no debate educacional, embora Cecília, uma de suas principais vozes na imprensa, tivesse saído dos dois jornais em que atuava. Para tanto, Frota Pessoa⁵⁹ assumiu a direção da coluna “Educação e Ensino” no *Jornal do Brasil* entre 1933 e 1948. Na apresentação da coluna aos leitores, Frota Pessoa indicava as diretrizes a serem seguidas: “[...] os assuntos referentes à educação e ao ensino no Distrito Federal, nos estados e no estrangeiro” e “tudo que se relacionasse com educação e ensino – desde a escola até a universidade – seria [...] objeto de uma constante preocupação” (ROBERTO, 2013 *apud*

⁵⁹ José Getúlio da Frota Pessoa foi o único intelectual cearense a participar da assinatura do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Nasceu no dia 2 de novembro de 1875, em Sobral e faleceu no dia 1 de agosto de 1957, no Rio de Janeiro. Durante sua trajetória, Frota trabalhou no cargo de amanuense interino da Diretoria de Instrução Pública do Rio de Janeiro, participou em diferentes agremiações culturais, cursou Direito na Faculdade Livre de Direito do Rio de Janeiro e se graduou como Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais em 1904. Trabalhou como redator nos jornais O Comércio, A Gazeta de Notícias, O País, Diário de Notícias, Jornal do Brasil, e colaborou em outros espaços da imprensa, como O Porvir, Jornal do Comércio, Revista do Brasil etc. Também ocupou os cargos de Secretário Geral da Instrução Pública e Sub-diretor da Instrução Pública na Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal, no Rio de Janeiro. Entre 1916 e 1948, escreveu diferentes textos sobre o tema da educação, tais como: A Educação e a Rotina – theses heterodoxas (1924), Divulgação do Ensino Primário (1928), A Realidade Brasileira (1931). (FÁVERO; BRITTO, 2002, p.624-629).

PIMENTA; MIGNOT, 2023, p.4). Na coluna, figuravam notícias, anúncios de cursos, entrevistas e comentários sobre a educação federal nos âmbitos público e privado.

Seguindo os passos do que Cecília realizava em sua ação jornalística a favor da Escola Nova, encontramos na coluna de 28 de agosto de 1934 uma entrevista cedida pela educadora sobre sua ação no Centro de Cultura Infantil. Ao analisar a reportagem intitulada “Uma visita ao Centro de Cultura Infantil”⁶⁰, verificamos os primeiros indícios do trabalho transnacional por ela realizado, uma vez que o local visitado era um dos meios que encontrou para defender a integração do pensamento ibero-americano.

A instituição educacional em questão foi inaugurada no dia 15 de agosto de 1934 no Pavilhão Mourisco, no Rio de Janeiro, a partir do artigo 2º, inciso I, do Decreto 4.387, de 8 de setembro de 1933. Este artigo versava sobre a criação da Divisão de Bibliotecas e Cinema Educativo. Considerada a primeira biblioteca pública infantil brasileira, sua concepção advinha de ideias já propostas pela Associação Brasileira de Educação (ABE), que promovia diferentes iniciativas relacionadas à leitura infantil (PIMENTA, 2001, p.5). No entanto, sua criação efetivamente ocorreu durante a atuação de Anísio Teixeira como diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal. Uma de suas principais iniciativas foi a fundação de bibliotecas. Antes do surgimento da Biblioteca Infantil do Pavilhão Mourisco, já havia inaugurado outros espaços, como a Biblioteca Central de Educação (BCE), em 1932, responsável pela seção de Fimoteca para incentivar o intercâmbio bibliográfico e cinematográfico. Também ampliou a biblioteca do Instituto de Educação, cujo propósito “(...) era auxiliar na formação de professores, funcionar como espaço estimulador do hábito da leitura, da aquisição de conhecimentos através da investigação e da pesquisa que eram seguidas de debates e análises acerca do material coletado” (*ibid.*, p.9).

Diferentemente das outras propostas, a biblioteca infantil idealizada por Cecília se destacou por sua função múltipla, uma vez que congregava atividades relacionadas a cinema, música, pesquisa, jogos, leituras, integração ibero-americana etc. Na biblioteca, Cecília pôde ampliar seu trabalho de pesquisa e reflexão sobre a literatura infantil. O apreço por essa temática é visto em diferentes ações em sua trajetória, tanto nas obras voltadas para este público, como nas publicações *Problemas da Literatura Infantil* (1951) e *Leituras Infantis* (1934). Esta última surgiu a partir de um inquérito pedagógico realizado a crianças de escolas públicas do Rio de Janeiro, cujos resultados proporcionaram a Cecília uma consciência mais acertada em relação à promoção da leitura no Centro de Cultura Infantil.

⁶⁰ MEIRELES, Cecília. Reportagem: “Uma visita ao Centro de Cultura Infantil”. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, terça-feira, 28 de agosto de 1934, p. 14.

Este inquérito foi encarregado à professora Cecília Meireles pelo Instituto de Pesquisas Educacionais do Departamento de Educação do Distrito Federal, de cujo diretor geral era Anísio Teixeira. De acordo com as considerações preliminares contidas em *Leituras Infantis*, resultantes da pesquisa, o inquérito visava “(...) conhecer a situação dos nossos escolares tanto no seu cabedal de leituras como nas suas preferências individuais” (MEIRELES, 1934, p.5). Esta investigação foi composta de doze perguntas, dispostas em ordem crescente, por sua dificuldade relativa. Foram escolhidas 24 escolas públicas das quais 933 meninas e 454 meninos dos 3º, 4º e 5º anos da escola primária responderam as perguntas. Embora Cecília reconheça o valor do Inquérito para compreender as preferências de leitura das crianças entrevistadas, não se furta a apresentar as dificuldades vividas ao longo do percurso:

Mas a dificuldade que mais aqui se acusa é a falta da especialização técnica da pessoa encarregada do inquérito. É o fato de ser ela a única responsável pela sua realização material, desde a apresentação dos questionários às crianças até a apuração, passando pelo próprio trabalho datilográfico (...) (ibid, p.7).

Tal como a realização do Inquérito de leituras infantis, muitas vezes com pouca ajuda material e pessoal, o trabalho na Biblioteca Infantil do Pavilhão Mourisco também exigia imensa dedicação de Cecília, de cuja ação era destacada em artigos e notícias como encarregada e idealizadora do serviço ali prestado. Na reportagem acima mencionada, o correspondente da “Página de Educação e Ensino” adentrou as instalações do centro cultural para conhecer suas propostas e ações. Conforme comentado por Cecília:

Foi tal o entusiasmo despertado, nas crianças, com a criação do Centro que antes de qualquer edital sobre as inscrições, já no dia 17 - dois dias depois de inaugurado - estava ele em funcionamento, procurado por muitos frequentadores. Todos os dias daí por diante, novas crianças se têm apresentado, havendo neste momento 73 inscrições e mais de 30 consultas diárias à biblioteca. (MEIRELES, Cecília, 1934, p.14).

Instalada num prédio, à época abandonado, localizado no final da avenida Beira Mar, na enseada de Botafogo, conhecido popularmente como Pavilhão Mourisco, a biblioteca era frequentada principalmente por estudantes de escolas públicas que se dirigiam para lá após as aulas. O local onde a biblioteca estava situada facilitava a frequência dos alunos, provenientes, sobretudo, dos bairros Flamengo e Botafogo (PIMENTA, 2001, p.107). A assiduidade dos alunos também estava relacionada às possibilidades que o espaço lhes oferecia. Ao continuar a reportagem, o jornalista comenta que o centro prometia resultados

“interessantíssimos”, uma vez que não se limitava a ser apenas uma biblioteca. Cecília apresenta essas possibilidades através das seções que davam funcionamento ao centro, tais como as de leitura, de arquivo de texto (organizada pela senhora Graziella Passos) e da seção artística, cuja responsável era a própria Cecília. Sobre a última, Cecília comenta que sua intenção era possibilitar outras atividades, como conferências e exposições com artistas e educadores convidados:

No princípio de Setembro - continua a Sra. Cecília Meireles - a seção artística, sob minha direção, inaugurará outras atividades, como conferências e exposições, para as quais já foram convidados artistas e educadores que generosamente têm dado o seu apoio a esta obra. Aliás, na salinha de música já temos, desde o dia 15, uma pequena galeria de quadros gentilmente cedidos pelo Núcleo Bernardelli. (MEIRELES, 1934, p.14).

O esforço em possibilitar e fazer parte de trocas entre intelectuais brasileiros, estrangeiros e seu público é uma constante na trajetória de Cecília Meireles. Uma das iniciativas mencionadas pela reportagem consistia na exposição que conecta Cecília Meireles diretamente com o circuito ibero-americano do qual fazia parte. De acordo com a diretora, com apenas algumas semanas de funcionamento, o centro organizou uma pequena homenagem ao Uruguai, devido à chegada de Gabriel Terra⁶¹, então presidente do país. Nesta homenagem, Cecília menciona que houve uma colaboração entre todas as seções do Centro Cultural Infantil e complementa:

A homenagem ao Uruguai tinha de ser modesta, porque ainda não estamos completamente instalados; mas fez-se o que se pôde. Tivemos inesperadamente o prazer da visita de quatro turmas da Escola Minas Gerais e uma da Escola Barth, que utilizaram livremente da documentação encontrada para seus estudos. As seções de livros, cartografia, gravuras, recortes e selos apresentaram todo material que possuíam para essa homenagem. Como vê, apenas as seções de música e cinema ficaram impedidas de concorrer, por falta de aparelhamento. (MEIRELES, 1934, p.14).

Após comentar sobre a participação das seções na homenagem, Cecília menciona que, embora ainda não houvesse sido inaugurada, a organização ibero-americana também tinha colaborado com livros infantis uruguaios, revistas, jornais, gravuras, retratos autografados, bandeiras etc. A organização a qual se refere Cecília está em confluência com o

⁶¹ Gabriel Terra era filho de José Ladislao Terra (1835-1902). Ladislao Terra estudou em São Paulo, onde obteve o título de advogado e se tornou amigo e gerente do Barão de Mauá. A partir dessa amizade, Mauá tornou-se o padrinho de Gabriel Terra. Aos trinta anos de idade, Terra ingressou na vida política, foi eleito presidente do Uruguai em 1931 pelo Partido Colorado, e desde o início do mandato não se sujeitou às decisões da Agrupación Colorado de Gobierno, órgão formado por diferentes setores do partido que respondia à função de coordenar o cumprimento dos acordos elaborados por ocasião das eleições. (TERRA, 1962; GOMES, 2013; NEPOMUCENO, 2015).

ibero-americanismo que, segundo ela, não era uma novidade no Brasil, visto que diferentes intelectuais já se preocupavam com o tema. No entanto, sua ideia era distinta. Cecília queria aproveitar o pensamento ibero-americano como elemento educacional, ou seja, para a formação das crianças brasileiras:

Vem de longe, essa ideia. A minha correspondência com intelectuais e educadores sul-americanos, as boas relações que tenho a honra de possuir em todos os países do continente, levaram-me ao desejo de concorrer de um modo intensivo para uma obra que consolidasse definitivamente a amizade e o conhecimento dos valores continentais. Mas, para mim, a infância representa, no tempo, o mais significativo instante da formação humana. Por isso, imaginei uma obra ibero-americana que começasse pela integração da criança da América Latina num grande movimento de conjunto que, conservando-lhe toda a plenitude nacional, ao mesmo tempo, lhe desse este sentido continental que cada vez me parece mais imprescindível nesta fase do mundo (MEIRELES, 1934, p.14).

Ao imaginar e também compor esta obra latino-americana, Cecília não se restringiu ao processo de integração da criança da América Latina, senão se alinhou a diferentes países e intelectuais que também procuravam, através de suas redes, realizar e aprender sobre esse processo. Estavam atreladas a sua atitude pessoal as iniciativas do governo de Getúlio Vargas, que buscavam manter um campo de influência e contato com países latino-americanos da Região do Prata. Em nosso estudo, enfocamos o Uruguai, principalmente nas atividades da Missão Cultural Brasileira (1930-1945) neste país, e nos intercâmbios de Cecília Meireles que, assim como outros intelectuais brasileiros de diferentes esferas, colaborou com propostas relacionadas ao âmbito cultural.

Cabe ressaltar que esse período também foi marcado pela 2ª Guerra Mundial (1939-1945), cujos desdobramentos inscreveram o Brasil em uma posição estratégica na América do Sul. Após a entrada de Vargas ao poder em 1930, a política externa brasileira manteve os Estados Unidos como seu principal parceiro, mas passou a estreitar laços econômicos com a Alemanha. Para essas duas potências, o Brasil representava um mercado relevante, tanto como fornecedor de matérias-primas quanto como consumidor de produtos manufaturados. Getúlio Vargas negociava com ambos os lados, buscando garantir maiores benefícios para o país. Com o avanço dos conflitos na Europa, os Estados Unidos, ao longo da década de 1930, lideraram diversos encontros interamericanos para promover acordos de cooperação entre os países da região (Bonet, 2008). Em 1933, o presidente Roosevelt anunciou a Política da Boa Vizinhança, expressão originada pelo presidente Herbert Hoover em 1928. Através de meios como a imprensa, o rádio, o cinema e a música, o *American way of life* foi amplamente divulgado na América Latina, e o mesmo ocorreu em sentido inverso, com o objetivo de conquistar a opinião pública e aproximar as nações econômica e

politicamente. Nesse mesmo ano, foi assinado um tratado antibélico, no Rio de Janeiro, por seis países: Brasil, Argentina, Chile, México, Paraguai e Uruguai.

A Conferência de Buenos Aires, em 1936, também foi um marco importante, pois estabeleceu que qualquer ameaça a um país americano seria considerada uma ameaça a todo o continente. Na Conferência Pan-Americana de Lima, em 1938, ficou evidente o objetivo dos Estados Unidos de combater uma possível influência do Eixo na América Latina, reforçando a solidariedade continental. Já na I Reunião de Consulta das Repúblicas Americanas, realizada no Panamá em 1939, decidiu-se pela neutralidade do continente em relação ao conflito europeu. Um ano depois, na Conferência de Havana, foi estabelecido que qualquer agressão de um Estado não-americano contra a soberania ou integridade territorial de um país do continente seria considerada uma agressão a todos.

Por outro lado, as relações do Brasil com a Alemanha vinham se estreitando desde 1935, com a compra de produtos brasileiros como café e algodão, a cooperação no combate ao comunismo e a aproximação da polícia de Filinto Müller com a Gestapo. Além disso, a numerosa colônia alemã no Brasil era alvo de influências políticas da Alemanha, que buscava exercer controle ideológico sobre ela. O modelo político autoritário do Estado Novo também favorecia a aproximação entre os dois países. A neutralidade do Brasil frente à guerra permitia a continuidade dessas relações com a Alemanha, o que gerava desconforto nos Estados Unidos, tanto por questões econômicas quanto pela posição estratégica do Brasil, visto como uma possível porta de entrada para o nazismo nas Américas (Bonet, 2008, p.3).

O ataque japonês a Pearl Harbor, em dezembro de 1941, levou os Estados Unidos a entrarem oficialmente na guerra. A partir de então, tanto os EUA quanto a Alemanha pressionaram o Brasil a definir sua posição no conflito, enquanto Vargas continuava negociando vantagens comerciais com ambos. Essa ambiguidade também estava presente no governo brasileiro: o ministro das Relações Exteriores, Oswaldo Aranha, apoiava os EUA, enquanto o Chefe do Estado-Maior do Exército, Góes Monteiro, e o ministro da Guerra, Eurico Gaspar Dutra, admiravam o modelo autárquico e militarista das nações nazi-fascistas.

Entretanto, o bloqueio do comércio marítimo com a Europa imposto pela Inglaterra indicava que a neutralidade de Vargas estava se esgotando. Os Estados Unidos começaram a pressionar o Brasil, que era um ponto estratégico para a defesa das Américas e poderia fornecer matérias-primas essenciais para o esforço de guerra. Além disso, o Brasil era visto como uma potencial base militar para operações no Atlântico e no norte da África.

Em janeiro de 1942, durante a Reunião dos Chanceleres no Brasil, os Estados Unidos exigiram o cumprimento dos acordos de solidariedade continental. Embora Vargas tenha expressado em seu diário preocupação sobre ser arrastado para a guerra, em 28 de janeiro foi anunciada oficialmente a ruptura das relações diplomáticas com o Eixo, com exceção da Argentina e Chile, que não aderiram. Vargas, novamente em seu diário, registrou a forte pressão estadunidense para essa decisão, destacando que muitos países americanos foram coagidos a romper relações com o Eixo.

A reação da Alemanha não tardou a ocorrer. Ao longo de 1942, diversos ataques de submarinos alemães a navios brasileiros resultaram em perdas humanas significativas. A formalização da entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial aconteceu em agosto desse ano, após manifestações públicas no Rio de Janeiro e em São Paulo que exigiam uma postura do governo diante desses ataques. O Brasil participou do conflito ao permitir a construção de pistas de pouso pelos Estados Unidos em seu território e ao enviar 25 mil soldados para lutar na Itália. Além dos benefícios econômicos, essa participação também ofereceu oportunidades para a manutenção do regime do Estado Novo. Essa relação pode ser observada por meio da produção simbólica realizada pelos intelectuais alinhados ao regime.

Um dos instrumentos utilizados para alcançar os objetivos do departamento foi a edição de livros, revistas, folhetos e cartazes. Nesse contexto, a publicação da revista “Cultura Política” foi criada em 1941 e, conforme destaca Gomes (1997, p. 127), “a revista nascia como a voz oficial da proposta estado-novista”. Segundo Goulart (1990, p. 89), a revista se destacou por reunir a elite da intelectualidade oficial, voltando-se diretamente para a produção do discurso do regime. Ela serviu como referência para intelectuais encarregados de divulgar o governo e para o corpo burocrático, que encontrava nela as justificativas para os planos e ações estatais em diversos setores. O objetivo era informar a elite intelectual, a qual era estudada de forma sistemática.

Não obstante o contato e apreço de Cecília pela união latino-americana, percebemos nesta reportagem e em outros trabalhos seus uma busca pelo pensamento ibero-americano, já que acreditava em um trabalho conjunto com Espanha e Portugal. De acordo com Cecília:

A obra de ibero-americanismo a que me entreguei, não pára, no entanto, na América. Tendo sido, antes nacional, e em seguida continental, transfere-se para o plano racial, abrangendo Portugal e Espanha e, por isso, alcançando já as fontes da formação humana que nos fazem a todos irmãos, filhos do mesmo planeta - criaturas de destino universal. (MEIRELES, 1934, p.14).

Na reportagem analisada, percebemos que Cecília buscava se articular com diferentes intelectuais em prol dessa aproximação continental. Ela comenta que entrou em acordo com o embaixador mexicano Alfonso Reyes para que fosse o representante geral dos países ibero-americanos, pois conhecia a obra educacional brasileira. Cecília Meireles e Alfonso Reyes estabeleciam uma rede de sociabilidade bastante promissora. Através de suas correspondências e contatos, os dois intelectuais tratavam de diferentes assuntos relativos ao México e ao Brasil. Os temas em destaque são educação, folclore, o desejo de aproximação cultural e espiritual e interesses literários. De acordo com Gomes (2004), a correspondência entre intelectuais é um espaço que revela projetos, conceitos e posicionamentos políticos. Assim, essa escrita de si é capaz de construir e reconstruir as dinâmicas dos campos cultural, social e político do período histórico no qual se inscrevem.

Já em 1932, em sua “Página de Educação”, Cecília divulgava as ideias de Reyes a serviço da educação. Na crônica “Sobre um discurso de Alfonso Reyes”⁶², publicada no dia 16 de abril de 1932, traçou considerações a respeito do discurso proferido por Reyes no dia do Panamericanismo. Neste texto, Alfonso Reyes é descrito como intelectual, poeta, erudito, escritor, querido no Brasil, aquele que faz da educação “(...) a arte de iluminar seus mais sombrios panoramas”. Ao utilizar uma retórica que privilegia as qualidades do amigo diplomata, Cecília justifica a importância de divulgar sua obra neste dia:

Alfonso Reyes acaba de fazer um discurso que precisa ser meditado pelos valores representativos do Brasil atual. Dois desses valores, porém, acham-se mais do que qualquer outros, na obrigação de refletir sobre as palavras belas e luminosas do poeta-embaixador, neste momento em que tudo no mundo é certeza. E são: intelectuais e estudantes. (*ibid.*)

Para ela, as duas categorias elencadas, dos intelectuais e dos estudantes, são imprescindíveis para se pensar a ação conjunta em prol da obra da educação. Como também era editora da “Página de Educação”, verificamos que, no dia da publicação da crônica, Cecília privilegiou outras publicações que evidenciavam a figura de Alfonso Reyes e suas ideias. Para isso, ao apresentá-lo como intelectual, não se furta a colocá-lo como uma figura pública que atua no campo da educação em busca de valorizar o pensamento ibero-americano moderno. Aqui, entendemos o campo da educação a partir das contribuições de Bourdieu (1998), uma vez que se estabelece como um espaço social de relações de poder, onde se encontram regras próprias de funcionamento. O campo educacional, como outros, pode ser analisado de maneira relacionada ao campo político e intelectual. A organização proposta por

⁶² MEIRELES, Cecília. “Sobre um discurso de Alfonso Reyes”. *Diário de Notícias*. Rio de Janeiro, 16 de abril de 1932, p.6.

Cecília na “Página” e a escrita dedicada ao discurso de Reyes colocam este fator em evidência, já que está em pauta uma defesa da ação pública do intelectual, bem como sua movimentação no campo político, como agente apto a promulgar ideias sobre intercâmbios políticos e valores cívicos e sociais (MORIN, 1986, apud VIEIRA, 2011, p.27). Como parte de seu trabalho como editora, além de publicar a crônica sobre Reyes, Cecília opta por transcrever, na íntegra e sem tradução para o português, partes do discurso realizado pelo embaixador. O texto é acompanhado por uma imagem de Reyes, juntamente com o título “O intercâmbio universitário e a obra da paz: palavras do embaixador do México na comemoração do Dia Pan-Americano” e uma pequena introdução que o apresenta e sinaliza a “obra educacional importantíssima” que o México está realizando. No trecho destacado, Reyes evoca os jovens universitários como grupo primordial para a discussão relacionada aos campos social e político da América. Para ele, os jovens devem ser vistos pelos “hombres de la cultura” como “catedráticos de mañana”, que, embora se instem facilmente em defender seus ideais, precisam ser reconhecidos pelos intelectuais como parte da “función repartida de la política”. Dessa forma, Reyes defende a união dos intelectuais para que os rumos políticos da América melhorem:

Cuando los intelectuales de América se hayan dado la mano, habrá cambiado fundamentalmente la vida política americana. Porque, entre todas las energías del mundo, el espíritu es el transformador y modelador más activo: es el escultor que nos labra. ¿Cuál será, entonces, la fisonomía política de América? Es aventurado decirlo, pero todos saben que la inteligencia es unificadora y aspira a organizar las acciones humanas en un sentido constructivo (REYES, Alfonso, *Diário de Notícias*, 16 de abril de 1932, p.6).

Após a cobertura do discurso de Reyes, em carta de 5 de maio de 1932, Cecília opina sobre o assunto discutido, reiterando a importância do México para o diálogo latinoamericano:

Creio que o México pode ser um foco de projeção de muitas ansiedades modernas, sobre a América latina: e com um prestígio que a Europa e os Estados Unidos talvez não consigam ter, neste momento. Que os moços da minha terra o estejam sentindo comigo é, de certo modo, uma recompensa para este trabalho de renovação educacional que eu, no grupo de técnicos com que estou agindo, procuro, por uma vocação irresistível, orientar para além das fronteiras, nesse sonho universalista que ainda não deixou de ser para alguns a mais bela coisa da vida. (MEIRELES, Cecília, 5 de maio de 1932).⁶³

⁶³ Os trechos das cartas analisadas nesta seção foram encontrados no texto: “Alfonso Reyes e Cecília Meireles: uma amizade mexicano-brasileira”, publicado James Willis Robb em 1980. O autor realiza uma análise de algumas correspondências, centradas entre os anos 1930-1935 e duas em 1940, escritas por Cecília Meireles e destinadas a Alfonso Reyes.

Neste sentido, ela não restringe sua esperança na aproximação do Brasil com o México; antes, pede ajuda a Reyes em favor dos jovens brasileiros:

Não basta, porém, que a mocidade se incline para o caminho que a atrai: é necessário haver alguém que, facilitando-lhe a sabedoria da sua liberdade, tenha, no entanto, a virtude especial de lhe dizer certas coisas indispensáveis, ordenadas pela experiência e pelo desinteresse. Alfonso Reyes tem essa virtude. O problema do Brasil é um problema de educação, mas essa palavra tem um significado muito amplo, e dentro dela se abrigam todas as nossas necessidades de cultura. Seria lamentável que o esquecemos, e fossemos contar com uma formação popular em que se insinuaram os preconceitos novos tão perigosos como os velhos - que atentam contra a elevação humana, e negam os direitos inalienáveis do espírito. Alfonso Reyes sabe disso tudo, e já o tem dito, embora sem ser em relação ao Brasil. Alfonso Reyes bem sabe como este momento do mundo é um momento especial para a América. Principalmente para a sua juventude. Não lhe negará, portanto, a sua colaboração, cuja eficiência é indiscutível... (MEIRELES, Cecília, 5 de maio de 1932).

Cabe ressaltar que o interesse de Cecília Meireles pela união americana foi intensificado após algumas viagens realizadas. Depois de sua visita ao Uruguai, em 1944, Cecília foi anunciada no jornal *A Manhã* como uma das integrantes do conselho deliberativo da Sociedade Brasileira de Cultura Pan-Americana. Fundada em 12 de outubro de 1944 por um grupo de intelectuais brasileiros, cujo patrono era José de Alencar e tinha como lema: “A América para os americanos”.

Na reportagem de 1934 este assunto volta a aparecer. Vemos que a ideia de Cecília em colocar Reyes como interlocutor ibero-americano trouxe diferentes desdobramentos, como uma reunião com os embaixadores de Portugal e Espanha para comunicar o projeto de integração por ela proposto. Portugal, em especial, ocupava em sua vida espaço bastante significativo, uma vez que sua primeira viagem internacional fora para lá, em 1934, mesmo ano de inauguração da Biblioteca do Pavilhão Mourisco. Consideramos esta viagem um ponto de partida para outras viagens pedagógicas que Cecília realizou, uma vez que se seguiram iniciativas semelhantes, como as redes entre educadores, escritores, políticos e artistas, as conferências e repercussões em escritos publicados tanto no Brasil quanto no país visitado. Cabe ressaltar que Cecília menciona na entrevista analisada a importância de Ana de Castro

Osório⁶⁴, com quem se correspondia e recebia livros com intuito de promover materiais educativos de Portugal na Biblioteca.

A reunião realizada entre Alfonso Reyes e os demais embaixadores proporcionou efeitos diretos ao Centro de Cultura Infantil. Cecília relata que recebeu livros de Espanha e de outros países da América do Sul. Esses intercâmbios não se restringiam apenas a livros, mas também se relacionavam com o ensino da língua espanhola. Para Cecília, era fundamental que as iniciativas educacionais, como os clubes pan-americanos organizados por Anísio Teixeira, à época diretor do departamento de educação, levassem em conta a importância do ensino do espanhol para a comunicação e integração das crianças:

Dadas as facilidades naturais da infância para a aprendizagem de idiomas estrangeiros - dada igualmente a semelhança entre a fala portuguesa e a espanhola, - e apoiada pelo decreto instituído por ocasião da visita do presidente, justo sobre o ensino do espanhol, - estou convencida de poder, com muita simplicidade, permitir às crianças brasileiras ler os mesmos livros de texto, as mesmas histórias, as mesmas revistas que são lidas pelas crianças todas da América. Sem falar nas que servem às crianças de Portugal e Espanha... (MEIRELES, 1934, p.14).

Como professora, Cecília não deixava de pensar nessa sugestão com olhos pedagógicos. Ela relata já ter estudado um método para o ensino de espanhol de maneira intuitiva e estava apenas aguardando a autorização de Anísio Teixeira para implementá-lo no Centro de Cultural Infantil do Pavilhão Mourisco.

Este estudo já se estabelecia através dos contatos que Cecília tinha com interlocutores uruguaios. Em julho de 1930, por exemplo, ela destinou duas crônicas escritas para o *Diário de Notícias* sobre a inauguração da escola “Uruguai”. No início da primeira crônica⁶⁵, de 16 de julho, Cecília comenta que “realiza-se dentro em pouco a inauguração da Escola Uruguai”. Ela escolhe começar seu texto, sempre com a sua acuracidade crítica, comparando as

⁶⁴ Ana de Castro Osório (1872-1935), foi uma intelectual portuguesa, editora, principalmente de livros infanto-juvenis, escritora, tradutora e redatora de diferentes jornais e revistas. Em sua atuação política, fez parte dos círculos intelectuais femininos de Portugal e foi defensora dos direitos das mulheres. Morou no Brasil entre 1911 e 1914 com seu esposo Paulino de Oliveira, cônsul português em São Paulo. Ana de Castro era mãe de dois amigos de Cecília Meireles: José e João Osório de Oliveira. Alguns de seus livros infanto-juvenis foram aprovados para uso nas escolas e para prêmios nos estados de Minas Gerais e São Paulo, como *Uma lição de História* (1909), *As boas crianças*, nona série da coleção “Para crianças”, *Os nossos amigos* (1910?) —em coautoria com o marido—, *Lendo e aprendendo* (1913) —publicado em São Paulo, pela Empresa de Propaganda Literária Luso-Brasileira—, e *O livrinho encantador* (1923). Alguns desses livros foram publicados na “Página de Educação” por Cecília Meireles. Ver: CRUZ, Eduardo da. “Ana de Castro Osório no Brasil: imprensa periódica, sociabilidade, política e mercado editorial”. *Miscelânea*, Assis, v. 24, p. 197-218, jul.-dez. 2018; REMÉDIOS, Maria José Lago dos. “Ana de Castro Osório e a construção da grande aliança entre os povos: dois manuais de autoria da escritora portuguesa adotados no Brasil”. *Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação*. Rio de Janeiro, 2000, p. 1-10.

⁶⁵ MEIRELES, Cecília. *Diário de Notícias*. Rio de Janeiro, 16 de julho de 1930, p.7.

instalações da nova escola com as demais à época: “(...) instalada num desses edifícios que a atual administração em boa hora mandou construir. Já é alguma coisa, enquanto todas as escolas não podem dispor da comodidade de que necessitam para a finalidade que lhes incumbe” (MEIRELES, 1930, p.7). Em seguida, Cecília reflete sobre a importância de instituições como esta para o estabelecimento de laços com os países aos quais pertencem a escola. O período em que é inaugurada a Escola Uruguai dialoga com um momento importante para as relações de colaboração internacional entre o governo de Vargas, no Brasil, e Terra, no Uruguai. As iniciativas de ambos os países se desenvolviam em diferentes âmbitos, dando privilégio para a cooperação cultural. Neste sentido, Cecília expõe que instituições escolares como esta são locais propícios para celebrar essa confraternidade: "Esperamos com a mais entusiástica alegria os que aqui chegam, em missões de confraternidade. Recebamo-los de braços abertos. Façamos da sua passagem uma oportunidade para levar mais longe os horizontes do nosso idealismo e do nosso bem-querer” (MEIRELES, 1930, p.7). Acompanhando a crônica, publicada na “Página de Educação”, encontramos mais uma evidência da ação de Cecília como editora da “Página”, uma vez que no centro da publicação está inserida uma foto do prédio da escola do Uruguai, acompanhada de um texto que noticia a presença de intelectuais uruguaios que chegaram para a inauguração e complementa a crônica de Cecília Meireles.



Fonte: *Diário de Notícias*. Rio de Janeiro. 16 de julho de 1930, p. 7. Disponível em <<https://bndigital.bn.gov.br/>> Acesso em 03 de março, 2024).

Nesta notícia, vemos que para a inauguração do novo edifício da Escola Uruguai havia chegado uma delegação de professores uruguaios, aos quais Cecília faz referência na crônica. O grupo era formado pelo inspetor escolar Crescencio Coccaro, a professora Amparo Prado Martinez, diretora da Escola Brasil, de Montevideu, e as professoras Amanda Rossi e Alba Prado Martinez, adjuntas da mesma escola, um dado que também evidencia a aproximação dos dois países. De acordo com o texto, para receber os professores visitantes, foram escolhidos o professor Venâncio Filho, representante da Diretoria da Instrução, a senhora Loreto Machado, inspetora escolar do 9º distrito, a diretora, junto a todo o grupo escolar da Escola Uruguai e representantes das diversas associações do magistério. Cecília figurou entre os representantes presentes na inauguração, como se verifica na crônica “Um episódio inesquecível”⁶⁶ do dia 20 de julho de 1930, em que resume sua experiência.

Cecília relata que a inauguração, ocorrida no dia anterior à publicação, foi realizada em um ambiente “(..) da mais franca e elevada cordialidade”, com atmosfera de festa, flores, música e alegria. Ela revela que em algumas salas se encontravam expostos alguns trabalhos feitos pelas crianças, em classe, que seriam destinados ao Uruguai como lembrança da escola onde estudavam. A cronista dedica esse espaço do relato para ir além das notícias que se limitavam a reportar o que ocorrera em termos formais da cerimônia de inauguração, e enfoca sua atenção em descrever e refletir sobre a relação entre a criança brasileira e uruguiaia, as quais, de certa forma, mimetizam as relações políticas e culturais dos dois países no período aqui estudado:

Imaginai, alheadas de toda a agitação, frente a frente, como encarnando a intenção daquela magnífica festa, uma criança brasileira e uma criança uruguiaia. Diante delas, na parede, o desenho do escudo oriental, traçado a lápis, por alguma pequena mão ainda pouco hábil e, numa folha de papel, a lápis, nas frases assim: Brasileiros e uruguaios, somos todos amigos", "Estamos ligados por traços de amizade que nos tornam irmãos" etc. E imaginai que a menina brasileira, passando delicadamente o braço em torno da cintura de sua companheira, lhe diz: "Vamos, leia! Sabe o que isto quer dizer?" E vai seguindo com a ponta do dedo a frase, que a outra, interessadamente, balbucia, traduzindo "... de amistades que nos hacen hermanos..." "Então! Como você já sabe português, hein?", diz a brasileira. E a outra, embora na sua língua: "É verdade! Como se entende facilmente!" (MEIRELES, Cecília, 20 de julho de 1930).

No trecho, a escritora deixa entrever aspectos que encontramos em outras crônicas de sua autoria: a construção de uma prosa poética que encontra no cotidiano belezas e reflexões. Neste excerto, não sabemos se ela presenciou tal diálogo ou elaborou aspectos da conversa a fim de privilegiar a mensagem. No entanto, percebemos que, dentre outros momentos que

⁶⁶ MEIRELES, Cecília. “Um episódio inesquecível”. *Diário de Notícias*. Rio de Janeiro, 20 de julho de 1930, p.6.

fizeram parte da inauguração, ela escolheu o relato da infância, em cuja temática se debruçou diversas vezes, para revelar que o contato entre as duas crianças, em sua sinceridade genuína, e mediado pela educação, é o que os governos dos dois países buscavam:

Para nós, o episódio mais lindo de toda a festa lindíssima estava ali, naquelas duas crianças que, sem o saber, realizavam com seus pequenos corações afetuosos e sinceros essa aproximação que é a inquietude de todos os governos, e que as crianças é que podem realizar, se a educação lhes permite manterem na vida a sua condição de pureza e liberdade, sem a qual não existe obra de confraternização. (MEIRELES, Cecília, 20 de julho de 1930).

Quando analisamos a “Página de Educação” dos dias 19 e 20 julho, percebemos que a edição, realizada por Cecília, prioriza contar sobre a inauguração da escola, bem como seus desdobramentos sociais. No centro da “Página” do dia 19, encontramos uma imagem que destaca o corpo docente juntamente com a delegação de professores que veio prestigiar a cerimônia de abertura do Grupo Escolar “Uruguai”. A fotografia é acompanhada por um texto que resume como pretendiam que a inauguração acontecesse, destacando os nomes dos principais convidados, tais como o do ministro do exterior, Ramon Montero, do ministro plenipotenciário do Uruguai, o prefeito Manuel Duarte, e dos principais responsáveis pela educação brasileira do período: Fernando de Azevedo, Frota Pessoa e Jonathan Serrano. A notícia também destaca que Fernando Azevedo visitara a delegação de professores uruguaios e conversara com eles sobre “questões relativas ao desenvolvimento do ensino na vizinha República amiga”.

Figura 4 - Notícia sobre a inauguração do novo edifício do grupo escola “Uruguay”.



Fonte: *Diário de Notícias*. Rio de Janeiro. 19 de julho de 1930, p.4. Disponível em <<https://bndigital.bn.gov.br/>> Acesso em 03 de março, 2024).

A continuidade dessa política perpassava tanto o âmbito escolar como o universitário. No espaço da “Página”: “notas acadêmicas”, consta uma menção à “viagem dos estudantes

paulistas a Montevideu” que precisou ser adiada em virtude de uma troca de datas de determinado Congresso Acadêmico. Essa nota demonstra as diferentes instâncias em que as relações entre Uruguai e Brasil se estendiam. Na reportagem realizada no dia 20 de julho, por exemplo, através do subtítulo “Fronteiras que separam e fronteiras que unem”, a “Página” faz uma cobertura detalhada sobre a cerimônia. Dando ênfase ao discurso oficial proferido pela inspetora Loreta Machado, observamos que o intuito comum da inauguração era celebrar a união entre ambos os países, uma vez que a tradição de nomear escolas, em território nacional, com nomes de países, não partia apenas da necessidade de cultivar a aproximação entre as nações; antes,

(...) seu objetivo é muito amplo e complexo: o ato que hoje se repete aqui, com a inauguração desta escola, exprime a mais bela lição de fraternidade e representa a consolidação de uma obra preparada para resistir através do perturbador remoinho dos tempos e das paixões, afirmando-se ainda, pelo seu elevado poder de irradiação e ampliação, o sentido da solidariedade interna.⁶⁷

A cerimônia, da qual Cecília escolheu relatar apenas a união entre as crianças, foi composta pelo discurso acima referido e solenidades, como a entrega de uma bandeira do Uruguai, feita pelos alunos da escola “Uruguai”, e um busto do Barão do Rio Branco, enviado pelos alunos da Escola Brasil, localizada no Uruguai. A figura do Barão do Rio Branco também foi homenageada por Ramos Montero, ministro do Uruguai:

- Se houvesse necessidade de um nome, um símbolo, começou o diplomata, que representasse a amizade de dois povos, o Brasil e o Uruguai os teriam consagrado, não por decretos oficiais, mas pelo voto unânime do povo: esse nome está em todos os corações uruguaios, flutua no ambiente nacional de ambos os países. Um venera o filho preclaro, o grande estadista, que soube, nobremente, auscultar a alma de seus concidadãos e interpretar a aspiração nacional, proclamando que a política internacional do Brasil tinha como base o respeito a todos os direitos. O outro país venera o nobre internacionalista e declara grande amigo do Uruguai o que proclamou os princípios da equidade e da justiça, que proclamou que os tratados de limites entre os povos irmãos deveriam ser estudados sob o amparo da confraternidade e da solidariedade, e que deveriam ser tão justos e tão equitativos, seus que os dois povos contratantes, seus governos e seus parlamentos, os defendessem porque o triunfo não seria de um só, mas de ambos. Ninguém proclamou mais alto os principais imutáveis da justiça internacional. Esse nome luminoso, que venceremos, é o do Barão do Rio Branco e, por isso, nos atos com que celebramos o primeiro Centenário da Constituição do Uruguai, recorda-se e presta-se homenagem à memória do grande estadista brasileiro.⁶⁸

Essa celebração e foco da “Página” nos permitem evidenciar dois pontos importantes: o envolvimento do professorado e intelectuais brasileiros com outros países latino-americanos

⁶⁷ Uma brilhante cerimônia foi o ato oficial da inauguração do grupo escolar “Uruguai”. *Diário de Notícias*. 20 de Julho de 1932, p.6.

⁶⁸ *ibid.*

e a importância da influência política e cultural do Brasil sobre países vizinhos como plano do governo Vargas. Segundo Nepomuceno (2015), desde o começo do século XX, foram encontrados registros das relações entre Brasil e Uruguai, como intercâmbios culturais, tratados de cooperação, através de ações da diplomacia brasileira. No entanto, foi a partir de 1930, com Vargas, que o Ministério das Relações Exteriores foi reorganizado e começou um programa cultural voltado para países da América Latina. Denominado “Missão Cultural Brasileira”, cujas ações e desdobramentos vamos analisar mais adiante no presente trabalho, este programa iniciou-se no Uruguai a partir de intercâmbios entre instituições pedagógicas, trocas de livros e feiras, e resultou na aproximação entre os governos de ambos os países e suas organizações educativas.

Cecília demonstrava estar de acordo com as possibilidades de intercâmbio e cooperação internacional. Em sua crônica “Fraternidade”, publicada no dia 23 de janeiro de 1932, comenta: “As relações internacionais tendem a tornar-se cada vez mais intensamente uma obra de fraternização para a qual devem estar atentas às mais altas inteligências e os mais compreensivos corações”. Nesta crônica, ela celebra as interações entre os povos, comentando que o trânsito entre as ideias conduz a um estado de fraternidade e de união. Para Cecília, apenas a obra educacional seria capaz de promover essa verdadeira transformação, cuja intenção dialoga com os propósitos que ela já vinha discutindo com Alfonso Reyes quando da criação da Biblioteca do Pavilhão Mourisco:

Eu estive pensando tudo isso porque Alfonso Reyes, essa interessantíssima personalidade que se conseguiu fazer mais antiga que a eternidade e mais jovem que cada amanhã, e, sendo a de um erudito mergulhado em volumes arcaicos, é também a de um poeta de agora, sensível a todas as loucuras da poesia - Alfonso Reyes me disse que vai ver se é possível que, com a exposição mexicana a realizar-se brevemente aqui, venha uma seção de arte infantil. Se vier, se os meninos do México chegarem até o Brasil com a inquietude das suas cores luminosas, dos seus expressivos bonecos, naturais como a vida nascente, das suas paisagens primitivas, dos seus ornatos ainda em bebidos daquele mistério asteca - linguagem que a gente entende sem ouvir, só por amor - que se passará na alma das crianças brasileiras cujos olhos se encontrarem com a alma de seus irmãozinhos lá de longe, tão surpreendente e tão bela? (MEIRELES, Cecília, 2017, “Fraternidade”, p.124).

Essa proposta de interação, desta vez com adultos, é retomada com as atividades pensadas pela Missão Cultural Brasileira. Cecília via nessa aproximação uma excelente oportunidade para praticar a boa vizinhança, uma vez que a integração proporcionada pelas missões perpassava o âmbito da educação, seja através do ensino do português em Montevideu, como no intercâmbio escolar e entre intelectuais. Assim, para Cecília, a boa

vizinhança não era algo exclusivo dos Estados Unidos, dado que poderia ser realizada pelos demais países americanos:

A boa vizinhança não é um movimento exclusivo dos Estados Unidos com o Brasil, como poderia parecer a alguns, vista daqui. (...) agora se instala um curso de português em Montevideú. E isso nos tem parecido, muitas vezes, mais afastados que a Europa, em suas comunicações, no entanto, valiosas e belas. Mas agora se instala um curso de português em Montevideú. E isso nos faz pensar que a boa vizinhança obriga os povos do hemisfério ocidental ao conhecimento de três línguas: o português, o inglês e o espanhol. Esse conhecimento permitirá veicular-se a literatura, a ciência, as artes, permitirá a compreensão de cada povo, com suas peculiaridades, e permitirá às três Américas a apresentação e discussão de seus problemas, com clareza e sem intermediários. Desse modo unificadas, as Américas poderão realizar um programa de boa vizinhança dentro da dignidade que corresponde a todas elas, e com a expressão e as modalidades que caracterizam os diferentes representantes de cada uma. (MEIRELES, Cecília, 2017, “Boa vizinhança”, p.73).

O curso de português comentado por Cecília faz parte de uma série de iniciativas criadas pelo governo brasileiro em prol de alcançar influência cultural e política em outros países latinoamericanos. Como comentamos anteriormente, essas ações culminaram nas Missões Culturais Brasileiras, bem como na criação, em 1940, do Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro, o ICUB, e foram responsáveis por diferentes redes criadas entre os educadores brasileiros e uruguaios. Na próxima seção do presente capítulo, queremos analisar aspectos dessas missões, tendo como referência as discussões realizadas sobre os primeiros indícios dos contatos de Cecília com o Uruguai. Como vimos, no campo educacional, essas trocas começaram nas relações de intelectuais uruguaios com a Biblioteca do Pavilhão Mourisco, no trabalho pedagógico e cultural de Cecília em busca do ensino de espanhol e nas iniciativas que buscavam a integração entre os países latinoamericanos.

2.2. Relações diplomáticas entre Brasil e América Latina

Na seção anterior, ao analisar a inauguração da escola Uruguai, vimos que um dos homenageados foi o Barão do Rio do Branco⁶⁹. De acordo com o discurso do então ministro do Uruguai, ele era um dos símbolos mais representativos da amizade uruguaia-brasileira.

⁶⁹ O Barão do Rio Branco foi figura emblemática da diplomacia brasileira. Ele fez parte diretamente da assinatura da Revisão do Tratado de Fronteiras assinado por Brasil e Uruguai, em 1909. A Revisão do Tratado de Fronteiras com o Uruguai foi uma retratação pública dos equívocos cometidos pelo Brasil na demarcação dos limites da fronteira, em 14 de outubro de 1851, reconhecidos publicamente pelo chanceler brasileiro. Devido a isso, os uruguaios demonstram até os dias atuais muito apreço por essa figura brasileira. Em sua homenagem, foram erigidos vários monumentos não apenas em Montevideú, mas também em cidades fronteiriças, como Rivera. Na capital uruguaia, Rio Branco é nome de ruas e avenidas, escolas, estação de trem, nome de troféus escolares e de praças públicas (NEPOMUCENO, 2015, p.87).

Isso se evidenciou em anos anteriores quando da atuação, iniciada em 1902, de Rio Branco como chanceler da República, cujas ações visavam se aproximar de países da América Latina. No início da atuação do Barão do Rio Branco no cargo, o Brasil encontrava-se isolado na América do Sul, devido a diferentes questões, como a definição de fronteira, a restituição do valor primitivo de sua ação internacional, problemas financeiros etc. No entanto, ele via a posição brasileira entre os países sul-americanos como estratégica. Sendo assim, consolidou o redirecionamento da política externa brasileira para os Estados Unidos, aproveitando os embates que estavam acontecendo entre os Estados Unidos e Grã-Bretanha pela hegemonia política da América do Sul. As iniciativas tomadas pelo Barão, centradas nos setores agro exportadores de café, bem como sua experiência profissional e prestígio pessoal, fizeram com que ele conseguisse executar a política externa brasileira sem praticamente nenhuma interferência dos presidentes em exercício. (DORATIOTO, 2000, p.130-131).

No tocante à relação do Brasil com os países sul-americanos, o Barão do Rio Branco estabeleceu uma atuação que buscava fortalecer a política regional, principalmente da região do Rio da Prata. Para Rio Branco, era importante que o Brasil estabelecesse um papel mediador de conflitos, de mantenedor do equilíbrio continental, uma vez que poderia apresentar-se com o status de potência nas altas esferas da política internacional. Dessa forma, “usar seu poder de sedução, tal como praticavam os Estados Unidos, e conquistar o afeto e a confiança dos povos vizinhos fariam do Brasil uma liderança com larga influência no continente. Mas, não isoladamente, pensava Rio Branco, o Brasil poderia exercer essa liderança ao lado da Argentina e do Chile” (BUENO, 2012 *apud* NEPOMUCENO, 2015, p.23). Uma das consequências da diplomacia exercida pelo Brasil na região platina foi a defesa das independências do Paraguai e do Uruguai e a contenção da influência argentina. Este projeto gerou para o Brasil momentos de rivalidade com a Argentina, que via nas ações brasileiras certa ameaça imperialista.

Nos anos 1903 e 1904, por exemplo, Rio Branco pôde colocar em prática sua política externa no Uruguai devido ao conflito entre o Partido Blanco e o Governo dos colorados que estavam há 35 anos no poder. Os *blancos* eram historicamente próximos da Argentina, enquanto os *colorados*, do Brasil. Nesta disputa pelo poder, ambos os países mantiveram posturas cautelosas, mas de expressiva influência política. Em outros episódios da história, relacionados às questões diplomáticas entre os países latino-americanos no início do século XX, o conflito de interesses entre as iniciativas de política externa argentinas e brasileiras se repetiu algumas vezes.

Outro exemplo foi em 1909, quando ocorreu a discussão sobre a redefinição das fronteiras do Brasil com Uruguai que, em razão de interferências e oposições realizadas pela Argentina contra a assinatura da revisão do Tratado de Fronteiras e Limites, se estendeu ainda mais. Além desses exemplos, outros temas eram alvo da disputa de influência entre Brasil e Argentina, como a corrida armamentista do exército brasileiro e as reduções das tarifas alfandegárias. Para a Argentina, essa busca por poder brasileiro demonstrava um propósito expansionista e imperialista, que ambicionava para o país a hegemonia do continente. (BUENO, 2012b, p. 390). Embora esses conflitos de influência política entre Brasil e Argentina tenham sido significativos na história das relações internacionais entre os dois países, principalmente os que se referiam à redefinição de fronteiras, foram resolvidos de maneira diplomática. De acordo com Nepomuceno, ao refletir sobre a política brasileira a partir dos estudos de Clodoaldo Bueno, a política externa de Rio Branco (...) procurou firmar a liderança compartilhada do Brasil com a Argentina e Chile, e que, do ponto de vista comercial, não houve nenhum grande confronto com seus parceiros, especialmente com Argentina, mesmo na questão da redução alfandegária, do início do século. (NEPOMUCENO, 2015, p.26)

Embora a política externa brasileira tenha trabalhado para se aproximar dos demais países latinoamericanos, tal como o desejo de Cecília Meireles de integrar os povos, o Brasil esteve historicamente afastado dos demais países de fala espanhola. Isso se evidenciava desde Simón Bolívar, quando formalizou-se a proposta de uma confederação das novas repúblicas, deixando o Brasil inicialmente de fora desse projeto, pois ainda era um Império escravocrata, ou quando o poeta colombiano Torres Caicedo mencionou a expressão “América Latina” em seu livro *Las dos Américas e*, posteriormente, em escritos de 1861 e 1865, e não considerou o Brasil. Bolívar se opôs diretamente à entrada do Brasil, temendo que o país monárquico invadisse as repúblicas vizinhas ou facilitasse a ação da Santa Aliança, coligação de impérios ou ex-impérios europeus (Espanha e Portugal inclusos) empenhados em retomar suas ex-colônias. (SANTOS, 2012 *apud* NEPOMUCENO, 2015, p.28).

O histórico de tentativas e acordos entre o Brasil e os demais países latinoamericanos não se restringiu à uma política econômica ou de boa vizinhança, mas também, como vimos nas iniciativas da criação da escola Uruguai e da Biblioteca infantil do Pavilhão Mourisco, esteve relacionado com uma política cultural. De acordo com estudos⁷⁰ concernentes às relações internacionais brasileiras, as conferências Pan-americanas iniciadas em 1889 tiveram um papel crucial na aproximação do Brasil com demais países latinoamericanos. Essas

⁷⁰ Para melhor compreender o contexto aqui citado, ver: Dulci (2013) e Santos (2004).

conferências começaram a chamar atenção do Brasil a partir da articulação política e econômica dos Estados Unidos que, no final do século XIX, começou a exercer um papel crucial no mundo e buscou aproximações entre os países sul-americanos e centro-americanos. No total foram nove Conferências Pan-americanas realizadas: a primeira, em Washington (1889-1890), sucedida pela da Cidade do México (1901-1902); Rio de Janeiro (1906); Buenos Aires (1910); Santiago do Chile (1923); Havana (1928); Montevideu (1933); Lima (1938); e a última, em Bogotá, em 1948, quando houve a criação da OEA (Organização dos Estados Americanos) (NEPOMUCENO, 2015, p.29).

Entre os resultados dessas conferências, destacamos as diretrizes tomadas relacionadas à circulação de intelectuais, artefatos, ideias e bens culturais, cujos desdobramentos foram chave para organização das Missões Culturais brasileiras que analisaremos na próxima seção. Uma das propostas discutidas durante as conferências foi a criação de bibliotecas latino-americanas, apresentada pela delegação da Nicarágua e da Guatemala na quinta Conferência Pan-americana do Chile, em 1923. Nesta resolução, recomendava-se a troca de publicações produzidas em cada país, o intercâmbio de documentos geográficos para troca de conhecimento dos territórios vizinhos ou a criação de espaços específicos destinados à literatura latino-americana dentro das bibliotecas já existentes em cada país. Outra ação proposta e discutida em quase todas as conferências foi a cooperação cultural entre as universidades das repúblicas americanas. Nas discussões, apoiava-se a realização de conferências universitárias, congressos e intercâmbios estudantis. Uma ação que trazia à luz essas diretrizes foi a criação do Instituto Pan-americano de Geografia e História, com sede na Cidade do México, a partir da Conferência realizada em Havana em 1928. De acordo com a pesquisa realizada por Nepomuceno (2015) nas resoluções das conferências, a partir de um levantamento realizado nos arquivos do Itamaraty do Rio de Janeiro:

O Instituto teria a finalidade de sistematizar as várias propostas de intercâmbios culturais apresentadas nas diversas assembleias anteriores e seria regulamentado em um prazo de até dois anos, contados a partir da data de aprovação dos delegados. Oito artigos deveriam dar suporte à criação desse organismo cultural: o prazo de dois anos para a convocação de um congresso de reitores e universitários para estudar as propostas apresentadas pela comissão responsável e definir os estatutos permanentes; esse Congresso deveria considerar as propostas já apresentadas pelas delegações do Uruguai, do México e de Cuba; a União Pan-americana deveria se informar com os países participantes sobre a quantidade de bolsas que disporem para receber estudantes estrangeiros e de quais professores disporem para enviar para fora do país; uma das sugestões é que fossem criadas cadeiras especiais para o estudo dos idiomas oficiais da conferência (inglês, francês, português e espanhol), bem como cadeiras específicas de estudos de Literatura, Legislação Comercial, História das Relações Comerciais e Diplomáticas das Repúblicas Americanas (p.35).

Neste sentido, o Instituto buscava ativar e sistematizar o intercâmbio de professores e estudantes, tanto universitários, quanto primários e secundários; promover, nas escolas secundárias e superiores de todos os países americanos a criação de cadeiras de História, Geografia, Literatura, Sociologia, Higiene e Direito; e prestigiar a criação de cidades universitárias ou casa estudantis nos países da América. Como um dos enfoques principais das Conferências sempre foi promover a integração dos países através da educação, houve a I Conferência de Ministros da Educação dos países americanos, de 27 de setembro a 4 de outubro de 1943, no Panamá. Nesta conferência, buscavam uma integração mais sólida entre os países, que levasse em consideração as particularidades e necessidades dos países da região. As discussões se estabeleceram a partir de três grandes eixos temáticos, a saber, Filosofia da Educação e problemas técnicos decorrentes, aproximação entre os povos via intercâmbio cultural, cujas resoluções buscavam estabelecer encaminhamentos anteriormente discutidos nas Conferências, tais como a fundação de bibliotecas, museus e universidades em cada país. Por fim, o terceiro eixo teve como objetivo a definição da educação artística e coordenação dos sistemas educativos americanos. Neste eixo, destacou-se a importância do “folclore” como fundamental para recuperação das artes e dos fazeres originais dos povos. Segundo Nepomuceno,

O Congresso tinha como um de seus objetivos fazer com que as resoluções tomadas na VII Conferência Pan-americana, ocorrida em Montevideu, em 1933, fossem cumpridas, sobretudo nos itens que decidiam sobre a exposição de material didático com temas ligados aos países latino-americanos e a apreciação do material que estaria sendo utilizados pelos países com o fim de difundir uma cultura regional. (2015, p.37)

Para essa Conferência, a delegação do Brasil trouxe como pauta o ensino da língua portuguesa no programa de ensino secundário das escolas americanas, além de reivindicar o direito à seleção de docentes que assumiriam as cátedras e cursos de História, Geografia, Antropologia, Linguística e Sociologia, e que abordariam temas relativos à América de origem portuguesa. Ao longo dos 54 anos de atividades das Conferências, no campo cultural, o Brasil adotou diferentes convenções em prol da integração com os países membros. A partir dos trabalhos de Dulci (2013) e Nepomuceno (2015), podemos entrever que a participação ativa brasileira buscou estabelecer inúmeros programas culturais, principalmente na criação das Missões Culturais Brasileiras, nos países da América Latina, que, no governo Vargas, se projetou na criação de instituições de ensino (escolas, universidades), centros de estudo e pesquisa e bibliotecas, visando o ensino da língua portuguesa e literatura brasileira.

Como visto anteriormente, Cecília já evidenciava a importância dos projetos de integração entre os países americanos, uma vez que a “(...) interdependência dos povos, evidenciada cada dia, só pode manter um equilíbrio saudável quando todas as forças se resolvem a um acordo de possibilidades e uma troca de donde que se compensam mutuamente” (MEIRELES, 2017, vol. 4, p.123). Para ela, dentre as propostas encaminhadas nas conferências, o intercâmbio pedagógico era uma das mais promissoras, pois era uma forma de fraternidade que possibilitava o encontro para além das palavras ensinadas. O intercâmbio ensina pela experiência e é “(...) uma das oportunidades mais ricas de sugestão e valor educativo” (MEIRELES, 2017, vol. 4, p.121-122).

Nas Missões Culturais Brasileiras, a partir de 1940, optou-se por priorizar alguns países do eixo sul, como Paraguai, Uruguai e Argentina, cujas ações, inspiradas nas recomendações interamericanas no ambiente das conferências pan-americanas, resultaram em relações interativas com a sociedade desses países, ocupando um papel importante na formação cultural dos povos. Na próxima seção, discutiremos a organização dessas Missões no Governo Vargas, bem como as relações dos intelectuais como peça chave na realização desse projeto.

2.3. Missões Culturais e o papel dos intelectuais brasileiros

Diariamente abrimos os jornais, e que encontramos? Missões que vêm e vão, para o norte e para o sul, "laços que se apertam", tratados que se firmam, declarações quase de amor, cartas, convites, votos de boas festas, banquetes, flores, traduções etc. Não dizemos que tudo isso não seja belíssimo, admirável, digno de todo o elogio e mesmo de um incentivo cada vez maior.

(Cecília Meireles)

Na epígrafe acima, Cecília Meireles escreve sobre um movimento que se tornou comum a partir dos anos 1930 no governo de Getúlio Vargas, a saber, as Missões. Neste trecho, a partir de fatos observados em seu dia a dia, característica fundamental da crônica (CHALHOUB, NEVES & PEREIRA, 2011, p.11), ela expõe as ações diplomáticas que fizeram parte do Ministério das Relações Exteriores. Subindo ao poder em 1930, Getúlio

Vargas nele permaneceu por quinze anos, como chefe de um governo provisório, presidente eleito pelo voto indireto e ditador (FAUSTO, 2000, p.331). Em 1945, voltaria à presidência, através do voto popular em 1950, não chegando a completar seu mandato. No início do Governo Provisório, apoiado sempre pela Igreja Católica, Vargas encontrou dificuldades para governar com a Aliança Liberal, uma vez que nesse período a aliança começou a se desfazer, demonstrando os conflitos entre os diferentes grupos sociais sobre os quais se assentou. No entanto, desde novembro de 1930, além de assumir o Poder do Executivo, Vargas também dissolveu o Congresso Nacional, os legislativos estaduais e municipais. Neste período, com exceção do governador eleito em Minas Gerais, todos os seus pares foram demitidos e, em seu lugar, foram nomeados interventores⁷¹. (FAUSTO, 2000, p.333).

No campo econômico, essa mesma centralização também foi vista. O governo permaneceu centrado na política cafeeira e, em maio de 1931, designou como órgão responsável o Conselho Nacional do Café (CNC). Em 1933, o órgão foi extinto e substituído pelo Departamento Nacional do Café (DNC). No plano nacional, muitas atitudes tomadas por Getúlio não partiram de novas concepções, mas das circunstâncias impostas pela crise mundial. Como comentado por Gerson Moura, em seu estudo *A Revolução de 30 e a política externa brasileira: ruptura e continuidade*, de 1980, as crises internas e externas exigiam do governo a necessidade de criar uma nova ordem política-econômica, um “Estado de compromisso” que buscasse equilibrar as forças políticas e econômicas do Estado e fortalecer seu papel, cujos desdobramentos seriam observados com maior clareza em 1937. O assim conhecido “Estado Novo” teve sua fase inicial em 10 de novembro de 1937, em que tropas da polícia militar cercaram o Congresso e impediram a entrada dos congressistas. O Estado Novo foi implementado de maneira autoritária, sem grandes mobilizações. De acordo com Boris Fausto (2000),

O movimento popular e os comunistas tinham sido abatidos e não poderiam reagir; a classe dominante aceitava o golpe como coisa inevitável e até benéfica. O Congresso dissolvido submeteu-se, a ponto de oitenta de seus membros irem levar solidariedade a Getúlio, a 13 de novembro, quando vários de seus colegas estavam presos. Restavam os integralistas, que haviam apoiado o golpe e esperavam ver Plínio Salgado no Ministério da Educação - um degrau importante na escada para o poder. Getúlio cortou suas esperanças (p. 364-365).

⁷¹ De acordo com o historiador Boris Fausto (2000, p. 333), em agosto de 1931, “(...) o chamado Código de Interventores estabeleceu as normas de subordinação destes ao poder central. Limita também a área de ação dos Estados, que ficaram proibidos de contrair empréstimos externos sem autorização do governo federal; gastar mais de 10% da despesa ordinária com os serviços da polícia militar; dotar as polícias estaduais de artilharia e aviação ou armá-las em proporção superior ao Exército”.

No que tange às relações internacionais durante o período do governo Vargas, o Brasil demonstrou estar preocupado com as possibilidades de negociação com outros países e rearticular sua política externa, equilibrando-se na linha tênue que separava dependência da autonomia (MOURA, 1980, *apud* NEPOMUCENO, 2015, p.53). Essa perspectiva já tinha começado desde 1934 quando ocorreu a reforma no Ministério das Relações Exteriores, cujos desdobramentos promoveram mudanças nos processos de intercâmbios e acordos culturais do Brasil com demais países e investiu em uma política cultural que buscava, através da diplomacia, contatos com países de interesse. Inspirado no Instituto Internacional de Cooperação Intelectual, o qual fazia parte de um dos setores da União Pan-americana relacionado ao âmbito da cultura, fundou-se o Serviço de Cooperação Internacional com o objetivo de “estabelecer correntes de estudo, interesses e simpatias entre os meios intelectuais estrangeiros e do Brasil, pondo em contato escritores, encaminhando livros, divulgando trabalhos literários e científicos” (NEPOMUCENO, 2015, p.54)⁷². A partir das atividades do Serviço de Cooperação, os intelectuais começaram a se mostrar como peça fundamental na construção dos propósitos culturais e internacionais do governo de Getúlio Vargas. Nesse sentido, realizaram um mapeamento de professores, escritores, artistas e outros intelectuais que tinham interesses no Brasil para que pudessem estabelecer redes entre esses pensadores brasileiros, bem como para que o Serviço tivesse acesso ao que se publicava e se falava sobre o Brasil no exterior. Para poder manter esses dados organizados e também estabelecer um “controle” das produções culturais, os intelectuais brasileiros também fizeram parte desse mapeamento e foram cadastrados, juntamente com sua produção, a fim de que participassem nos programas de cooperação intelectual (NEPOMUCENO, 2015, p.54). Após três anos da primeira circular, que tinha como objetivo realizar missões que fomentassem a cooperação entre os estados vizinhos e com os Estados Unidos, a Circular de nº 1.130 de 16 de junho de 1937 organizou de maneira mais sistemática diferentes atribuições para o Serviço de Cooperação Cultural. Dentre esses objetivos se destacam a facilitação do intercâmbio literário, artístico e científico entre o Brasil e o exterior, a organização de bibliotecas brasileiras para serem oferecidas às universidades e institutos culturais de outros países, promoção de visita de intelectuais, cientistas e artistas estrangeiros ao Brasil, realização de conferências e intercâmbios acadêmicos, a publicação de informações sobre o movimento

⁷² A Versão Oficial – Circulares do Ministério das Relações Exteriores 1930-1939. Serviço de Cooperação Intelectual. Circular nº 903 de 13 de agosto de 1934. AHI-119/05/04. Cadernos do CHDD, p.129.

intelectual entre o Brasil e os países estrangeiros e o fortalecimento da difusão sobre a cultura brasileira, bem como os feitos literários, sociais e científicos (NEPOMUCENO, 2015, p.55)⁷³.

A proposta acima referida foi uma das mais investidas pelo governo brasileiro, pois fazia parte das iniciativas de divulgação do governo Vargas no estrangeiro. O ministro Osvaldo Aranha, por exemplo, assinou em 1938 uma reforma no Ministério das Relações Exteriores que propunha enfatizar a divulgação de dados sobre o Brasil para os países estrangeiros. As propostas pedagógicas para cumprir esses objetivos buscavam difundir a cultura brasileira através do ensino da língua portuguesa, com métodos que enfocavam a prática oral, aulas de história, estudos brasileiros e literatura brasileira (NEPOMUCENO, 2015, p. 61-63). Esses propósitos, como vimos, se organizaram com o objetivo primordial de convencer a opinião pública interna e externa de que o governo de Vargas estava fazendo um trabalho que conciliava a construção de um Estado moderno com instituições plenas e em funcionamento, não deixando de lado o controle da sociedade, dos grupos políticos, da imprensa e propaganda e das políticas econômicas. Para isso, o governo de Getúlio contou, em seus diversos momentos, com diferentes intelectuais que faziam parte das relações internacionais e dos programas de construção do Estado, nos âmbitos sociais, da saúde, educação, cultura e administração pública. No entanto, muitos desses intelectuais não apoiaram Getúlio durante todo o seu governo, afastando-se quando não concordavam com os rumos que o governo estava tomando. Esse foi o caso, por exemplo, de Anísio Teixeira, cujas ações buscavam democratizar o sistema de ensino, atuando com Gustavo Capanema no governo de Vargas até 1935, quando afastou-se do governo durante o período autoritário do Estado Novo (NEPOMUCENO, 2015, p. 65).

Este também foi o caso de Cecília Meireles que, inicialmente, apoiou a chegada de Vargas ao poder. Para ela, a transição do novo governo iria romper os vícios do antigo regime e seria um momento de transformação: “A Revolução, que neste momento acaba de transformar o Brasil numa formidável esperança para o mundo inteiro, traz, no programa dos grandes nomes que a encarnam, todas as características de um movimento significativamente educativo” (MEIRELES, 31 de outubro de 1930). O governo Vargas era descrito por ela como uma esperança para educar as crianças, aquele responsável pelo “milagre da Revolução”: “De repente, operou-se o milagre maior da Revolução. E existe agora um governo que tem por preocupação fundamental sanear o ambiente moral e social do país. Assim, pois, está

⁷³ A Versão Oficial – Circulares do Ministério das Relações Exteriores 1930-1939. Circular nº 1.130, de 16 de junho de 1937. Brasília/Rio de Janeiro. Cadernos do CHDD nº 9 – FUNAG. 2006. p. 247-248.

realizada a revolução que desejávamos para podermos educar a criança” (MEIRELES, 7 de dezembro de 1930). Como previsto por Cecília, o governo de Vargas conseguiria, de certa maneira, atuar na administração pública e, conseqüentemente, na educação. No entanto, devido a diferentes ações do governo, Cecília se decepcionou e foi abertamente crítica à política de Vargas e às ações no campo educacional, como a volta da obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas através do decreto do ensino religioso quando da atuação de Francisco Campos como ministro. Ao retomar suas crônicas de educação, vemos que ela passou de admiradora e entusiasta da evolução para crítica. A certa altura, chegou a referir-se a Getúlio como o “ Sr. ditador”, que realizava ações que demonstraram estar satisfeito com o entusiasmo dos católicos e com o plano “pessoal” do ministro Francisco Campos (MEIRELES, 18 de junho de 1931). As críticas abertas de Cecília Meireles ao ministro e ao presidente causaram-lhe o afastamento do Jornal onde atuava, mas antes dessa ação, Cecília foi uma das principais vozes de combate à ditadura varguista.

Embora Cecília tenha utilizado sua pena para criticar as ações do governo, como intelectual e figura pública, não deixou de trabalhar nas ações promovidas para difundir o Brasil no exterior. Podemos destacar três momentos em sua trajetória em que isso foi mais evidenciado, a saber: os textos publicados na Revista *Letras Brasileñas*, a colaboração com a Revista *Travel in Brazil* e a viagem realizada em 1944 para Uruguai, como integrante da Missão Cultural Brasileira. Entre as várias publicações editadas no período Vargas por intelectuais,⁷⁴ se encontra a Revista *Letras Brasileñas*, editada em 1936, que circulava no Brasil, em países europeus e na América Latina. Seus principais objetivos eram difundir as realizações e o pensamento do novo governo e estabelecer conexões culturais com os países vizinhos (NEPOMUCENO, 2015, p.78). Esta publicação foi dirigida pelo fotógrafo e jornalista paulista Eulico Mascarenhas de Queiroz e contava com diferentes intelectuais do governo Vargas, como Francisco Campos, Gastão Ferreira de Almeida e Oliveira Vianna. Como colaboradores, a revista teve Cecília Meireles, Rubens do Amaral, Menotti Del Picchia, Murilo Mendes, Monteiro Lobato etc. A publicação da revista teve uma pausa e voltou em 1940 com propósitos mais específicos voltados para o Panamericanismo. Sem dúvidas, o apreço dos uruguaios por Cecília Meireles foi bastante influenciado por esta publicação, uma vez que diferentes poemas seus foram traduzidos e publicados na Revista *Letras Brasileñas*.

⁷⁴ Outros exemplos podem ser encontrados em Nepomuceno (2015, p.72 -78) , como a Revista *Seiva*, do Partido Comunista Brasileiro, criada em 1938, o jornal *A Democracia*, criado em 1938, na cidade de Rivera no Uruguai e o jornal *O Republicano*, criado em 1941 por Flores da Cunha.

Em 1941, Cecília iniciou seu trabalho como editora da *Travel in Brazil*, a convite do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), do Governo de Getúlio Vargas. Essa publicação era realizada em inglês, voltada para divulgar, no exterior, principalmente nos Estados Unidos, as possibilidades de turismo brasileiro. O pesquisador Luís Atônito Romano, em seu trabalho *A poeta-viajante: uma teoria poética da viagem contemporânea nas crônicas de Cecília Meireles* (2014, p.77), revela que, ao analisar as edições da revista, pôde perceber que, assim como algumas crônicas escritas por Cecília a partir de suas viagens, os textos de sua autoria publicados na revista tratavam, por exemplo, da valorização da culinária brasileira regional, da necessidade de se melhorar as pousadas do Brasil, do Museu Imperial de Petrópolis, da variedade de hospedagens familiares em Ouro Preto. Como Cecília atuava principalmente como editora, prevaleceu no conteúdo dos artigos o espírito interdisciplinar que ela já exercia em sua obra pessoal. Os textos revelam diversidade temática e de colaboradores. Alguns tendiam a um nacionalismo mais ingênuo, como o de José Lins do Rego na edição de número 2 de 1942. Outros abordam aspectos interessantes da cultura brasileira, como o fez Basílio de Magalhães, em tom romântico (nº4, 1942), ao retratar a vida dos tropeiros, sua alimentação, animais de carga e sua importância para o comércio no interior do Brasil. Outra temática constatada nos números das revistas era a promoção das potencialidades brasileiras, como o artigo do esposo de Cecília Meireles, Heitor Grillo, que escreveu sobre as possibilidades industriais e decorativas da grande variedade de orquídeas brasileiras. De acordo com Romano,

A variedade de artigos reflete, por um lado, a necessidade de contemporizar com as intenções propagandísticas do governo Vargas e de seu Departamento de Imprensa e Propaganda; por outro, dentro do que lhe parecia possível, Meireles procura editar textos de escritores e intelectuais mais afinados com seu próprio pensamento, como deixa claro na correspondência com Mário de Andrade, quando lhe solicita artigos e afirma que gostaria de evitar "invasão de colaboradores". Além disso, a variedade temática, em certo sentido, reflete também uma visão ampla do turismo. Em linhas gerais, o turista, ou viajante, estrangeiro que nos poderia visitar e a quem ela dirige a revista é alguém que, hipoteticamente, se interessa pela cultura do Outro e não apenas em passear diante de paisagens e monumentos. Cecília compreende a atividade turística como formadora do sujeito, parte de sua educação. Daí, a variedade de artigos com descrições tão minuciosas de aspectos da música e das artes brasileiras, museus, igrejas, paisagens urbanas, cidades de veraneio, História do Brasil, festas populares, além de centros de pesquisas científicas (2014, p.78-79).

Getúlio Vargas viu na ação cultural dos intelectuais uma potente aliada para divulgação de seu governo e de uma nação moderna e desenvolvimentista. Atrelado a isso, no âmbito da América Latina, o Brasil realizou reformas, colaborou na agenda das Conferências Pan-americanas e colocou como uma de suas principais metas os acordos culturais e

econômicos com os países vizinhos. O Uruguai foi um dos países em que esses acordos tiveram maior êxito, pois suas relações já haviam sido estabelecidas com centenas de acordos, convênios, tratados, desde o século XIX. No âmbito temporal contemplado neste estudo, vemos que os primeiros convênios celebrados entre Brasil e Uruguai datam de 1921, seguido pelo acordo de 1923, quando, além dos dois países, Argentina e Paraguai também assinaram um acordo para a criação da instituição “Unión Latino-americana de Pedagogía Médica”. Em 1928, o chanceler brasileiro Octávio Mangabeira realizou alterações no convênio de 1921 e propôs que o Uruguai quitasse parte de suas dívidas, por ocasião da guerra contra Rosas, da Argentina, custeando um programa de intercâmbio cultural. Esse acordo foi aceito pelo Uruguai e celebrado em 22 de outubro de 1928. A partir desse acordo, se estimava que cerca de duzentos mil pesos ouro iriam ser destinados para promover anualmente o intercâmbio de professores e alunos (MUSSO, 1978 *apud* NEPOMUCENO, 2015, p. 89).

Com a subida de Vargas ao poder, os convênios culturais entre o Uruguai e o Brasil foram colocados em prática. Muito provavelmente a primeira missão cultural brasileira, financiada pelo fundo destinado ao intercâmbio cultural, tenha acontecido em 1931. Através do envio de profissionais, intelectuais, professores, jornalistas, essa primeira missão visava que seus representantes pudessem descrever o país visitado e realizar conferências, palestras e visitas oficiais. Fizeram parte dessa missão diferentes intelectuais. Podemos destacar: Rosalina Coelho Lisboa, docente da Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, Armanda Álvaro Alberto, criadora da Escola Regional de Merity e primeira presidente da Liga Feminista Brasileira, o jornalista e crítico literário Humberto Campos. Compuseram também essa missão o médico Roquette-Pinto, criador da primeira estação de rádio no Brasil, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, e inspirador do uso do rádio para programas de educação, muito praticado pelo governo Vargas; além do psiquiatra Hernani Lopes, docente da Universidade do Rio de Janeiro na área de doenças mentais. (NEPOMUCENO, 2015, p.99).

Em nossas pesquisas, fizemos um levantamento de notícias que trataram sobre as Missões Culturais brasileiras no Uruguai e as uruguaias no Brasil. No entanto, encontramos dados significativos apenas a partir de 1940. Temos a hipótese de que as missões realizadas na década de 1930 tinham objetivos muito amplos, buscando primeiramente conhecer o país visitado e, principalmente, divulgar o governo Vargas em prol do reconhecimento das comunidades latino-americanas e de laços econômicos e políticos. Isso pode ser evidenciado tanto nas duas visitas presidenciais realizadas tanto por Gabriel Terra em 1934, presidente à época do Uruguai, quanto na de Getúlio Vargas em 1935. Os dois presidentes não tinham apenas interesses econômicos e culturais comuns, senão compartilhavam de uma situação

política bastante semelhante: ambos tinham assumido o poder através de um golpe de estado e enfrentavam resistências de grupos opositores. Quando Getúlio recebeu Gabriel Terra no Brasil, ele demonstrou que acreditava na potencialidade das aproximações entre os dois países:

O exemplo de nossas fronteiras geográficas, onde as cidades brasileiras se articulam com as uruguaias confundindo-se e interpenetrando-se, vale pelo mais belo e generoso símbolo de concórdia e deveria servir de paradigma às relações entre os demais Estados limítrofes. Nossos marcos divisórios separam territórios, mas não apartam os corações nem afastam, por nenhum dissídio, os laços vizinhos, que do Quaraim ao Jaguarão, constituem uma única família, dedicada inteiramente aos labores do campo. Afeitos aos misteres da vida rural, uruguaios e brasileiros educaram-se na disciplina do trabalho varonil, formando essa legião de criadores e agricultores que, nas herdades e nas estâncias natais, prepara o advento de uma nova humanidade, a América.⁷⁵

Quando Getúlio Vargas visitou o Uruguai, em 1935, a recepção e os discursos de Gabriel Terra seguiram o mesmo tom. Esta visita foi marcada por um atentado à bala sofrido pelo presidente do Uruguai, quando estava ao lado de Vargas em uma corrida do Grande Prêmio Uruguai, no Hipódromo de Morón. No entanto, esse episódio não tirou a atenção da presença de Vargas, uma vez que Montevideu parou para recebê-lo. Nos seis dias de visita ao Uruguai, Vargas participou de diferentes atos solenes e foi recebido pela Suprema Corte de Justiça do Uruguai. Dessa maneira, a viagem de Getúlio ao Rio da Prata (primeiro à Argentina e depois ao Uruguai) trouxe diferentes benefícios para a sua imagem na América do Sul e reverteu em acordos diplomáticos significativos. A aproximação entre os dois países demonstra que, embora suas histórias não tenham sido as mesmas, seus governos adotaram estratégias semelhantes, com ações centralizadoras e autoritárias, Constituições desrespeitadas, repressão aos opositores e subversivos.

Além do âmbito político, as missões se estenderam e fortaleceram suas trocas culturais. Em 1940, por exemplo, em nossas pesquisas, encontramos uma notícia publicada no Diário de Notícias, no dia 18 de setembro, que comenta sobre a recepção brasileira da Missão Cultural Uruguiaia (nomeada como “Missão Cultural do país amigo”). A notícia revela que os intelectuais pertencentes à missão visitaram o Itamaraty e foram recebidos pela Comissão Brasileira de Cooperação Intelectual. Nesta visita, estiveram presentes Alberto Zum Felde, presidente da Missão Cultural uruguiaia, e os membros Vicente Bellone e Cesar Araujo e Luis Zeballos. Neste encontro, foi organizada a Exposição do Livro Uruguiaio no Rio de Janeiro, os intelectuais uruguaios visitaram a biblioteca do Itamaraty, participaram de conferências,

⁷⁵ NEPOMUCENO, 2015, p. 139, *apud*. BIBLIOTECA da Presidência da República. Getúlio Vargas. Discurso de Saudação ao Presidente Gabriel Terra em banquete oferecido pelo governo brasileiro no Itamaraty em 18 de agosto de 1934. Volume 3, p. 273-277; FUNAG. Brasília. Discursos Seleccionados do Presidente Getúlio Vargas. p. 49.

reuniões, o evento contou com a participação do embaixador uruguaio no Brasil Juan Carlos Blanco e participantes da comissão de cooperação internacional brasileira, como o ministro Osvaldo Aranha. Neste ano partiu do Brasil a Missão Cultural Brasileira para Montevidéu composta por Ivan Lins, Julio Cesar do Melo e Sousa e Luís Nogueira de Paula. No mesmo ano, os intelectuais brasileiros proferiram palestras sobre as disciplinas de sua especialidade. Ivan Lins falou, entre outros temas, sobre a obra educativa de um general brasileiro: “Rondon e sua epopéia nas selvas americanas”, e “O automatismo de Descartes e sua influência na filosofia”. O professor Melo e Souza falou sobre lendas e contos do folclore brasileiro e literatura infantil. Por fim, o professor Nogueira dissertou sobre a evolução do pensamento econômico brasileiro e outros temas relativos à economia do Brasil.

Em 1941, a Missão Cultural também foi composta por três homens intelectuais: Rocha Lima, Carneiro Leão e Jayme Barros. Em entrevista ao periódico “O Jornal” do Rio de Janeiro, publicada em 26 de outubro, Jayme Barros revela que a identificação do Brasil e do Uruguai, no seu destino comum através da história,

impõe aos dois países uma comunicação permanente de idéias, sentimentos e aspirações que assegurem sempre, no curso do tempo, um perfeito entendimento entre suas elites, sua mocidade, o seu povo. Desde o episódio da anexação da Província Cisplatina, na época colonial, nenhum outro perturbou as nossas relações com o Uruguai. Até mesmo aquele equívoco histórico passou a constituir mais um fator sentimental de união entre os dois países.

De acordo com uma notícia publicada no Jornal “A noite”, em 18 de outubro, o professor de filosofia da Universidade do Brasil Carneiro Leão falaria sobre a organização de ensino do Brasil. O Professor e cientista Henrique da Rocha, por sua vez, dissertaria sobre “A descoberta do micróbio do tifo exantemático” e a “Formação no Brasil de um instituto para o estudo e aplicação da patologia vegetal, animal e comparada”. O cônsul Jayme de Barros, por fim, proferiu palestras sobre a poesia brasileira e a política na América:

O sr. Jaime de Barros foi apresentado ao público pelo romancista Manuel da Costa. O crítico brasileiro falou, em seguida, sobre os poetas da sua pátria, morando-se na análise das obras das figuras mais representativas da poesia brasileira. A conferência do sr. Jaime de Barros, que deixou a melhor impressão, assinalou, pode-se dizer, um dos maiores êxitos na obra de aproximação cultural que a Missão Brasileira está realizando entre nós.⁷⁶

Esta Missão foi noticiada pelos meios de comunicação uruguaiois como uma obra de singular projeção para as relações entre o Uruguai e o Brasil, cujos benefícios se estenderiam pelos anos vindouros. De acordo com o Jayme de Barros, após retornar de Montevidéu, a viagem

⁷⁶ “A missão Cultural Brasileira em Montevidéu”. *O Jornal*. Rio de Janeiro, p.7. 18 de novembro de 1941.

fomentou o plano de intercâmbio de publicações didáticas, científicas e literárias entre Uruguai e Brasil⁷⁷.

A busca pela integração cultural uruguaio-brasileira foi uma das principais metas da agenda de influência na América Latina de Getúlio Vargas. Em 1942, estendeu-se a integração cultural através do ensino de português no Uruguai que já vinha se fortalecendo há alguns anos. Cecília Meireles, à época redatora do Jornal *A Manhã*, entrevistou o embaixador do Uruguai no Brasil a fim de compreender as iniciativas da obra de “aproximação” entre as duas nações. Intitulada de “exemplo de democracia”, na entrevista, Cecília caracteriza a aproximação do embaixador Cezar Gutierrez como positiva e promissora. A redatora Cecília inicia sua entrevista lembrando os grandes intelectuais uruguaios, como suas amigas Juana de Ibarbourou e Ester Cáceres, as quais a receberam quando de sua viagem ao Uruguai na Missão Cultural de 1944, além do poeta Julio Herrera y Reissig, do pintor Torres Garcia, e outros. Em seguida, faz uma apresentação do embaixador uruguaio dando destaque para sua descendência também brasileira. A continuação da entrevista se divide em tópicos econômicos, políticos e sociais relacionados à atuação do Brasil e do Uruguai frente a grande guerra em curso e como suas alianças poderiam contribuir para sua proteção.

Figura 5 - Entrevista com o embaixador Cezar Gutierrez, realizada por Cecília Meireles.



Fonte: *A Manhã*. Rio de Janeiro. 29 de novembro de 1942, p.3. Disponível em <<https://bndigital.bn.gov.br/>> Acesso em 10 de março, 2024).

⁷⁷ “A missão Cultural Brasileira em Montevidéu”. *Correio da manhã*. Rio de Janeiro, p.2. 5 de novembro de 1941.

Das temáticas discutidas na entrevista, a que mais nos chama atenção é a menção ao estudo da língua portuguesa no Uruguai. De acordo com Cecília e o embaixador uruguaio, no país vizinho já estava em vigor uma lei que regulamentava o ensino do português em instituições de ensino e mencionam o papel fundamental do Instituto de Cultura Uruguaio-Brasil, sobre o qual nos dedicaremos mais adiante. Por fim, a entrevista finaliza com uma fala do embaixador Gutierrez que revela que, pese as iniciativas de aproximação, ainda faltam ações mais diárias de divulgação e aproximação entre os dois países:

- Creio - diz-nos o dr. Gutierrez - que há, na minha terra, um enorme interesse do público pelo Brasil, mas, apesar da ação dedicada do Instituto Cultural, das exposições de livros, etc., falta alguma coisa que complete o nosso conhecimento mais claro, e a nossa aproximação mais constante. Talvez a imprensa diária devesse divulgar, mais intensamente, a vida dos países americanos, e as livrarias devessem facilitar as comunicações intelectuais dos vários povos do continente. É difícil encontrar no Rio um livro uruguaio, como é difícil encontrar um livro brasileiro em Montevideu. Falta, pois, esse elo popular. Não haveria maneira de se organizar um escritório que resolvesse esse problema...? Uma instituição que fizesse circular o nosso pensamento... os nossos sentimentos...?⁷⁸

Embora Gutierrez coloque em pauta uma discussão sobre a necessidade de novas ações de intercâmbio entre os dois países, deixa entrever em sua fala uma das formas de maior sucesso utilizada pelos países americanos a fim de fortalecer seus propósitos e políticas de cooperação: a circulação de livros e outros artefatos entre os dois países. Essa circulação foi fortalecida no governo Vargas, cujas ações, a partir da criação do Instituto Nacional do Livro (INL), em 1937, buscavam demonstrar aos países vizinhos um plano de ação de uma “nova civilização brasileira”. Dirigido pelo ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, o instituto tinha como objetivo editar obras de grandes autores brasileiros, bem como criar centros de leitura e bibliotecas e promover feiras de livros fora do Brasil. Com o Uruguai, particularmente, a troca de livros, praticada apenas com categorias de cunho técnico, foi substituída por publicações que expressavam, em muitos momentos, o pensamento da “elite” intelectual do Estado Novo. Em 1933, por exemplo, o embaixador Carlos Blanco encaminhou ao diretor da Biblioteca do Ministério de Relações Internacionais do Uruguai toda a bibliografia apresentada durante o Congresso de Geografia ocorrido à época no Rio de Janeiro. Outros artefatos que circulavam entre os dois países foram mapas, revistas e periódicos, anuários estatísticos etc. (NEPOMUCENO, 2015, p. 147). Em 1939, as obras editadas a partir da criação do INL fizeram parte do acervo destinado aos intercâmbios culturais entre o Brasil e Uruguai na Feira do Livro Brasileiro em Montevideu. A Feira expôs

⁷⁸ “A obra de aproximação entre o Uruguai e o Brasil”. *A Manhã*. Rio de Janeiro, p.3 e 14. 29 de novembro de 1942.

quatro mil exemplares de livros variados e contou com a curadoria da Academia Brasileira de Letras, escritores brasileiros, uruguaios e argentinos. O catálogo da exposição listava autores diversos pertencentes a algumas seções distintas: Literatura (ensaios, biografias, contos, crítica, poesia, romance, teatro e viagens); Literatura Clássicas e Estrangeiras traduzidas; Literatura Popular, nacional e Estrangeira traduzidas; Literatura Infantil, Nacional e Estrangeira, traduzida e adaptada. Além da seção sobre literatura, havia livros de Ciências, Medicina, Direito e Educação; Dicionários, Enciclopédias, Glossários e Vocabulários; Livros Didáticos; Estudos Brasileiros e Livros Especiais, com publicações do governo brasileiro (NEPOMUCENO, 2015, p.150-151). A partir da análise dos autores divulgados através das publicações escolhidas, podemos perceber a participação de diferentes intelectuais do período, como Fernando Azevedo, Lourenço Filho, Vinicius de Moraes, Érico Veríssimo, Gilberto Freyre, entre outros, e autores clássicos, como Machado de Assis, Gonçalves Dias, Gregório de Matos etc. No entanto, damos destaque à participação de Cecília Meireles em duas seções: literatura e educação. Sendo um exemplo entre poucos autores divulgados em duas categorias, esse dado fortalece outros fatos que colaboram para a constatação que Cecília já era bastante conhecida no Uruguai quando viajou em 1944, uma vez que circulava através da Revista Letras Brasileñas, dialogava com intelectuais uruguaios e recebia destaque nas feiras de livros.

Após o término da Feira, esses livros foram doados ao governo uruguaio que, aproveitando o material, fundou o Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro. A criação de institutos culturais na América Latina, primeiro no Uruguai, em seguida na Argentina e no Paraguai, representou uma das ações mais exitosas realizadas pelo Estado Novo a partir de 1937, uma vez que, através do investimento cultural e no protagonismo da opinião pública nacional e internacional, buscavam justificar a tomada do poder. De acordo com Boris Fausto (2000), o regime de 1937 não se dirigiu apenas aos trabalhadores na construção de sua imagem. Também tratou de formar uma ampla opinião pública a seu favor, através da censura dos meios de comunicação e da elaboração de “sua própria versão da fase histórica que o país vivia” (p.375). O “golpe libertador”, como nomeou Vargas, criou o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), que exerceu diferentes funções no controle do cinema, rádio, teatro, imprensa e literatura. O DIP não apenas centralizou a divulgação dos feitos do Estado Novo, mas também da propagação do pensamento de seus principais intelectuais. Buscava-se convencer a opinião pública nacional e internacional de que a ditadura era sinônimo de modernização nacional. Neste sentido, escolheu-se utilizar a cultura como vitrine da “nova” visão do Brasil e investir no convencimento dos benefícios diretos do novo regime:

O Estado Novo perseguiu, prendeu, torturou, forçou ao exílio intelectuais e políticos, sobretudo de esquerda e alguns liberais. Mas não adotou uma atitude de perseguições indiscriminadas. Seus dirigentes perceberam a importância de atrair setores letrados a seu serviço: católicos, integralistas, autoritários, esquerdistas disfarçados ocuparam cargos e aceitaram as vantagens que o regime oferecia. Eram homens com histórias diversas, como Azevedo Amaral, jornalista e autor de um livro significativo, *O Estado Autoritário e a Realidade Nacional*; Almir de Andrade, advogado e jornalista, diretor da revista *Cultura Política*; o poeta Cassiano Ricardo, ocupante de postos burocráticos; Oliveira Viana, importante sociólogo e consultor jurídico do Ministério do Trabalho.

Nas várias manifestações dirigidas ao grande público ou nas páginas de publicações como *Cultura Política*, destinadas a um círculo mais restrito, o Estado Novo procurou transmitir sua versão da história do país. No âmbito da história mais recente, ele se apresentava como a consequência lógica da Revolução de 1930. Fazia um corte radical entre o velho Brasil desunido, dominado pelo latifúndio e pelas oligarquias, e o Brasil que nasceu com a revolução. O Estado Novo teria realizado os objetivos revolucionários, promovendo através da busca de novas raízes, da integração nacional, de uma ordem não dilacerada pelas disputas partidárias a entrada do Brasil nos tempos modernos (FAUSTO, 2000, p.376).

Como vimos, a fim de demonstrar que o Brasil estava hábil para entrar nos “tempos modernos”, a criação dos institutos culturais foi uma das ações do governo Vargas. O Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro teve suas bases no dia 21 de agosto de 1940, na presença de diplomatas, representantes do governo uruguaio, jornalistas, universitários, entre outros intelectuais uruguaios, reunidos na sede do Ministério de Instrução Pública e Previdência Social, em Montevideu. Partindo da doação do governo brasileiro de, em torno, 3 mil exemplares de livros, em 1939, este acervo deu origem à biblioteca de livros brasileiros, hoje com 10 mil volumes (NEPOMUCENO, 2015, p.160). Inicialmente, o instituto deveria organizar-se em torno de um programa pedagógico, focado na criação de cátedras de História da Civilização e da Literatura Brasileira e de Geografia e Economia Política do Brasil. Os custos do instituto iriam ser pagos por meio do mesmo fundo que pagava as ações da Missão Cultural Brasileira, que advinha da dívida pública contraída pelo Uruguai ao Brasil. O primeiro presidente do instituto foi o Dr. Eduardo J. Couture. Em seu discurso, Couture demonstrou compromisso de estabelecer interações que aproximassem a cultura uruguaia da brasileira. Uma das ações mais imediatas do presidente foi comentar que os recursos oferecidos pelo instituto seriam usados por todos que tivessem interesse: a biblioteca, cursos pedagógicos e as atividades de intercâmbio entre professores, intelectuais e demais interessados no Brasil.

Após as cerimônias de abertura do instituto, organizou-se seu estatuto e no dia 4 de fevereiro de 1941 instalou-se a sede própria do Instituto Brasil em um dos andares do chamado Palácio Brasil, na Avenida 18 de julho. No instituto, diversas atividades aconteciam diariamente, como aulas de português, literatura, reuniões, atividades e uso livre da biblioteca.

Sem dúvidas, a biblioteca foi uma das principais e mais valorizadas instalações do instituto. Diariamente e, principalmente, no período de férias intensificaram-se a procura pela biblioteca para empréstimo e consultas de livros:

Um trabalho de propaganda intensa foi iniciado pelo ICUB, por meio de notas, impressos e telefonemas diretos aos ministérios públicos, a outros institutos semelhantes ao ICUB, às editoras, livreiros e personalidades do Uruguai e do Brasil que tivessem interesse em ajudar esse trabalho cultural. Em pouco tempo, o ICUB recebia de todos os lugares livros, folhetos, revistas, memórias científicas, entre outras publicações, dos ministérios (Saúde e Educação, Agricultura), do Itamaraty, do Instituto Nacional do Livro, de livrarias do Rio de Janeiro (A Noite) e de Porto Alegre (O Globo). Colecionadores particulares do Uruguai também começaram a fazer doações, além da Biblioteca Nacional e da Comissão Nacional de Cultura de Montevideú. A biblioteca passou a ser utilizada pela sociedade e não mais somente pela comunidade de alunos, professores e pessoas que circulavam com alguma função determinada no ICUB (NEPOMUCENO, 2015, p. 165).

Os cursos de português no ICUB também foram e ainda são bastante importantes para os uruguaios. As primeiras aulas começaram no início de agosto de 1942 com apenas um professor: Albino Peixoto⁷⁹. No entanto, em poucos anos o instituto cresceu e a procura pelo português aumentou. Em 1944, já havia outros professores trabalhando no ICUB, como Antonio Houaiss, Ruth Marques de Seles e José Maria Arante. Neste período, a busca por aulas era tamanha que, na reportagem “Aproximação brasileiro-uruguai”, publicada no *Diário de Pernambuco*, em 22 de março de 1944, revelou que os professores estavam sobrecarregados com tanta procura dos cursos. Durante a entrevista, o professor Albino revela:

Pois no começo isto era mais ou menos tranquilo. A atividade do Instituto se resumia a conferências sobre temas uruguaios e brasileiros, a cargo de intelectuais, diplomatas, cientistas e economistas dos dois países. Os nossos cursos principiaram em agosto do ano atrasado e se dividiam em três categorias distintas: língua portuguesa, literatura brasileira e geografia econômica do Brasil. Nesses meses finais de 1942 funcionaram com nove grupos de alunos, sendo sete de iniciação e dois de aperfeiçoamento, com um total de 380 matriculados.⁸⁰

Em 1943, o instituto já tinha 1.440 alunos matriculados e distribuídos em vinte e oito grupos. Todas as aulas eram gratuitas e o instituto organizava o empréstimo de seu acervo ao público. De acordo com a mesma reportagem, vemos que no ano de 1944, também foi decretada a obrigatoriedade do ensino de português nas escolas secundárias uruguaias,

⁷⁹ Albino Peixoto foi docente no Colégio de Friburgo e sempre esteve relacionado ao pensamento da Educação Nova. Trabalhou como professor e diretor pedagógico do ICUB. Coordenou a equipe pedagógica no Uruguai de 1942 a 1952, ampliando os cursos, estimulando a formação de grupos culturais (de música, teatro etc.), e grupos de alunos e professores, abrindo o espaço do Instituto para a sociedade uruguiaia. Após sua permanência naquele país, dirigiu-se ao Paraguai, onde coordenou as atividades da Missão Cultural Brasileira naquele país. Desenvolveu durante 10 anos um programa pedagógico-cultural semelhante ao do Uruguai (NEPOMUCENO, 2012, p. 135-141).

⁸⁰ “Aproximação brasileiro-uruguiaia”. *Diário de Pernambuco*, p. 5, 22 de março de 1944.

ficando a cargo da formação dos professores o próprio Instituto. Segundo o professor Albino, o sucesso das aulas do ICUB se deu fundamentalmente por dois motivos: o trabalho e a dedicação dos professores brasileiros ao curso e o trabalho do embaixador Baptista Luzardo junto à Divisão de Cooperação Internacional do Itamaraty.

Com a criação do ICUB as atividades das Missões Culturais tiveram ainda mais força e o intercâmbio cultural entre os dois países continuou crescendo. Em 1943, a Missão Cultural que visitou o Uruguai foi composta pelo professor Nelson Romero, catedrático do Colégio Pedro II e o doutor Valter Osvaldo Cruz. Além de realizar conferências sobre o Brasil no Uruguai, os intelectuais também estiveram presentes em Buenos Aires onde deram continuidade a seu trabalho⁸¹. A Missão de 1943 foi uma das missões mais promissoras no que tange à influência e importância de seus membros. No entanto, em 1944 partiu do Brasil a delegação composta por Cecília Meireles e outros intelectuais, como José Lins do Rego. Como vimos, essa viagem de Cecília foi construída desde muito antes através de suas relações com o Uruguai e defesa pela união entre os países americanos. No próximo capítulo, nos deteremos na análise dessa viagem através das motivações, desdobramentos e redes de sociabilidade estabelecidas e fortalecidas.

⁸¹ “Visitará no Uruguai uma Missão Cultural Brasileira”. *Correio da Manhã*. Rio de Janeiro, p.9, 1943.

Capítulo 3: Entre comunicações e redes: Cecília em viagem ao Uruguai

A arte de viajar é uma arte de admirar, uma arte de amar. É ir em peregrinação, participando intensamente de coisas, de fotos, de vidas com as quais nos correspondemos desde sempre e para sempre.

(Cecília Meireles)

3.1. Cecília viajante

Durante sua trajetória, Cecília Meireles empreendeu inúmeras viagens, como a Portugal, Estados Unidos, México, Uruguai, Índia, entre outros destinos, e circulou em diversos espaços educacionais. No tocante a essas viagens, percebemos que a educadora estabeleceu um intercâmbio expressivo com outros intelectuais, sobretudo em Portugal, onde se consagrou como conferencista e poeta. Fez-se presente em diversos jornais e revistas e fortaleceu uma rede de contatos que marcou a continuidade de sua carreira. Segundo Gouvêa (2001), em um levantamento do período de 1930-1998, foi possível encontrar cerca de cinquenta autores portugueses que escreveram sobre a poesia ceciliana. Também constatou que seus livros circularam extensivamente e sua figura causou grande impacto em terras lusitanas. Em contribuição ao estudo de Gouvêa sobre o impacto de Cecília em Portugal, Pimenta (2007; 2008) traça uma investigação que analisa minuciosamente as colaborações que ocorreram entre essas duas terras através da figura da escritora. Pimenta demonstra que, embora muitas conferências e escritos de Cecília trouxessem o Brasil em seu bojo, as discussões estabelecidas por ela ganharam força pelo seu cunho universalista: “Cecília Meireles em todas as circunstâncias procurou atuar como mediadora do moderno, tradutora de conceitos e divulgadora de discursos pedagógicos culturais” (PIMENTA, 2007, p. 185).

Depois da primeira viagem de Cecília a Portugal em 1934, percebemos a expansão do alcance de suas viagens para outros países. Aqui, pretendemos entender como sua ida ao Uruguai corroborou para o desenvolvimento dos seus intercâmbios e ideias. Escolhemos como tema principal suas viagens, pois elas se destacam por invocar movimentos e encontros. Convém, então, estudar os caminhos percorridos por Cecília Meireles em sua viagem ao Uruguai, evidenciando os lugares sociais progressivamente ocupados por ela, como cursos e

trabalhos, através dos quais adquiriu reconhecimentos, títulos e cargos e teceu suas redes de sociabilidade (FUCHS, 2007; VIDAL & RABELO, 2018). Isto posto, a análise e mapeamento dessa viagem nos ajudam a entender o papel da educadora como uma viajante brasileira que leva e traz saberes, influencia pensamentos e reflete sobre a educação mundial no período em que escreve, ocupando ainda outros espaços diferentes da sala de aula. Ao contrário da maioria das mulheres do período de efervescência de suas ideias e ações, ela esteve presente em diferentes campos de influência, em contato com intelectuais como Fernando Azevedo e Lourenço Filho, além dos amigos e escritores estrangeiros. Nesse sentido, ao investigar a viagem de Cecília, a situamos nos estudos (LEITE, 1997; CHAMON, 2008; 2015; GUARDIA, 2012; SILVA, ORLANDO & DANTAS, 2015, por exemplo) que demonstram as especificidades do ato de viajar feminino. Apesar da modernização dos navios que cruzavam o Atlântico e de linhas regulares de navegação a vapor, na segunda metade do século XIX, a quantidade de homens viajantes em comparação às mulheres era expressivamente maior. Esse movimento acompanhava a própria sociedade em que os espaços e produção dos saberes especializados e técnicos eram majoritariamente ocupados e pensados por homens. As mulheres que cruzavam e buscavam alterar essa ordem, através da viagem, pareciam recusar o papel de submissão a elas reservado, circunscrito às atividades domésticas (CHAMON, 2015, p.75). Viajar, embora acompanhada por um homem, no caso de Cecília a Portugal (1934), aos Estados Unidos (1940) e ao Uruguai (1944), por exemplo, ainda era demonstrar uma autonomia e enfrentamento de riscos e estranhamentos próprios das viagens, cujas ações vão em contramão ao papel social esperado para as mulheres daquele período:

Não apenas a viagem é uma ampliação desmedida do espaço socialmente atribuído às mulheres, como aquelas que escrevem e ainda publicam rompem outros dois padrões aceitos para a vida feminina - que sejam caladas e sofridas e estabeleçam os elos entre diferentes gerações da família de que fazem parte (LEITE, 1997, p.100).

Os que se aventuram a pesquisar Cecília Meireles rapidamente percebem que em sua vasta produção literária o tópico *viagem* é recorrente. Muitos de seus textos evocam temas relacionados ao ato de viajar: ausências, distâncias, trajetos, turismo, lugares visitados, recordações, e, ao analisarmos seus versos, entramos para partir, seja em embarcações, seja em ventos e sonhos. Suas crônicas também permitem esse deslocamento contemplativo. Por meio delas, além de conhecermos os lugares percorridos, descobrimos, pelo olhar da poeta-viajante, detalhes ressignificados. Para ler as crônicas de viagem de Cecília, precisamos estar atentos, pacientes e receptivos para descobrir seu vasto mundo. Em sua crônica “Madrugada no ar” vemos que para ela:

Viajar é ir mirando o caminho, vivendo-o em toda a sua extensão e, se possível, em toda sua profundidade também. É entregar-se à emoção que cada pequena coisa contém ou suscita. É expor-se a todas as experiências e todos os riscos, não só de ordem física - mas, sobretudo, de ordem espiritual. Viajar é outra forma de meditar (MEIRELES, Cecília [1952], 2016, vol.1, p.233-243).

Acompanhar os passos de Cecília em suas viagens exige do leitor atenção às referências e detalhes postos a ler. Diferentemente da poesia, em que o poeta prioriza a criação, a imaginação e a força expressiva da escrita, o cronista tem alguns compromissos com quem o contratou, como os prazos a cumprir. No entanto, o cronista tem a liberdade de escolher temas, de empregar uma linguagem que se aproxima do leitor e, como um encontro com um amigo na rua, conta novidades e vasculha o passado (MORAES, 2007, p.12). Como Cecília transitou entre a criação de crônicas e poesias, vemos em sua prosa que transportou muito da sua poesia para a crônica jornalística, afinal, a crônica “é amiga da verdade e da poesia nas suas formas mais diretas e também nas suas formas mais fantásticas, sobretudo porque quase sempre utiliza o humor” (CANDIDO, 2003, p.89). Seu trabalho com as crônicas se evidencia nas colaborações com o *Jornal de Notícias*, a *Folha de S. Paulo*, *O Estado de São Paulo*, *A Manhã*, *A Noite*, a *Folha Carioca* e o *Diário de Notícias*. No capítulo 1, vimos as especificidades das crônicas de educação escritas por Meireles, que ora dialogam com o que conhecemos como crônicas jornalistas, ora demonstram características de textos mais argumentativos e opinativos. Suas crônicas de viagem, por sua vez, fornecem base para a contemplação dos caminhos que percorreu, as impressões de lugares, pessoas e os sentimentos gerados. Acompanhá-la, nesse sentido, é sentir, aprender e também questionar-se.

A partir das crônicas de viagem de Cecília Meireles, encontramos uma convergência entre suas múltiplas atuações como viajante, poeta e educadora interessada em explorar e divulgar as artes e costumes estrangeiros. Os temas tratados por ela dialogam entre si e com a sua proposta de educação integral e interdisciplinar de maneira quase indissociável. Como explicitado pelo professor Luís Antônio Romano, no estudo sobre as crônicas de viagem escritas por Meireles (2014, p.17), além de contemplar notas, impressões e pensamentos despertados pelos espaços geográfico e culturais visitados, seus textos incentivam a curiosidade intelectual do leitor e são construídos por meio de uma escrita que examina a polissemia e as sonoridades da linguagem e transfigura a experiência de deslocamento. Ainda em seu trabalho, Romano retoma as contribuições de Fernando Cristóvão (2002), no ensaio “Para uma Teoria da Literatura de Viagens”, no qual explicita que a viagem

(...) não é entendida apenas enquanto percurso mais ou menos longo e dificultoso, inclui também o que pareceu digno de registro devido à novidade e ao raro testemunho, como referências à geografia, à flora, à fauna, às pessoas, aos costumes, às artes, à história, do lugar visitado. Considera o crítico que são três os fatores que a caracterizam como digna de ser registrada: a dificuldade do deslocamento, a novidade daquilo que é contemplado ou vivenciado e o restrito número de testemunhas. Afirma também que os textos concernentes a essa literatura se distinguem por uma qualidade literária aceitável (p.20).

Para Cristóvão (*apud* Romano, 2014, p.20), o período áureo da Literatura de Viagens se inicia no final do século XV, com a expansão marítima ibérica, e se esgota em fins do século XIX, com a II Revolução Industrial, já que nada mais de novo havia para ser narrado por viajantes, pois o mundo estava todo explorado. Esgotaram-se, assim, os três fatores por ele elencados como dignos de serem registrados em uma viagem: dificuldade de deslocamento, novidade e raro testemunho. Juntamente com esses fatores e o surgimento de novos meios de transporte, como o navio a vapor, o trem, o automóvel e o avião no início do século XX, as tecnologias como cinema, rádio e fotografia, o gênero de literatura de viagens sofreu significativos impactos. A reunião desses elementos favoreceu o turismo de massas em meados do século XX. “Substitui-se, assim, a expectativa pela narração do maravilhoso e do exótico, próprios de um tempo em que a viagem era rara, pela difusão de imagens que visam a criar e afirmar a condição turística de determinados lugares e direcionar o olhar do potencial turista para seus atrativos (...)” (p.20-21). Dessa forma, ao tornar cada vez mais fácil o acesso aos espaços turísticos, cria-se a banalização dos relatos.

A fim de compreender as novas e anteriores formas de viajantes, esse autor tipifica o viajante tradicional em cinco categorias: o “peregrino”, que se desloca em grupo e parte à procura de um encontro com o divino, o “mercador”, que percorria longos espaços por terra e mar e tem na figura de Marco Polo seu principal ícone, o “explorador”, em cujas viagens busca a expansão política, religiosa ou do conhecimento científico, o “viajante de erudição”, que visa a ampliar sua formação ou viaja para prestar serviços e o “viajante imaginário”, que é fruto da criação ficcional (p.21). Em nossa análise, percebemos que Cecília realizou, por contra própria, por convite de diferentes intelectuais e iniciativas governamentais, viagens de erudição, nas quais pôde ampliar seus conhecimentos sobre as culturas estrangeiras, bem como ensinar sobre a cultura brasileira. Dessa forma, a viagem, imaginária ou real, compreende várias significações e conotações que se interrelacionam, uma vez que o viajante sempre busca abrir um caminho novo, desvendar o desconhecido e alcançar a surpresa ou o deslumbramento. “A rigor, cada viajante abre seu caminho, não só quando desbrava o desconhecido, mas inclusive quando redesenha o conhecido” (IANNI, 2003, p.29).

Segundo o sociólogo Octavio Ianni, a viagem está relacionada à história da humanidade desde sempre: “Todas as formas de sociedade, compreendendo tribos e clãs, nações e nacionalidades, colônias e impérios, trabalham e retrabalham a viagem, seja como modo de descobrir o ‘outro’, seja como modo de descobrir o ‘eu’” (2003, p.13). A viagem, em suas diferentes formas, é, ainda, uma maneira de evidenciar diferenças e similaridades, abrindo caminhos para comparar. Nesse sentido, as crônicas de viagem de Cecília Meireles nos permitem entrever as comparações realizadas por ela, seus sentidos e busca por respostas. Essa forma de viajar se opõe ao turista. Para Cecília:

Grande é a diferença entre o turista e o viajante. O primeiro é uma criatura feliz, que parte por este mundo com a sua máquina fotográfica a tiracolo, o guia no bolso, um sucinto vocabulário entre os dentes: seu destino é caminhar pela superfície das coisas, como do mundo, com a curiosidade suficiente para passar de um ponto a outro, olhando o que lhe apontam, comprando o que lhe agrada [...] O viajante é criatura menos feliz, de movimentos mais vagarosos, todo enredado em afetos, querendo morar em cada coisa, descer à origem de tudo, amar loucamente cada aspecto do caminho, desde as pedras mais tosca às mais sublimadas almas do passado, do presente e até do futuro - um futuro que ele nem conhecerá (MEIRELES, Cecília [1953], 2016, vol.2, p.104).

Os conceitos de “turista” e “viajante” são descritos por Cecília nesta crônica, mas ao longo de seus escritos da década de 1940, já tinham aparecido de maneira mais pontual em outras crônicas. Na crônica “Roma, Turistas e Viajantes” (1953), vemos que o turista é aquele que sempre está com seus acessórios: máquina fotográfica, guia de bolso, vocabulário de viagens, *souvenirs*, planeja sua viagem e visita os pontos turísticos do país visitado. No entanto, está sempre preocupado pelo retorno. O viajante, por sua vez, se deleita, contempla os detalhes da viagem e reflete, aproximando-se do que é um poeta. Em seus escritos e vida pessoal, Cecília demonstra que muitas vezes os dois conceitos se entrecruzam. Em sua viagem ao Uruguai, a contemplação lírica a acompanha no trajeto até Montevideu e seus relatos sobre lugares mais conhecidos possibilita que a percebamos como também turista. Na próxima seção, analisaremos algumas crônicas que Cecília escreveu quando de sua viagem ao Uruguai em 1944, durante a qual passou pelo sul do Brasil, Uruguai e Argentina.

3.2. Rumo ao Uruguai

Quando visitamos o acervo da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, juntamente com nossas pesquisas na Hemeroteca Digital, percebemos que os jornais publicados em 1944, ano em que Cecília fez sua viagem “Rumo: Sul”, tinham notícias muito semelhantes, focadas em noticiar a Segunda Guerra. Jornais como *A Manhã*, *Jornal do Brasil* e *Folha Carioca*

dedicavam suas principais páginas a contar os detalhes dos conflitos do *front*, deixando entrever um sentimento de medo que também chegava à América do Sul. O Brasil, por exemplo, além da solidariedade, também prestava apoio à guerra, principalmente depois de 1942, quando cinco navios mercantes brasileiros foram afundados por submarinos alemães. Neste mesmo ano, sob pressão de grandes manifestações, o Brasil se alinhou com a frente antifascista e enviou uma força expedicionária - a FEB - para lutar na Europa, a partir de 30 de julho de 1944. Cabe ressaltar que o apoio do Brasil ao Eixo advém de iniciativas norte-americanas anteriores já no início da guerra:

A eclosão da Segunda Guerra Mundial foi mais importante do que a implantação do Estado Novo para a definição dos rumos da política externa brasileira. O bloqueio inglês levou ao recuo comercial da Alemanha na América Latina, mas a Inglaterra não tinha condições de se aproveitar desse vazio. Emergiu então com mais força a presença americana. Antes mesmo de começar a guerra, Roosevelt já se convencera de que ela se daria em escala mundial e envolveria os Estados Unidos. Essa perspectiva levou os estrategistas americanos a ampliar o que consideravam o círculo de segurança do país, incluindo a América do Sul e em especial a "saliência" do Nordeste brasileiro. Os americanos se lançaram também em uma ofensiva político-ideológica, ao promover, entre outras iniciativas, as Conferências Pan-americanas, em torno de um objetivo comum: a defesa das Américas, independentemente do regime político vigente em cada país, sob o comando dos Estados Unidos. (...) A entrada dos Estados Unidos na guerra, em dezembro de 1941, forçou uma definição. Getúlio Vargas começou a falar mais claramente a linguagem do pan-americanismo, enquanto insistia ao mesmo tempo no reequipamento econômico e militar do Brasil, como condição de apoio aos Estados Unidos. Em fins de 1941, tropas americanas estacionaram no Nordeste. O primeiro semestre de 1942 foi marcado por um clima ambíguo apesar da ocorrência de duas decisões de importância: em janeiro daquele ano, não obstante as reticências de Góis Monteiro e de Dutra, o Brasil rompeu relações com o Eixo; em maio, Brasil e Estados Unidos assinaram um acordo político-militar, de caráter secreto (FAUSTO, 2000, p. 381-382).

Neste contexto, também adverso para viagens, Cecília se preparava para empreender mais uma de suas viagens. Como vimos no capítulo anterior, ela foi convidada, junto com outros intelectuais brasileiros, a compor a Missão Cultural Brasileira de 1944 destinada ao Uruguai. Cecília realizou sua viagem em um trem que voltara ao funcionamento durante a Segunda Guerra devido à interrupção da navegação de cabotagem. Conhecido como "Trem Internacional", ativo em 1910 e inaugurado pelo presidente Nilo Peçanha, seu serviço foi interrompido pela Guerra do Contestado, mas voltou a funcionar em 1943, por linha similar. De acordo com as pesquisas de Fleck (2010, p.17-18), esse trem saía de São Paulo e terminava sua viagem em Sant'Ana do Livramento, fronteira com o Uruguai: "Estação de Sorocaba, aguardando o Trem Internacional. Os guardas aduaneiros, senhores, são os guardas aduaneiros. Desnecessário explicar" (MEIRELES, 2016 [1944], p.85). Com sua pena sempre

atenta e pronta para traduzir o cotidiano em crônica, Cecília relata o que encontra no caminho, dentro e fora do trem:

E assim vai correndo o domingo no trem. Arredores de São Paulo. Futebol nos quintais. Uma chuvinha fina por cima. Hortas prósperas. Sossego da humildade brasileira, recolhida em suas choupanas. Um senhor começa a explicar ao seu vizinho, com esses vagares da conversa depois do almoço, a devoção de um mexicano por Nossa Senhora de Guadalupe (MEIRELES, 2016 [1944], p.86).

Trechos como este estão presentes nas crônicas “Rumo: Sul”, escritas por Cecília durante sua viagem de 1944. Antes de analisarmos o percurso de sua viagem ao Uruguai, contado nos escritos da autora, cabe compreender como surgiu essa série de crônicas. Publicadas no periódico *Folha Carioca*, essas crônicas foram encomendadas pelo próprio jornal, cujas expectativas eram que os leitores pudessem acompanhar as impressões da autora pela nova rota de viagem que ligava São Paulo a Montevideu (MENDES, 2020, p. 99). Em nossas pesquisas, conseguimos entrever que a *Folha Carioca* provavelmente começou a circular em 1944. Era um periódico vespertino que foi dirigido por Adherbal Novaes e Andrés Guevara, composto por capa, telegramas, informações, editorial, pulso da guerra e reportagens; sociedade, teatro, cinema e rádio; colaboração, boletim literário e nota estatística; problemas da cidade, trabalho, previdência, notícias e futebol. Ia às bancas de segunda a sábado. Entre seus colaboradores, figuraram Rachel de Queiroz, Carlos Drummond de Andrade, Jorge de Lima, Costa Neves, Benedict Silva, Arthur Ramos, José Mariano Filho, Dias da Costa, Oswaldo Alvez, Adhemar Vidal, Graciliano Ramos, Sérgio Milliet e Gabriela Mistral (FLECK, 2010, p. 27).

A primeira crônica escrita para a série “Rumo: Sul” retoma o percurso de viagem de Cecília saindo do Rio de Janeiro. No texto, publicado em 12 de junho de 1944, a autora lança mão de uma situação anedótica com seu cabeleireiro para designá-lo responsável pelo pedido de seus relatos de viagem:

Pois meu cabeleireiro agora, ao secar com todo cuidado as mechas do meu cabelo, aconselha-me, experiente: “A senhora deveria escrever as impressões de sua viagem. Mlle. Solange, sempre que vai a qualquer lugar, escreve um livro, e pede aos amigos que distribuam uns tantos volumes pelos conhecidos. A vinte cruzeiros cada um. Já escreveu sobre Barra do Piraí, sobre Cabo Frio, sobre o Saco de São Francisco... Compra-se muito. A senhora nunca leu?” Embora eu saiba o quanto isso abala meu prestígio, tenho de confessar sorrindo, para o espelho: “Nunca”. E ele, brandindo a escova, me diz com a mais séria inocência que pode ter uma criatura humana: “A Senhora devia fazer como *Mlle. Solange*”. Vamos ver (MEIRELES, 2016 [1944], p.78-79).

No entanto, sabemos que, semelhante a outras viagens que deram origem à escrita de crônicas, como a de Portugal, dos Estados Unidos e do México, Cecília foi para o Uruguai e a Argentina também com intuito de publicar seus escritos em periódicos. Em relação à publicação dessas crônicas, cabe destacar que, por se tratarem de um dos *corpora* mais importantes de nossa pesquisa, fizemos um levantamento cuidadoso dos exemplares da *Folha Carioca* junto ao acervo da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro para compreender as datas originais de publicação das crônicas “Rumo: Sul”, dado que na coleção *Crônicas de viagem* (1998; 2016), organizada por Leodegário A. de Azevedo Filho, não constam as datas originais de publicação no jornal, exceto o mês e ano de escrita. Por exemplo, a primeira crônica de “Rumo: Sul” foi publicada no dia 12 de junho de 1944, mas, na coletânea, aparece apenas “Junho de 1944”. Localizamos três exceções nas quais constam datas completas: “Rumo: Sul (VIII)”; “Rumo: Sul (XVII)” e “Rumo: Sul (XVIII)”. A fim de elucidar nossas pesquisas, elaboramos um quadro que contém os títulos das crônicas de “Rumo: Sul” que utilizamos para analisar o percurso de Cecília até Montevideu e suas datas de publicação no periódico *Folha Carioca* originais. Também colocamos as datas descritas na coletânea *Crônicas de Viagem 1*. Consideramos que é importante compreender as datas específicas ou aproximadas de publicação e de escrita de cada crônica, uma vez que os acontecimentos da passagem de Cecília Meireles no Uruguai, bem como suas redes e reflexões, nos possibilitam criar paralelos com outras fontes também analisadas.

Quadro 2 - Estudo comparativo sobre as datas de publicação das *Crônicas de Viagem* de Cecília Meireles, organizado com as datas completas das crônicas analisadas a partir da leitura de jornais da *Folha Carioca*, contidos no arquivo da Biblioteca Nacional.

Título da crônica⁸²	Data completa de publicação na <i>Folha Carioca</i>	Data descrita no livro de <i>Crônicas de Viagem 1</i>⁸³
Rumo: Sul (I)	12/06/1944	junho de 1944
Rumo: Sul (II)	19/06/1944	junho de 1944
Rumo: Sul (III)	26/06/1944	junho de 1944

⁸² Optamos por manter a numeração das crônicas entre parêntesis conforme se encontra na obra *Crônicas de Viagem 1* (2016), organizada por Leodegário A. de Azevedo Filho a fim de facilitar o entendimento de nossos leitores.

⁸³ Ao investigar os acontecimentos relatados nas crônicas, percebemos que o mês mencionado no livro, no final da crônica, está mais próximo do tempo de escrita dos textos ou dos acontecimentos relatados, uma vez que Cecília retornou do Uruguai em julho de 1944, quando concedeu algumas entrevistas que analisaremos mais adiante.

Rumo: Sul (IV)	03/07/1944	junho de 1944
Rumo: Sul (V)	11/07/1944	junho de 1944
Rumo: Sul (VI)	18/07/1944	junho de 1944
Rumo: Sul (VII)	25/07/1944	junho de 1944
Rumo: Sul (VIII)	01/08/1944	1º de agosto de 1944
Rumo: Sul (IX)	09/08/1944	junho de 1944
Rumo: Sul (X)	15/08/1944	junho de 1944
Rumo: Sul (XI)	23/08/1944	junho de 1944
Rumo: Sul (XII)	29/08.1944	junho de 1944
Rumo: Sul (XIII)	06/09/1944	junho de 1944
Rumo: Sul (XIV)	13/09/1944	junho de 1944
Rumo: Sul (XV)	20/09/1944	junho de 1944
Rumo: Sul (XVI)	26/09/1944	junho de 1944
Título da crônica	Data completa de publicação na Folha Carioca	Data descrita no livro <i>Crônicas de viagem 1</i>
Rumo: Sul (XVII)	* ⁸⁴	5 de outubro de 1944
Rumo: Sul (XVIII)	*	10 de outubro de 1944
Rumo: Sul (XIX)	*	junho de 1944
Rumo: Sul (XX)	*	junho de 1944
Rumo: Sul (XXI)	*	junho de 1944
Rumo: Sul (XXII)	*	junho de 1944

Fonte: Elaboração da autora da dissertação a partir da análise das *Crônicas de Viagem* (2016) de Cecília Meireles.

Após a passagem pelo cabeleireiro, Cecília continua contando seu trajeto, agora rumo a São Paulo. Como vimos, suas crônicas são um gênero bastante heterogêneo, uma vez que misturam situações cotidianas, poesia, reflexões filosóficas e críticas. Há textos que podem ser nomeados como relatos de viagens, pois são compostos de observações sobre o trajeto, locais visitados, hábitos etc. Mas também encontramos escritos em que a situação da viagem

⁸⁴ Embora tenhamos analisado e consultado essas últimas três crônicas através da coletânea da editora Global, não as encontramos no acervo da Biblioteca Nacional para especificar sua data completa de publicação.

se torna pretexto para uma reflexão filosófica ou lírica. Nas primeiras crônicas da viagem rumo ao sul, já podemos perceber como essa faceta multidisciplinar caracteriza seus escritos. No carro com destino a São Paulo, ela recolhe reflexões do motorista sobre a “arte de andar na rua” e os ‘gasogênios⁸⁵’. Ademais, reflete sobre a experiência de andar pelas estradas ao lado de caminhões. Vemos que nesta parte da crônica “Rumo: Sul (1)”, a cronista utiliza recursos linguísticos que caracterizam os caminhões com adjetivos humanos e divinos. Através da personificação, ou prosopopeia, e da descrição sonora e da paisagem, nós, leitores, lemos as reflexões da cronista como se também estivéssemos dentro de um automóvel assistindo o percurso dos carros e caminhões na estrada:

Os caminhões são como a divindade - mal comparando - cegos, surdos, mudos. E poderosos. O automóvel soluça: "Eu tenho pressa, eu sou ágil, inclina-te uma coisinha de nada, - e já estarei longe, e a estrada toda será tua, outra vez, de lado a lado...". Mas o caminhão, que nem responde, no seu silêncio, diz assim: "Eu sou a Força. A Força é que deve dominar o mundo. As minhas toneladas dão-me direito a todo este caminho. A todos os caminhos" (MEIRELES, 2016 [1944], p. 80).

A viagem prossegue e Cecília faz uma parada na cidade de Bananal, dorme em um hotel com “belos móveis de jacarandá”, critica os feijões cozidos que “ficam no estômago oito horas” e chega a São Paulo. Percebe-se que, na capital do estado, a cronista está mais feliz, elogia que o dia “amanheceu com gala”, acompanha uma orquestra no hotel pela noite, mas não deixa sua pena crítica de lado, uma vez que aproveita para considerar que o lugar da orquestra não seria em um hotel, pois ali as “senhoras e os cavaleiros” estão comendo e não estão atentos ao violinista que se esforça em tocar bem: “Pelo que estou vendo, o mundo se divide em gente que come e em gente que não come; em gente que ouve música e em gente que não ouve música. Os hotéis baralham as coisas, e dão de comer a estes, que estão, ao mesmo tempo, fartos e surdos” (MEIRELES, 2016 [1944], p. 83).

Após o tempo passado em São Paulo, deixa o carro como transporte e parte no Trem Internacional que saía da Estação Sorocaba. Quando a cronista entra no trem, quem a lê

⁸⁵ Durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), as corridas de automóveis foram prejudicadas em todo o mundo devido ao trauma provocado pelo conflito e também pela indisponibilidade do transporte marítimo, o que provocou a escassez de petróleo. No Brasil, por decreto do presidente da República, Getúlio Vargas, foi imposto em 1941 o necessário racionamento de gasolina, o que obrigou uma parcela de motoristas a converterem seus carros para funcionar com gasogênio (gás obtido por meio da queima de carvão ou de lenha). Gasogênio é um equipamento que produz gás combustível para alimentar motores de combustão interna, converte matérias-primas sólidas e líquidas em gás com a geração de monóxido de carbono, nitrogênio, dióxido de carbono, hidrogênio e metano.

Disponível

em: <<https://autoentusiastas.com.br/2024/01/gasogenio-o-gas-que-ajudou-o-brasil-na-ii-guerra-mundial-pode-equipar-os-motores-de-onibus-e-caminhoes/>> Acesso em: 28/04/2024.

acompanha seu encontro com as dançarinas gitaníssimas⁸⁶ “como um poema de García Lorca⁸⁷”, ouve as conversas de “grã-finos”, observa as compras dos tripulantes e também contempla a paisagem externa dos arredores de São Paulo, com futebol nos quintais e uma “chuvinha fina por cima”. Ainda, acompanha seus comentários irônicos sobre alguns tripulantes:

E entram estas veneráveis matronas, que viajam com pérolas, e, quando se lhes pede o passaporte, dizem, com cara de papa antigo: “Nós somos descendentes de João Francisco das Botas Largas, um dos primeiros bandeirantes do Brasil. Nunca ouviu falar?” E foi para isso que os Botas Largas andaram varando o sertão, coitadinhos! (MEIRELES, 2016 [1944], p. 85).

Ao chegar em Itararé, observamos um tom mais ameno da cronista. Ela não reclama mais dos alimentos ou passageiros, mas se alegra com a vista de um “tipo gaúcho” que toca sua sanfona. A pesquisadora Ana Maria Domingues de Oliveira, em seu texto “Visões do Brasil nas crônicas de viagem de Cecília Meireles”(2009), ao analisar um conjunto de crônicas de viagem de Cecília sobre o Brasil, comenta que, nas crônicas “Rumo: Sul” que antecedem a chegada de Cecília no Uruguai, há uma predileção pela paisagem e pessoas da região sul. A partir da chegada da cronista ao Paraná, contada na crônica “Rumo: Sul (IV)”, vemos em suas descrições que é como se finalmente tivesse encontrado o cenário que corresponderia à imagem desejada do Brasil (OLIVEIRA, 2009, p.21).

Amanhecemos no Paraná, sob um sol de suave glória. Taças de pinheiro oferecem altos vinhos azuis. Aparecem as primeiras e encantadoras casas de madeira. Um mundo de brinquedos brancos, vermelhos, verdes, dispostos na veludosa caixa matinal do terno campo. [...] Todas as casas têm cortinas. Todas as crianças, agora, têm calcinhas de lã, casaquinhos azuis... E um leve sol dourado galopa com os cavalos soltos nesse tranquilo mundo vegetal (MEIRELES, 1998, *apud* OLIVEIRA, 2009, p. 21).

⁸⁶ Nesta crônica, vemos como os escritos de Cecília são repletos de referências. Romano (2014), compara essa forma de escrever com os hipertextos, cujas menções nos levam a conhecer outros sentidos e sair do texto principal por algum tempo. Aqui isso acontece, por exemplo, com o sintagma “ dançarinas gitaníssima”, uma vez que faz referência à palavra em espanhol “gitana”, cigana, em português, a qual se complementa com a referência a García Lorca, poeta espanhol. Dessa forma, a composição das duas referências pertencem ao mesmo campo semântico, pois García Lorca escreveu poemas sobre ciganos (podemos mencionar seu livro *El romancero gitano*). Ademais, a Espanha, onde nasceu Lorca, é um país onde, historicamente, habitam muitos ciganos.

⁸⁷ Cabe destacar que Cecília Meireles apresenta um considerável número de textos traduzidos para a língua portuguesa. Temos notícias das seguintes traduções: *A canção de Amor e de Morte* do porta-estandarte Cristóvão Rilke (1947); *Orlando* (1948), de Virginia Woolf, publicado pela Editora Globo, de Porto Alegre; *Bodas de sangue* (1960) e *Yerma* (1963), de Federico García Lorca, os poemas: “Sete poemas de Puravi”, “Minha bela vizinha”, “Conto”, “Mashi” e “O carteiro do rei”, de Tagore, publicados em edição comemorativa do centenário do autor (1961), bem como *Çaturanga* (1962), também do poeta indiano, publicado pela editora Delta, no Rio de Janeiro; além de alguns poemas israelenses, reunidos em *Poesia de Israel* (1962), com ilustrações de Portinari, em edição da Civilização Brasileira, do Rio de Janeiro

A descrição de uma paisagem mais europeizada incide de maneira expressiva no sujeito das crônicas. A velocidade das estradas, a crítica às matronas ou as atividades fúteis daqueles que opinam que os artistas devem ser pobres (MEIRELES, 2016 [1944], p. 85-86) são substituídos pela descrição bucólica da paisagem, com um leve sol dourado, cavalos soltos, chalés de madeira, bois sossegados e vagarosas, delicadas e imensas vacas (MEIRELES, 2016[1944], p.86). Diferentemente da queixa realizada pela cronista na crônica “Rumo: Sul (II)”, quando apenas encontrava bananeiras e se perguntava o que fazer com elas (MEIRELES, 2016[1944], p.81), os pinheiros do Paraná não a cansam. Oliveira (2009) aponta que se pode ver claramente que o cenário privilegiado pela cronista é muito mais europeu que brasileiro. Esse tom prossegue quando chega ao Rio Grande do Sul, em “Rumo: Sul (V)”, onde os campos são completamente cultivados “em suaves planos de paisagem europeia” (MEIRELES, 2016 [1944], p. 90). Na seguinte crônica: “Rumo: Sul (VI)”, o sujeito das crônicas ainda se encanta com os habitantes e as paisagens europeias. Acompanhamos a descrição de caminhos verdejantes onde movem-se gaúchos recolhendo seu gado. Privilegia-se o brilho do “poncho claro” e cria-se uma paisagem romântica em que o “gaúcho altivo” desaparece na bruma (MEIRELES, 2016 [1944], p.94). Ao analisar essa crônica, Oliveira (2009) comenta que:

Não é preciso muito esforço para enxergar aqui a visão com cores clássicas que Cecília tem do gaúcho. O poncho lembra as vestes gregas e romanas, e o conjunto formado pelo cavaleiro com poncho sobre o cavalo, visto à distância, evoca a imagem do mitológico cavalo alado Pégaso. Talvez contaminada pela necessidade de rivalizar com Mlle. Solange, escritora modelo de seu cabeleireiro, Cecília Meireles adota um olhar europeu, muitas vezes beirando o preconceituoso, distante do olhar da estudiosa de folclore, defensora da importância da cultura popular e das especificidades de cada região que aparece em muitas outras de suas obras (p.21).

Concordamos com Oliveira (2009) em que a cronista vista nas últimas crônicas analisadas se diferencia da entusiasta da cultura popular e da crítica aguçada que conhecemos, mas rapidamente, quando se cruza a fronteira, o encantamento com as paisagens bucólicas dão lugar ao *frenesi* de Santana do Livramento. Cecília analisa os movimentos dos viajantes e a forma como a fronteira tem seu funcionamento próprio, desde a língua, o espanhol de fronteira, “rápido, esganiçado” (MEIRELES, 2016 [1944], p.96) até os viajantes e os moradores da fronteira, como o engraxate Policarpo Melo, a quem dedica alguns parágrafos especiais na crônica “Rumo: Sul (VII)”. Nesta cidade, a cronista passa pouco tempo, vai até Rivera e de lá toma seu último trem até Montevideu. Diferentemente do Trem Internacional, do qual ela sentia saudades de seus vagões de aço, aconchegados e claros, suas toalhas, flores, comida, copeiro etc. (MEIRELES, 2016 [1944], p.100), o trem Rivera é descrito como um

transporte de menos conforto. Vemos outra vez a viajante que se queixa do que vê, pois “Não havia mais sol. Não havia mais paisagem. Havia o cheiro agridoce, banhando tudo” (MEIRELES, 2016 [1944], p.100). No entanto, na crônica “Rumo: Sul (VIII)”, somos avisados de que chegamos a um dos destinos principais da viagem: Montevideú: “E estamos em Montevideú, entre ramos de cravos enormes, vigorosos, violentamente coloridos, e crisântemos brancos, tão frios, como crespas estrelas de marfim” (MEIRELES, 2016 [1944], p. 101). Após passar por algumas cidades como Bananal, São Paulo, Itararé, Marechal Mallet, Porto União, Passo Fundo e Santana do Livramento, chegamos com Cecília à cidade onde anteriormente muitos intelectuais brasileiros já haviam ido criar redes e divulgar o pensamento cultural brasileiro em suas missões. Entretanto, como poucos, Cecília chegou a Montevideú como uma intelectual muito conhecida e esperada, cuja visita possibilitou trocas culturais, literárias e educacionais.

Há um momento feliz em todas as viagens: quando na bruma da distância já se adivinha a presença dos amigos, quando se descobre o primeiro sorriso de boas-vindas e o coração se emociona sobre o primeiro ramo de flores.

Aqui está Montevideú, que vimos alcançando através de campos nublados de frio, com os vinhedos e as ameixeiras empapados de unidades matinais. Tudo é ainda cinzento, nessa primeira hora do dia. Dorme ainda a cidade entre o cimento firme das ruas e o aéreo cimento das nuvens.

Somos um animado grupo de uruguaios e brasileiros muito madrugadores, que povoamos a manhã com o nosso riso, como se esta terra adormecida nos pertencesse exclusivamente, pelo direito de estarmos acordados. Há um otimismo jovial nas palavras que trocamos. Estamos senhores da vida. Recordamos horas do passado, projetamos o futuro, entrelaçamos cidades, países, continentes, construímos o mundo à nossa vontade. E é um mundo de boa vontade. Somos felizes, e queremos fazer felizes todos os que nem suspeitam da nossa existência (MEIRELES, 2016 [1944], p.102)

Nesta seção, vimos como foi o percurso da viagem empreendida até o Uruguai em 1944, analisamos os principais acontecimentos dos relatos realizados em suas crônicas de viagem e exemplificamos as características próprias da crônica ceciliana. Na próxima parte, acompanharemos os desdobramentos da presença de Cecília Meireles em Montevideú.

3.3. “Alguém passa por aqui e deixa alguma coisa”⁸⁸

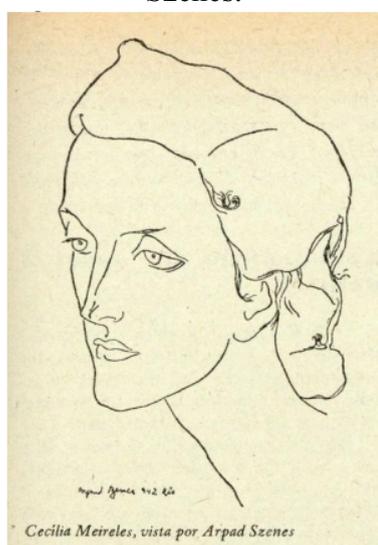
Caminante no hay camino, se hace camino al andar.

(Antonio Machado)

⁸⁸ Título homônimo do livro *Alguém passa por aqui e deixa alguma coisa* de Marina Linhares, publicado pela editora Olhares em 2019.

À medida em que avançamos na leitura e análise das crônicas “Rumo: Sul”, percebemos que a narradora e a escritora por vezes se confundem, uma vez que, por se tratar de crônicas de viagem, quando pesquisamos em outras fontes a viagem realizada por Cecília ao Uruguai, encontramos paralelos entre a narradora-personagem, que nos conta suas impressões e aventuras, e a escritora Cecília Meireles que foi representar a Missão Cultural Brasileira em 1944. Isso acontece, por exemplo, nas menções às conferências realizadas por ela no Instituto Uruguaio-Brasileiro e aos amigos, como Gastón Figueira. O próprio suporte de publicação, o jornal *Folha Carioca*, demonstrava em suas páginas que era importante que os leitores contemporâneos soubessem que as crônicas que liam faziam parte do “Diário de viagens” de uma escritora, educadora, poeta, folclorista e jornalista bastante famosa entre os brasileiros. Percebemos, nos jornais analisados, que junto à maioria das crônicas, havia um retrato de Cecília Meireles, realizado pelo pintor Arpad Szenes⁸⁹, bem como sua assinatura. Nesse sentido, escolhemos as crônicas como uma de nossas fontes principais, já que, embora tenham suas características literárias e estão suscetíveis à criação poética de Cecília, também reafirmam fatos que encontramos nas pesquisas sobre essa viagem.

Figura 6 - Desenho do busto de Cecília Meireles, realizado pelo pintor húngaro Arpad Szenes.



Fonte: SZENES, Arpad. “Cecília Meireles”. [1942]. In: *Litoral: Revista Mensal de Cultura*. Lisboa, Editora Litoral, n. 4, p. 471, outubro-novembro, 1944. Disponível em <http://hemerotecadigital.cmlisboa.pt/Periodicos/Litoral/N04/N04_item1/P135.html> Acesso em 31 de maio, 2024).

⁸⁹ Arpad Szenes (Budapeste, Hungria 1897 - Paris, França 1985). Pintor, gravador, ilustrador, desenhista e professor. Pertencente a uma família de intelectuais e artistas, o desenho fez parte de sua vida desde criança. Em Budapeste, estudou com József Rippl-Rónai (1861 - 1927) na Academia Livre. Mudou-se, em 1925, para Paris, onde realizava caricaturas. Disponível em: <<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10076/arpad-szenes>>. Acesso em 30 de abril de 2024.

Na crônica “Rumo: Sul (IX)”, Cecília já nos dá indícios de um dos lugares mais importantes em sua estadia em Montevidéu: O Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileio, que tratamos no capítulo 2. Após contar e refletir, na primeira parte da crônica, sobre a chegada dos viajantes, a narradora descreve o Instituto com detalhes significativos: “O Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileio está instalado no Palácio Brasil, em plena avenida Dieciocho de Julio. Aqui se ensina o português a centenas de uruguaios desejosos de aumentar sua cultura e de se porem em comunicação mais perfeita com o Brasil” (MEIRELES, 2016 [1944], p. 104). Acrescenta que o instituto é formado por muitas salas de aula, uma biblioteca com milhares de livros, uma sala de conferências, com o busto do embaixador Lusardo. Chama a atenção do leitor e, passando de uma mera descrição da composição do instituto, expõe uma crítica bastante importante: a biblioteca ainda tinha muitos lugares vazios, pois muitos escritores brasileiros que visitavam o instituto não cumpriam suas promessas de colaborar com livros. Aqui, nos perguntamos: se para a narradora-personagem era tão importante preencher os vastos lugares vazios da biblioteca, a escritora Cecília Meireles levou livros brasileiros?

Seguindo a mesma temática, vemos que alguns textos se dedicam a comentar sobre a relação dos uruguaios com a língua portuguesa e seu interesse pelo Brasil. Nessas menções, Cecília deixa evidente seus conhecimentos sobre a integração brasileira-uruguaia, que defendia muito antes de visitar o país. Isso acontece, por exemplo, em sua descrição sobre o Dia de Camões em Montevidéu. Embora a cronista não mencione a data exata de quando foi comemorado, constatamos que esse dia ainda é comemorado no Uruguai, em 10 de junho, data que condiz com a época em que Cecília estava em Montevidéu. A crônica nos revela que neste dia também se comemorou a instalação dos cursos de língua portuguesa nas escolas secundárias. A partir do que vimos no capítulo anterior, sabemos que esses cursos advêm do acordo de cooperação cultural entre os dois países. Nesta crônica, uma vez mais a narradora-personagem deixa entrever que está se referindo à Cecília Meireles, pois diz que seus amigos portugueses ficariam felizes em saber sobre a celebração do Dia de Camões. Junto a essa referência, é descrito no texto uma visita que Cecília realizou em um liceu uruguaio. Como em nossa pesquisa compreendemos essa viagem também como pedagógica, nos interessa perceber a relação que Cecília estabeleceu com o ensino da língua portuguesa nas escolas e instituições uruguaias, uma vez que a integração latinoamericana também passava pela aprendizagem do espanhol e do português:

Estamos numa sala de liceu com decorações murais que recordam de Diego Rivera Muita gente. Estudantes do Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro. Corpo diplomático. Elementos oficiais. Vários discursos, em português e em espanhol. Fala-se da nossa boa vizinhança, fala-se do fim da guerra (aproveita-se a

oportunidade para dizer palavras fortes: barbaridade, selvageria, carnificina etc.), e um dos oradores uruguaios fala de Camões, do amor e de "Alma minha..." Lê a tradução do soneto, com toda a sua fervorosa emoção. Lê tão bem, e é tão bonito que esqueço o nome do tradutor. Perdoa, poeta: esse esquecimento de uma pobre cabeça viajeira não perturba a minha admiração. Qualquer dia recordarei teu nome e o celebrarei- se é que te importa ser celebrado (MEIRELES, 2016, p. 106).

Esse relato desperta na narradora-personagem algumas reflexões sobre intelectuais uruguaios que ela admirava e/ou mantinha uma rede de amizade, como Gastón Figueira. Devido ao formato numérico das crônicas, o qual separa em até cinco partes uma crônica, vamos conhecendo pedaços desses relatos e, muitas vezes, cabe ao leitor juntar essas peças para compreender a experiência relatada. Na segunda parte dessa crônica, vemos um enfoque especial em Gastón Figueira, uma das pessoas que a recebeu em sua chegada à estação de trem. Junto a Cipriano Vitureira, sobre quem falaremos mais adiante, Gastón foi um dos intelectuais com quem Cecília estabeleceu uma das redes de sociabilidade mais importantes. O uruguaio nasceu em 1905 e faleceu em 1999. Foi um dos escritores mais significativos dos que iniciaram o estudo literário brasileiro no Uruguai. Embora tenha sido um escritor contemporâneo da conhecida "Geração de 45", composta por Carlos Onetti, Mario Benedetti etc., sempre demonstrou interesse em pesquisar e escrever sobre o Brasil, o que o aproximou de maneira significativa do Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro. Manteve amizade com alguns escritores brasileiros e poetas como Cecília Meireles, Murilo Araújo e Jorge de Lima. Além da amizade, traduziu seus poemas e desempenhou um papel importante na divulgação desses e outros escritores através de resenhas, livros, ensaios e conferências, como "Nuevas Expresiones de la Poesía del Brasil", publicada pelo ICUB em 1950, "Poesia Folklórica Brasileña", publicada pelo ICUB em 1959 (NEPOMUCENO, 2015, p.195). Sobre Gastón, Cecília revela:

Gastón Figueira é muito conhecido no Rio, e muito estimado, porque tem traduzido com carinho inúmeros poetas brasileiros, e até prepara edições resumidas de alguns, para uma editora dos Estados Unidos. Isso, pelo lado intelectual e interesseiro. Pelo lado desinteressado, Gastón Figueira é um poeta para quem a poesia parece ter uma finalidade moral de compreensão e solidariedade humana. É também um apaixonado por paisagens novas, e coisas exóticas. A cidade do Rio de Janeiro é o tema de um de seus livros de versos. Em outro livro, celebra os aspectos de uma viagem que fez pelo interior do Brasil. Isso quanto ao escritor. Quanto à pessoa, Gastón Figueira é uma figura amável, sensível e tímida, que aparece num determinado momento, saúda, deixa o seu protesto de amizade e evapora-se. Eu creio que ele se evapora mesmo (MEIRELES, 2016 [1944], p.107).

O trabalho de Gastón como estudioso da literatura brasileira demonstra uma ação muito próxima a outros intelectuais, tanto uruguaios quanto brasileiros (dos quais Cecília

Meireles é exemplar), que trabalhavam como mediadores culturais e divulgadores de sua própria obra literária e da obra de escritores brasileiros e uruguaios.

Ao avançar a leitura desta crônica e das que a seguem, percebemos que a narradora-personagem demonstra estar bastante feliz pela recepção que teve. Comenta sobre visitas à casa de intelectuais que tinham interesse no Brasil, como o advogado “dr. Coutre” (MEIRELES, 2016 [1944], p.107), à universidades, e fala sobre a importância de trabalhar pela educação, elogiando as ações do reitor, mas deixando evidente que ainda assim havia greve (MEIRELES, 2016 [1944], p.110-111), sai com intelectuais mulheres para conversar sobre livros e quadros e, talvez como estratégia comercial, sororidade, ou escolha anedótica, divulga um pouco sobre cada uma: fala das pinturas de Amalia Nieto, dos poemas ainda não publicados de Clara Zum Felde e da professora de literatura Laura Escalante.

Sem dúvidas, Cecília também visitou o Uruguai para continuar seus estudos pessoais de crítica literária, pois em diferentes momentos demonstra que tem interesse em conhecer novos intelectuais e visitar colegas com quem se correspondia. Nesta ocasião, por exemplo, o que era uma mesa de quatro mulheres intelectuais foi se transformando em mais: “Agora somos mais de quatro. E somos outros. Professores e diplomatas brasileiros e uruguaios. E estamos na ‘Mestraquita’” (MEIRELES, 2016 [1944], p.113). Uma das intelectuais uruguaias que a autora demonstrou interesse em visitar era Juana Ibarbourou: “Pensamos em Jules Supervielle, que eu gostava de ver. Pensamos em Juana Ibarbourou, que eu gostava de visitar” (MEIRELES, 2016 [1944], p.107). É importante destacar que anos depois da visita de Cecília ao Uruguai, ela veio a escrever e proferir uma conferência sobre poetisas latinoamericanas, ocasião na qual falou sobre Juana. Intitulada “Expressão feminina da poesia na América”, esta conferência foi proferida por Cecília em 1956, na Sala do Conselho da Universidade do Brasil. O ensaio enfoca em apresentar um panorama da produção lírica de autoria feminina na América hispânica. No total, Cecília nomeia 28 autoras de diversos países, como Argentina, Uruguai, Peru, México etc., e demonstra suas habilidades de ensaísta, conhecedora da produção literária hispano-americana e viajante de erudição, uma vez que tinha conhecido muitos dos países onde essas escritoras nasceram⁹⁰.

Além de encontros com intelectuais, visitas a restaurantes, centros educativos e museus, Cecília também realizou conferências importantes enquanto esteve em Montevidéu. Entre as mais importantes se destacam duas sobre poesia e os poetas brasileiros. Na primeira delas, proferida no dia 20 de junho, Cecília falou sobre o “Lirismo Popular brasileiro”, em

⁹⁰ Para saber mais sobre este tema, recomendamos a leitura do estudo de Jacicarla Souza da Silva *Vozes femininas da poesia latino-americana: Cecília e as poetisas uruguaias* (2009).

português⁹¹, na Universidad de la República. Na crônica, “Rumo: Sul (XV)”, após refletir sobre uma greve dos motoristas de ônibus, comenta que não faltou público para a conferência: “Apesar da greve, não falta público para esta conferência sobre o Brasil. O anfiteatro da universidade está cheio” (MEIRELES, 2016, p.121). A cronista revela que a conferência foi apresentada pela diretora do curso “Arte e Cultura Popular”: Maria V. de Muller e ilustrada com discos brasileiros, além de trechos cantados pela cantora Nilda Muller. Nesta ocasião, havia muitos brasileiros: professores e diplomatas, intelectuais importantes uruguaios e muitos estudantes. A conferência aconteceu em um salão considerado pequeno, mas muito prestigiado por todos que compareceram:

Maria V. de Muller tem um salãozinho pequeno, aparentemente. Pensei que com uma dúzia de pessoas ficasse intransitável. Que engano! Estão os Cáceres, está Silva Valdés, está Fernando Pereda, estão Julio Casal, José Gabriel, Orfila Bardesio, a jovem poetisa uruguaia, Arzadam outros pintores, outros poetas, outros jornalistas. Estão diplomatas, estão pianistas e cantoras - e essa multidão se move prodigiosamente entre bandejas com copinhos dourados e sanduíches, entre o piano e as fotografias, e todos podem estar sentados ou de pé, e se duzentas pessoas chegassem agora, poderiam ser recebidas, porque este é um salãozinho mágico, onde há lugar para todos os amigos, e onde sempre se pode ser feliz (MEIRELES, 2016 [1944], p. 122).

Figura 7 - Nilda Müller (1935).



Fonte: Imagem encontrada em nossas pesquisas no site da Biblioteca Digital do Uruguai. Disponível em <<http://bibliotecadigital.bibna.gub.uy:8080/jspui/handle/123456789/70362>> Acesso em 31 de maio, 2024.

Em nossas pesquisas, em contato com o acervo da Biblioteca do Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro, encontramos a cópia de uma notícia de um jornal não identificado, que

⁹¹ Na notícia intitulada “Lirismo popular brasileño’ habló en la universidad la poetisa C. Mereilles”, comentada abaixo, revela-se que a palestra foi proferida em um português de “fácil comprensión”.

analisa como foi este evento. Intitulada “Sobre ‘Lirismo popular brasileño’ habló en la universidad la poetisa C. Mereilles⁹²”⁹³. Embora a cronista tenha destacado o pequeno espaço onde realizou-se a palestra, esta notícia sublinha em seu subtítulo que o público presente era numeroso: “La conferencia, a la que asistió numeroso público, fue ilustrada con discos e interpretaciones musicales por Nilda Muller”. Ao analisar a notícia, vemos que além da introdução de Maria V. de Muller, Cecília foi apresentada por outra intelectual uruguaia muito conhecida: a poetisa Esther de Cáceres. Em relação ao conteúdo da conferência, a notícia relata que Cecília dissertou sobre a quanto a resistência do folclore brasileiro e da cultura popular pesa à influência do rádio. De acordo com ela, o folclore é retrato vivo de uma nação, uma vez que ao falar sobre o folclore, os povos estão falando de sua própria identidade: “Este retrato del Brasil - agregó - es el que va a presentar un retrato enternecido, pues quien habla del folclore de su pueblo, habla de sí misma; recuerda su infancia, sus primeros espectáculos humanos, su experiencia sentimental y su aprendizaje de la vida”. Outro tema tratado foram as canções de ninar, parte do lirismo popular brasileiro. Essa temática explica o que a cronista conta no texto acima citado (Rumo: Sul (XV)), sobre a participação da cantora Nilda Muller e de sua preferência por músicas negras: “A conferência é ilustrada com discos brasileiros, muitos dos quais conhecidos aqui. São as músicas negras as que mais me agradam. A sra. Nilda Muller, cantora uruguaia, também ilustra passagens da conferência com trechos de música popular” (MEIRELES, 2016, p. 122). Sobre o lirismo e canções de ninar, “canciones de cuna”, em espanhol, a conferencista falou que essas canções têm influências de diferentes fontes, como, por exemplo, europeia e africana. Outros temas enfocados foram as músicas de roda, de trabalho, música negra, carnavalesca, serenatas etc.:

A continuación entró a ocuparse del lirismo popular brasileño, di ciendo que lo primero es la canción de cuna, cuyas fuentes explicó en sus orígenes europeo, africano, etcétera. Después habló, sucesivamente, de las canciones de ronda, cantos de trabajo, las cantigas negras, canciones varias, serenatas, cantos carnavalescos, etc.

A conferência foi encerrada com bastante aprovação do auditório que a acompanhou. Cecília concluiu retomando o conteúdo proferido, dando ênfase na identidade lírica brasileira:

Esto forma - terminó diciendo - el retrato lírico del brasileño, retrato que no fué hecho por mí, sino por las propias fuerzas de las razas, de los tiempos, del paisaje; autorretrato de un pueblo. Un autorretrato que me parece bello porque es hecho de sinceridad, de ternura, del amor, de esas cosas naturales que sería necesario

⁹² Embora a grafia do sobrenome de Cecília Meireles seja escrita apenas com um “L”, percebemos que em fontes em espanhol, seu nome quase sempre aparece com dois “LL”.

⁹³ No anexo A do presente trabalho, se encontra a transcrição da notícia completa.

preservar en la criatura humana, un autorretrato con una dedicatoria “Este Brasil os ama”.

Esta notícia é acompanhada por uma fotografia que destaca Cecília Meireles, junto às três intelectuais uruguaias que estiveram presentes durante a palestra:

Figura 8 - Cecília Meireles acompanhada de intelectuais uruguaias.



Fonte: Imagem compartilhada pelo arquivo da biblioteca do Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro.

Antes de o arquivo da biblioteca do ICUB nos ter enviado a cópia desta notícia, no site “Anáforas”⁹⁴, uma biblioteca digital uruguaia, apoiada pelo Ministerio de Educación y Cultura, Facultad de Información y Comunicación, Universidad de la República de Uruguay e a empresa estatal de telecomunicações Anatel, encontramos a mesma fotografia acima referida com uma qualidade superior, dedicatória e não editada, já que a reprodução do jornal não mostrava um homem, com uma aparente expressão de surpresa, atrás das intelectuais. A dedicatória foi assinada por Maria V. de Muller e se destinava a Esther de Cáceres.

⁹⁴ <https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/proyecto>

Figura 9 - Cecília Meireles junto a intelectuais uruguaias no dia em que proferiu a palestra “Arte e Cultura Popular”.



Fonte: Imagem encontrada no arquivo online “Anáforas” do Ministério de Educação e Cultura do Uruguai. Disponível em <<https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/57621>> Acesso em 5 de maio de 2024.

Sua amiga Esther Cáceres também esteve presente em outras reuniões importantes em que Cecília foi convidada de honra. Na mesma crônica em que relata a palestra sobre “Arte e Cultura Popular”, trata sobre sua visita a uma escola de declamação. Embora a cronista revele que não é uma aficionada por declamação, e até mesmo tenha pânico, reconhece a utilidade de aprender uma boa dicção, pois “(...) os que não sabem dizer com propriedade não podem chegar nunca a artistas cênicos perfeitos” (MEIRELES, 2016 [1944], p. 122).

A diretora desta escola é uma senhora amabilíssima, que explica as origens e o desenvolvimento deste curso, criado há mais de vinte anos. A princípio, era apenas uma aula de declamação. Pouco a pouco, e à medida que as necessidades o impunham, criaram-se cursos de literatura, de línguas etc... Uma coisa chama a outra. Hoje, os alunos são numerosos. A diretora está contente. Para ela, a poesia

tem uma realidade. Existe. E ela está a seu serviço. Sua escola de declamação podia ter por emblema uma chama acesa diante de uma lira (MEIRELES, 2016, p. 122-123).

Figura 10 - Cecília Meireles em visita à Escuela Nacional de Declamación, localizada em Montevideú, Uruguai.



Fonte: Imagem compartilhada pelo arquivo da biblioteca do Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro.

Tanto Esther Cáceres quanto Maria V. de Muller foram intelectuais que, para além de menções nas crônicas de viagem sobre o Uruguai, também receberam crônicas especiais sobre seus trabalhos, escritas por Meireles e publicadas no jornal *A Manhã*. Em 23 de junho de 1944, foi publicada a crônica “Maria V. de Muller e seu álbum”⁹⁵, em que Cecília se dedica a comentar sobre o trabalho múltiplo de sua amiga. A crônica se inicia com o comentário sobre a entrega do álbum de Muller a Cecília. Em seguida, a cronista menciona diferentes atribuições de Maria V. de Muller. Diz que ela não é uma “coleccionadora de autógrafos”, senão uma “ilustre dama”, que por muitos anos tem sido influente no terreno artístico. Um de seus principais trabalhos no período era a direção, em âmbito universitário, do curso “Arte e Cultura Popular”, em que se realizavam conferências, recitais de música e exposições. Cabe ressaltar que essa mesma temática foi tratada por Cecília em sua palestra do dia 20 de junho. Muller é descrita por Cecília como uma intelectual que estabelecia diversas redes em seus campos de atuação: “O mundo que cerca esta senhora encantadora é de poetas, músicos, escritores: - e virar as páginas de seu álbum é o mesmo que respirar a atmosfera de sua vida

⁹⁵ “Maria V. de Muller e seu álbum”, *A Manhã*, Rio de Janeiro: 23.06.1944.

espiritual” (MEIRELES, 1944, p. 3). Os contatos descritos pela cronista estão de acordo com o que Sirinelli (1998) discute sobre os intelectuais, uma vez que, nas redes de sociabilidade, se considera o elemento da escolha. Se, no itinerário intelectual, os encontros acontecem por fatores alheios à decisão individual, a inserção em uma rede de sociabilidade resulta de um gesto voluntário. Desse modo, uma afinidade entre intelectuais não é apenas centrada no próprio indivíduo, mas também política.

Na crônica “Esther Alfredo Cáceres”⁹⁶, por sua vez, Cecília deixa evidente que seu propósito é divulgar o trabalho literário de Esther: “O mundo literário do Rio não pode desconhecer Esther de Cáceres. É uma escritora uruguaia que, em sucessivas obras, tem feito florescer com a mais alada graça, com os mais finos desenhos espirituais a poesia de seu país”. O texto continua com uma transcrição direta do poema “Canto de Esther y el viento” em que Cecília coloca em pauta mais uma de suas facetas: a de mediadora e educadora de seu público leitor, uma vez que, ao escrever sobre Esther e divulgar seus textos, aproximava seus leitores de uma voz feminina latinoamericana, traçando considerações sobre seus versos, e possibilita o contato com a língua original da poeta. Nesse sentido, observamos neste texto algo que se tornou uma constante na “Página de Educação”, editada por Cecília no Diário de Notícias: as crônicas também são feitas com propósitos pedagógicos de formação integral, pois ensinam seus leitores sobre diferentes temas.

Após transcrever o poema, Cecília foca na pessoa de Esther Cáceres e traz dados que apreendeu em sua viagem a Montevideu. Como recurso, ela utiliza a própria poesia para descrever o perfil de Esther: “Este é um vento apocalíptico, que arrebatou Esther que a transporta pelos mundos que o próprio vento não conhece - e essa facilidade que tem a poetisa de se deixar arrebatar por paisagens tão do espírito que tem trazido uma coroa mística para seu nome”. No entanto, o que demonstra ser seu objetivo é apresentar a intelectual despida de sua aura de poeta. Assim, Cecília comenta que ela é uma mulher que vive constantemente misturada às coisas humanas, que se preocupa com os demais, buscando sempre ajudá-los e, devido ao seu trabalho como médica, tem poucas horas para se dedicar aos seus amigos. Vemos que a cronista escolhe ainda evocar lembranças de sua viagem a Montevideu para enfatizar os argumentos que elogiam Esther Cáceres:

Penso em Montevideu e vejo Esther por toda parte: na Universidade, nas galerias de arte, nos salões, nos hotéis, nas ruas... Vejo-a sonhadora, diante da música das quartas-feiras da casa de Vaz Ferreira; vejo-a exultante, diante dos quadros de Torres Garcia; sobe e desce pelos ateliers de Arzádum e Cuneo; caminha pelas noites de lua recitando trechos de Parra del Riego; e, sem dizer nada, enche com a serenidade do

⁹⁶ “Esther Alfredo Cáceres”, *A Manhã*, Rio de Janeiro: 25.07.1944.

seu belo sorriso os lugares de festa e os lugares de pensamento; anima com o seu vigoroso interesse pela vida qualquer encontro, qualquer conversa qualquer projeto, qualquer pessoa (MEIRELES, 1944, p.4).

Embora esta crônica seja finalizada com alguns parágrafos dedicados ao esposo de Esther, Alfredo de Cáceres, que também recebeu Cecília Meireles no Uruguai, podemos perceber a importância que Cecília deu para essas duas intelectuais femininas ao destacá-las em duas crônicas que receberam seus nomes como título. Nesse sentido, não celebramos Cecília apenas como uma das mais importantes vozes de mulheres latinoamericanas naquele período, mas também seu empenho em reconhecer e consagrar o trabalho de outras intelectuais, em uma época em que ainda se convivia com poucas mulheres em posição de evidência sociopolítica.

Também, no dia 23 de junho, Cecília proferiu uma segunda palestra “Poetas Brasileiros Contemporâneos” no Clube Brasileiro, a convite do Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro, na qual falou sobre a geração modernista dos poetas brasileiros. Esta palestra foi mencionada em diferentes jornais uruguaios do período, cujas reportagens celebraram a poetisa brasileira. Nas fontes pesquisadas, encontramos dados que revelam que a sala do ICUB estava repleta de intelectuais uruguaios e brasileiros, bem como o embaixador brasileiro. A sessão iniciou-se com a fala do presidente do Instituto Eduardo J. Couture, cujo discurso destacou algumas atribuições da poetisa, como seu sentimento e qualidade estética. Outrossim, uma aluna do mesmo instituto, Elvira Maria, leu poemas do livro *Vaga Música* (1942), último livro que Cecília tinha publicado até então⁹⁷. Na primeira parte da conferência, antes de comentar sobre a geração de poetas contemporâneos, Cecília se debruça sobre a origem da poesia brasileira, tratando desde os primeiros habitantes das terras brasileiras, como a lírica dos povos indígenas e das pessoas negras escravizadas:

Las indias también eran poetas; hablaban con el dios del amor y conversaban con la luna. Los indios también eran poetas, pero poetas satíricos, y comparaban a sus compañeras con las lindas serpientes que se dibujan por el suelo jade y coral”; y agregó, a su vez, que, llegados los negros esclavos, “la poesía aumentó, cantada, danzada, rezada: toda poesía (El País, 1944).

Em seguida, falou sobre o surgimento das grandes escolas líricas universais que também tiveram florescimento no Brasil e demonstraram uma ligação entre Portugal e Brasil, bem como a repetição de modelos formados em outras partes que quase sempre se diferenciavam da realidade brasileira.

⁹⁷ “Sobre ‘Poetas Brasileños Contemporâneos’ dio una conferencia Cecilia Meireles”, *El País*, Montevideu: 26 de junho de 1944.

Se refirió, después, a los grandes tiempos de la poesía brasileña, y, a ese respecto, estudió, primero, la poesía colonial – época en que se multiplicaron temas y técnicas poéticas –; indicó, luego, que la naturaleza, sorprendida, fue transformándose en odas clásicas, con toda su grandeza; dijo, asimismo, que los pensamientos y los sentimientos navegaron entre Portugal y Brasil, y que de este lado del Atlántico se repitieron las réplicas de las academias formadas en la otra orilla; añadió, aún, que los poetas y sus musas tuvieron, entonces, nombres de pastores, y que “el amor, con sus glorias, se adelgazó en sonetos”; y reveló, por último, que entre otros númenes el nombre de Góngora entró en esa zona de influencia que se determinará en el “encaracolado cristal” de las fuentes de la poesía brasileña (El País, 1944).

Também analisou as gerações românticas e parnasianas da literatura brasileira. Para ela, a poesia romântica estava relacionada com “una gente de amor, bárbara, triste e irreverente, que conocía a los grandes románticos de Francia, y que encontró el soneto como una forma demasiado tranquila para su espíritu convulso”. De acordo com Cecília, o romantismo deixou um legado de redenção moral e social na poesia, bem como uma infinidade de perguntas sobre a morte, a vida e Deus. Sobre o parnasianismo, assinalou que:

(...) el parnasianismo retórico, de menor trascendencia social que aquel anterior movimiento, pasó dejando en “los ojos de misteriosas mujeres suspenso el universo con todos sus problemas”; y, finalmente, precisó, todavía más, el tono de esa etapa: “De tanto viajar, en pensamiento o en geografía, por tierras de Europa, el paisaje extranjero acabó por insinuarse y hacerse más real que el paisaje presente”, “fué la grande época de Samain, Verlaine, Baudelaire, de jardines con surtidores, de balastradas de mármol; todo se hizo leve, ideal, aéreo: no hubo más mujeres, hubo damas de castillos y colombinas; no más hombres, hubo príncipes, pajes, arlequines y pierrots; no hubo más aire, hubo voluntas de cigarro o de perfume oriental; no hubo más nada de las cosas positivas de la tierra: hubo sombras, cenizas, neblina, el mundo se apagó, vivió de ojos cerrados, abstractamente. (El País, 1944).

Depois dessa introdução, com uma perspectiva de organização histórica dos principais movimentos poéticos da poesia brasileira, Cecília começou a falar sobre sua própria geração. Falou sobre os poetas rebeldes que escreveram contra as influências estrangeiras, dispostos a reformar a poesia, cujas particularidades haviam estudado de maneira expressiva:

A tal respecto, recordó que vino, al fin, otra raza de poetas rebeldes y menos angélicos que los románticos, y agregó, de inmediato, que, muy instruidos en poesía, ellos se dispusieron a reformarla definitivamente. Manifestó, después, que esos poetas renunciaron a todas las influencias extranjeras, y que despreciaron todas las conquistas del verso culto – y, más que eso, del lenguaje culto –; y estableció, por otra parte, que la perfección no tuvo ninguna posibilidad de éxito, para esa horda renovadora, que pidió escandalosamente a la vida, la vida, con todas sus imperfecciones, muy imperfectas (El País, 1944).

Tratou ainda sobre as particularidades do movimento modernista brasileiro que buscava realizar uma poesia sem normas de verso, ritmo, rima, pautados em uma liberdade de expressão temática, que resgatava a poesia sobre o Brasil, feita por brasileiros:

Todavía, afirmó que, en relación con el Brasil, la geografía, la etnografía y la historia entraron a fecundar la creación poética, el alma de ese tiempo; comentó, por lo tanto, esos tres aspectos fundamentales de época tan poderosa en la literatura y la poética brasileñas; aludió, asimismo, a la revolución modernista, allá por 1920; y, en ese sentido, aseguró, a continuación, que ella fue la primera floración total de un sentido nacional de Brasil, la conciencia de un pueblo con sus heroísmos, sus tres razas, y sus economías, y que, de ella, participaron los mayores nombres de las letras de entonces (El País, 1944).

Sobre este mismo tema, Cecília falou sobre as características particulares do modernismo brasileiro, destacando suas misturas no léxico, como palavras africanas, ameríndias, que se diferenciavam do movimento anterior:

(...) justificó ese movimiento, en relación con el decadentismo anterior, y como reacción frente a éste, y en auspicio del serio y decantado laborar presente, al qual aportó los valores superiores que sobrevivieron y se probaron en aquella lucha; y expresó que él tuvo, también, el mérito de dejar que perduraran los valores auténticos reunidos en ese agitado bando, y, cuando la agitación pasó, se vió que su rastro perduraba – y perdura – en poetas que, aparecidos más tarde, fueron, sin embargo, alimentados por esa brillante herencia (El País, 1944).

Por fim, Cecília recitou alguns trechos de poetas modernistas, acompanhados de um resumo sobre as características dos escritores, como Manuel Bandeira “de poderosa personalidad y desgarrado lirismo”; Mário de Andrade “musicólogo, crítico, creador de vocabularios, múltíame, fuerte, y, aún, hoy, con una posición directriz muy apreciable – poeta cuyos versos estaban impregnados de leyenda popular y gracia folklórica, y, otros, “con musica propria”; Ribeiro Couto, “penumbriata”; Jorge de Lima “el autor de la conocida ‘Essa nega Fulô’”; Carlos Drummond de Andrade “exponente de un escepticismo que llegaba a una desnudez árida”; Oswaldino Marques “creador verdadero” e João Cabral de Melo Neto “espiritualísimoo y de difícil sentido irreal”. Em uma notícia, sem identificação do periódico em que foi publicada, compartilhada pelo acervo do ICUB, encontramos um trecho que descreve como foi a sensação geral do público que acompanhou essa conferência:

La clasificación de cada autor, reveló ante el público un fuerte temperamento crítico, que en pocas palabras descubrió la calidad saliente de cada estilo. Finalizando, diremos que Cecília Meireles, que fue reiteradamente interrumpida por aplausos, supo comunicar una delicada emoción colectiva, digna de esta Jornada espiritual.

Nesta noite, Cecília pôde compartilhar diferentes saberes sobre a literatura brasileira através da sua presença em terras uruguaias. De acordo com ela, na crônica “Rumo: Sul (XV)”, essa era uma das melhores formas de ensinar, uma vez que, embora houvesse um expressivo interesse dos uruguaios pela literatura e língua portuguesa, os livros do Brasil não

chegavam com facilidade em nenhuma parte do mundo (MEIRELES, 2016 [1944], p. 122). E volta a criticar essa falta em outros textos:

Aqui se recorda o Brasil com melancolia. Tanta gente estudando português e nenhum livro brasileiro pelas livrarias. Todos nos tratam como vizinhos, amigos íntimos, pessoas da família... Todos sabem que o Brasil começa ali perto, entre Santa Ana e Rivera, entre Jaguarão e Rio Branco... Sabem que falamos idiomas muito parecidos, embora tão perturbadores que a mesma palavra quase sempre significa as coisas mais diferentes... Temos em comum a cochilha, o cavalo, o mate, o poncho, a doçura do coração, a cortesia do gesto, a coragem que inspira a nobre vida do campo, entre largos horizontes, na lida com o gado e a planta (MEIRELES, 2016 [1944], p. 132).

Dessa forma, ao falar sobre poesia na conferência, sendo também uma poeta, Cecília confirma um de seus pensamentos nas crônicas de viagem sobre o Uruguai: “E agora estou pensando na utilidade dos poetas e da sua canção. Nosso destino, como a voz dos pássaros, é ir a todos os homens, sem esperar que ninguém venha até nós” (MEIRELES, 2016 [1944], p. 102).

Das múltiplas facetas de Cecília Meireles, as de falar sobre literatura e ser reconhecida por ser uma grande poeta, não foram as únicas celebradas nessa viagem. Na verdade, seu reconhecimento por ser educadora e uma das vozes intelectuais que pensavam sobre a educação brasileira e latino-americana lhe proporcionou algumas visitas a instituições educacionais, como a celebrada no dia 26 de junho, na Associação de Professora do Ensino Secundário e Preparação do Uruguai. Acompanhada de seu esposo Heitor Grilo, Cecília foi homenageada pela direção da instituição, professores e um membro da embaixada americana, Dr. Albert Franklin.

Figura 11 - Cecília Meireles e Heitor Grillo acompanhados de intelectuais uruguaios.



Fonte: Imagem compartilhada pelo arquivo da biblioteca do Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro.

As celebrações uruguaias a Cecília Meireles não se restringiram a grandes eventos como conferências e visitas a instituições importantes, mas também se expressaram nos jantares em residências privadas de intelectuais, como a do intelectual Vaz de Ferreira⁹⁸, e restaurantes reconhecidos, como o Cassones, comentado na crônica “Rumo: Sul (XVIII)”. Vemos que neste mesmo relato, a cronista deixa entrever que está chegando a hora de sua partida, pois, apesar do jantar ser alegre, “(...) já tem um certo ar de despedida. Daqui a dois ou três dias, tudo isto já estará para trás. Tudo se irá transformando em saudade”. Esse sentimento começa a tomar conta de todas as crônicas que dão continuidade à sequência de fatos que remete ao Uruguai. Percebe-se que a cronista não quer ir embora: “Quero dizer-te adeus, e não posso, Montevideú - pois até o olhar dos teus cavalos me está prendendo a ti” (MEIRELES, 2016 [1944], p. 135) e que ao contar sua ida a Buenos Aires, embora revele que foi animada pela gastronomia e compras portenhas, não deixa de demonstrar sua predileção pelos uruguaios, uma vez que se parecem mais com os brasileiros:

Direi rapidamente uma diferença que me ocorre, entre argentinos e uruguaios: nos primeiros, parece pesar o sangue espanhol, nos segundos, o português. O sangue português é lírico; o espanhol, dramático. Nós, brasileiros, não sentimos nenhuma estranheza entre a gente uruguiaia: entre os argentinos sentimos uma diferença de índole. O argentino pode ser extremamente cortês, não consegue ser terno. Essa aspereza é que nos surpreende, mesmo quando estamos admirando outras qualidades, que sem dúvida possuem.

O argentino é facilmente anedótico, irônico, muito propenso à gargalhada - apesar de sua aparência, à primeira vista, imponente, solene, austera. Até nos meios intelectuais se verifica essa tendência embora, naturalmente, corrigida por uma cultura que se está vendo despenhar de copiosas bibliotecas e abundantes viagens.

Nada disto, porém, serve como documento: os tipos humanos são vários, móveis, inconstantes, e apenas anoto impressões, muito pessoais, sem pretensões definitivas. Reunião num ateliê de pintura. Penso que, no Uruguai, provavelmente não estaríamos tão bem-vestidos, falaríamos de arte, recordaríamos algum episódio afetuoso, acontecido há tempos, com um amigo já morto, que teria sido bom e triste. Ficaríamos comovidos, sentiríamos o nosso parentesco de espírito, estaríamos por momentos em silêncio, como num sonho; a noite passaria levando-nos todos juntos por lugares aéreos - e chamaríamos a isto ser amigos e estar felizes.

Aqui, também estamos todos muito felizes, e sem dúvida somos todos amigos: mas ninguém se atreve a ser tão romântico - há uma espécie de temor pelos abismos do

⁹⁸ Na crônica “Rumo: Sul (XX)”, Cecília se dedica a relatar como eram as noites na casa do intelectual: “Recordo as noites de quarta-feira na intimidade da casa de Vaz Ferreira, mestre de conferências da Universidade de Montevideú, primeira figura do pensamento nacional, cujo nome é uma luz na história da filosofia e da pedagogia no Uruguai. A casa fica num bairro distanciado do centro. À noite, atravessa-se um jardim sossegado, numa rua sossegada, sentindo o trilar dos grilos nas poças de sombra do chão. As ramas das árvores abraçam quem vai passando. Quando se levanta a cabeça, desenlaçando o abraço, vê-se um nítido céu negro, onde as estrelas desabrocham maiores, e de onde a lua jorra sua fonte imóvel de claridade. Às quartas-feiras, os amigos acorrem à casa de Vaz Ferreira, para um pouco de música. Empurra-se uma porta enorme, no fundo do jardim, e está-se num vestíbulo que impressiona pela altura, pela iluminação que é longínqua, adormecente e pela solidão que anda em tudo: nas outras portas altas e fechadas, em alguma cadeira, na longa mesa central. Percebem-se vagos sons através de uma daquelas portas: mas ninguém ousa abri-la. E nesse vestíbulo, que estará sempre deserto, por mais pessoas que cheguem, fica-se de pé, em silêncio, esperando que a música termine, para se poder entrar (MEIRELES, 2016 [1944], p.136-137).

sentimental. Fala-se muito, ri-se muito, circulam bebidas, salgadinhos, anedotas políticas, e brinca-se de quatro cantos com as potências bélicas internacionais (MEIRELES, 2016 [1944], p.143-144).

A estadia de Cecília Meireles em Montevideu possibilitou diferentes desdobramentos no que tange à criação de redes de sociabilidade, como, por exemplo, as correspondências com Esther de Cáceres, Gastón Figueira e Cipriano S. Vitureira, e à integração entre o Brasil e o Uruguai. Após voltar ao Brasil, Cecília inspirou por muito tempo críticos, escritores e jornalistas uruguaios a escreverem sobre as produções literárias brasileiras. O ICUB inaugurou uma Coleção Literária da poesia de Cecília Meireles, publicada pelo escritor Cipriano S. Vitureira, bem como um estudo sobre a poesia de Drummond, Bandeira e Meireles, intitulado *Tres edades de la poesía brasileña actual*. Na próxima seção, encerraremos este capítulo analisando o regresso de Cecília através de suas redes, publicações e entrevistas.

3.4. “Aquele que parte não é nunca o mesmo que regressa”⁹⁹

Um dos primeiros resultados da viagem de Cecília Meireles ao Uruguai foi a maneira como ela foi reconhecida pelos uruguaios. O principal responsável por essa divulgação foi o Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro, que intensificou o intercâmbio de livros entre os dois países, fomentou traduções e publicações originais em espanhol e português. Dentro desse campo, alguns críticos uruguaios, como Cipriano S. Vitureira e Gastón Figueira estiveram a cargo da promoção da literatura brasileira no circuito latino-americano.

Vitureira foi um intelectual, escritor e poeta bastante conhecido no Uruguai. Foi responsável pela administração do Instituto de 1941 até 1977, quando faleceu. Nos registros do ICUB, percebemos que sua atuação sempre foi voltada para a integração cultural entre os dois países (NEPOMUCENO, 2015, p. 186). Como escritor, publicou vários livros de poesia e prosa e recebeu prêmios como crítico de arte e literatura: Prêmio de Honra do Concurso Municipal de Críticas e o Prêmio Municipal de Instrução Pública, respectivamente. Ao longo da viagem de Cecília no Uruguai, vimos algumas menções a Vitureira, que a acompanhou em seu percurso cultural. Sobre a obra de Cecília, ele escreveu *La Poesía de Cecilia Meireles: Estudios y Antología* (1965) para a coleção “América Joven”, de sua autoria, patrocinada pelo

⁹⁹ IANNI, Octavio. A metáfora da viagem. In: *Enigmas da modernidade-mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 31.

ICUB. También proferiu algunas conferencias sobre la autora, como a “Cecília Meireles: memoria casi angustia en su voz y en su ausencia”, nas IX Jornadas Internacionais de Poesia.

Figura 12 - Capa do livro *La poesía de Cecilia Meireles : estudio y antología*. Conferência pronunciada por Cipriano S. Viturera na sessão inaugural da IX Jornadas Interamericanas de Poesia (8 de março de 1965) em uma das salas principais da *Agrupación Universitaria del Uruguay* (Montevideu). O livro contém traduções inéditas e apresentação de Octavio L. Werneck Machado.



Fonte: Encontramos esta imagem no site da Biblioteca de la **Cámara de Representantes e Biblioteca de la Cámara de Senadores** do Uruguai. Disponível em: https://pmb.parlamento.gub.uy/pmb/opac_css/index.php?lvl=notice_display&id=14792 Acesso em: 5 de maio de 2024.

Nesta conferência, ele inicia lembrando a passagem de Cecília por Montevideu e destaca que esse acontecimento marcou de maneira significativa as gerações de poetas uruguaios contemporâneos:

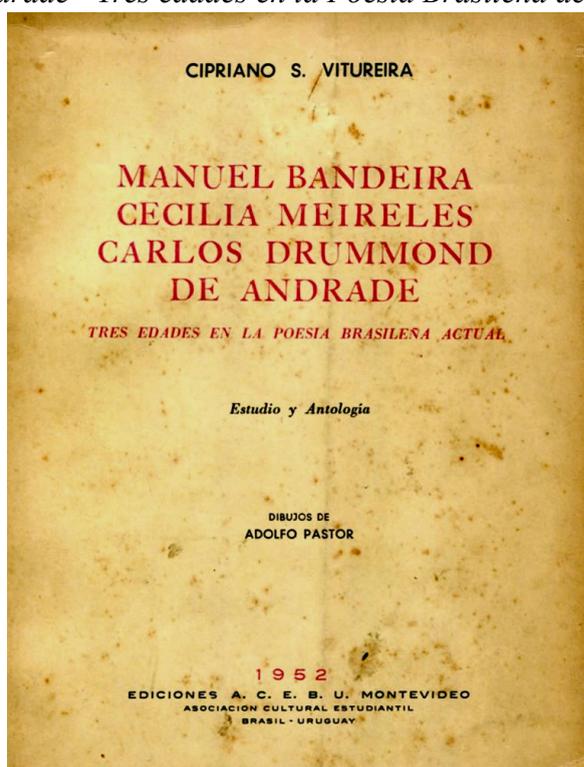
Confieso que me unía a Cecilia Meireles una lámina ancha de cariño, que era a la vez emotiva solicitud ante su fortaleza íntima y ante su absoluta tristeza fundamental, de la que tenía cierto pudor en sus ojos, tristeza que se posaba apenas en su extraña y dulcísima sonrisa sobreviviente. La conocimos y tratamos en el Palacio Brasil de ésta, hace aproximadamente veinte años, primero cerca, como hermana; después como conferencista lúcida. Alta, limpia, esbelta, con cierto tono aceituna que la hacía particularmente hermosa; el perfil fino, angélico; la palabra segura y enérgica no exenta la cordialidad. En su disertación, cumplida de pie, fue más visible esa compañía y correspondencia que había entre su mirada, y su sonrisa.

Nos habló entonces de la poesía brasileña de nuestro tiempo. Justa y ordenada, fuerte y sutil, quienes la escuchamos sólo supimos quererla, además de admirarla. Y a todos – digámoslo desde ya y con clara emoción – Cecilia nos llevaba consigo.

Quizás se poblaba de humanidad sensible. Porque su medida de universalidad – la que veremos enorme en su verbo – esa hondura de soledad que la destinó, desde antes de nacer, al oscuro conocimiento y frecuentación de la muerte y de su totalidad incógnita pero actuante o verdadera (...) tenía necesidad inmediata, para equilibrarse, de la ternura de la vida en todas sus dimensiones.¹⁰⁰

Durante a conferência, foram interpretados, por outro poeta, diferentes poemas de Cecília, como os das séries poéticas *Mar Absoluto* e *Vaga Música*. Além dos trabalhos acima citados, Vitúreia estudou e analisou a obra de Cecília Meireles em diferentes revistas e jornais, brasileiros e uruguaios. Sem dúvidas, podemos dizer que ele foi um dos principais intelectuais uruguaios a divulgar sua obra. Além de Cecília, Vitúreia também estudava e divulgava o trabalho de outros artistas, como Oswald Goeldi, Iberê Camargo, Manuel Bandeira, Drummond, Portinari, Graciliano Ramos e Jorge de Lima (NEPOMUCENO, 2015, p.191-193).

Figura 13 - Contracapa do livro *Manuel Bandeira, Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade - Tres edades en la Poesía Brasileña actual*.



Fonte: VITUREIRA, Cipriano S. Manuel Bandeira, Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade - Tres edades en la Poesía Brasileña actual. Estudio y antología. Dibujos de Adolfo Pastor. Montevideo: Ediciones A.C.E.B.U., 1952. Exemplar n. 16, assinada pelo Autor, de uma tiragem especial de 60 exs. Ex. bibl. Antonio Miranda. Disponível em: http://www.antoniomiranda.com.br/iberoamerica/brasil/manuel_bandeira.html> Acesso em 18 de maio, 2014.

¹⁰⁰ Disponível em NEPOMUCENO, 2015, p.187-188.

Em nossas investigações, constatamos que, após o retorno, a viagem de Cecília Meireles também teve repercussão no Relatório anual do Ministério das Relações Exteriores, publicado em 1944. Neste relatório, há detalhes da Missão Cultural Brasileira realizada naquele ano, bem como os nomes dos intelectuais que visitaram o país. Ademais, conta com resumo das ações dos viajantes, principalmente as conferências pronunciadas, como as do Professor Azevedo do Amaral, do Doutor Eloy Pontes e do Doutor Paulo Carneiro. Como aqui nos interessa a viagem de Cecília, cabe destacar que a menção a sua viagem vem precedida de uma explicação detalhada das ações do Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro. Temos a hipótese de que isso aconteceu em função do papel crucial assumido por Cecília na divulgação da literatura brasileira em terras uruguaias, além do que, traçou um itinerário cultural bastante promissor, em que proferiu palestras não apenas no ICUB, mas também em outras instituições educativas.

O ano de 1944 foi, sem dúvida, de bons resultados para o Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro (...). É consolador verificar que o interesse dos alunos pela cultura do Brasil através da língua é cada vez maior, bem demonstrado pela crescente procura de livros brasileiros e pelo aumento de assistência aos atos realizados pelo Instituto de Cultura. Na realidade, o trabalho efetuado pela Seção Didática do Instituto de Cultura, em dois anos de existência, não encontra paralelo na história dos institutos congêneres no Uruguai.

O período escolar começou a 10 de abril e terminou a 15 de dezembro, e os exames, a 21 de novembro, acabando a 27 de dezembro. Já o Curso Regular foi dividido em 10 grupos de 1.º grau, 4 grupos do 2.º grau e 1 grupo de 3.º grau. O Curso de Formação de Professores, em grupo A e grupo B. Dos Cursos Especiais só funcionou o de Análise Literária e Latim. Os programas do Curso Regular e Curso de Formação de Professores foram os do ano anterior, aprovados pelo Itamaraty, com pequenas modificações (...)

Quanto ao movimento da biblioteca, foi extraordinário. Em 8 meses foram consultados 2.850 livros, uma média de 373 livros por mês. Enviámos uma pequena biblioteca de literatura moderna brasileira ao Instituto. O ano não se mostrou muito pródigo em atos culturais. A renúncia do Presidente Eduardo Couture e a falta de verba restringiram em muito essas atividades. Assim, foram organizadas, a 27 de fevereiro, conferência do Doutor Luiz de Rego Monteiro, sobre a Revolução Social, em colaboração com o Instituto Nacional do Trabalho; no dia 1 de março, ato solene de encerramento dos Cursos de Formação de Professores, com assistência do Ministro Folle Joanicó; a 3 de maio, ato dos alunos dedicado aos professores do Instituto; a 23 de junho, conferência de Cecília Meireles sobre "Poetas Brasileiros Contemporâneos"; de 6 a 10 de setembro, excursão dos alunos à cidade brasileira de Rio Grande.¹⁰¹

Em jornais brasileiros, Cecília não deixou de contar sua experiência em terras uruguaias. Na reportagem “De regresso do Uruguai: uma poetisa e um técnico”, publicada em

¹⁰¹ Relatório do Ministério das Relações Exteriores, Imprensa Nacional, Rio de Janeiro, 1944. Disponível em: <<https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=ZB0028&&pagfis=11230>>. Acesso em 18 de maio 2024.

25 de julho de 1944¹⁰², vemos uma foto de Cecília contando sua experiência ao repórter do jornal *A Manhã*.

Figura 14 - Cecília Meireles em entrevista ao jornal *A Manhã*, após sua volta do Uruguai.



Fonte: *A Manhã*. Rio de Janeiro. 26 de junho de 1944, p.3. Disponível em <https://bndigital.bn.gov.br/> Acesso em 08 de maio, 2024).

A reportagem inicia com uma apresentação de Heitor Grillo, o “alto funcionário do Ministério da Agricultura” e Cecília Meireles “consagrada poetisa”, em cujas primeiras palavras destaca o apreço que ela percebeu dos uruguaios pelo Brasil:

A simpatia de que o Brasil goza no Uruguai é enorme e vai além da expectativa mais otimista. Tive nesta viagem que acabo de realizar, o ensejo de verificar e comprovar esse fato, que sem dúvida alguma, é bastante confortador e lisonjeiro para nós brasileiros. Essa atmosfera de franco apreço pelas nossas coisas tem aumentado, dia a dia, graças a ação fecunda e brilhante que tem desenvolvido o embaixador Batista Luzardo. Nos inúmeros contatos que mantive com as autoridades uruguaias, professores, técnicos e funcionários senti integralmente a simpatia que ali goza nosso país. O interesse pelas coisas brasileiras é imenso. Desde o nosso café, que atualmente é apresentado em magníficos salões denominados “Sorocabana”, até da língua portuguesa que é ensinada a 1.500 estudantes, no Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro.¹⁰³

A primeira parte da entrevista é dedicada às impressões de Heitor Grillo, que inicia sua fala comentando sobre o interesse econômico dos uruguaios em também se aproximar do Brasil nesse aspecto, já que têm problemas comuns no domínio da economia e da agricultura. Ele também comenta sobre o interesse dos uruguaios pela forma como o então presidente Vargas solicitou a racionalização do serviço público, além de comparar como esta mesma situação está no Uruguai, bem como contar sobre suas impressões da Guerra:

¹⁰² “De regresso do Uruguai: uma poetisa e um técnico”. *A Manhã*, Rio de Janeiro: 26 de junho de 1944.

¹⁰³ “De regresso do Uruguai: uma poetisa e um técnico”. *A Manhã*, Rio de Janeiro: 26 de junho de 1944, p.3.

- Observei também, prossegue o sr. Heitor Grilo, que grande curiosidade havia no Uruguai, no tocante à solução dada, pelo governo - e no do Presidente Vargas ao problema da racionalização do Serviço Público e da formação de quadros de carreiras aos funcionários. Esse aspecto democrático da nossa reforma foi imensamente apreciado no Uruguai. - Quais os novos problemas que provocaram a guerra para a coletividade uruguaia? Os gêneros de primeira necessidade estão também racionados? - Indagamos. - No Uruguai, responde o nosso informante, o problema do transporte acha-se racionado em menores proporções que no Brasil. Eles não foram atingidos pelo drama do transporte, como nós brasileiros. O que de fato se verifica e, conseqüentemente, provoca uma certa restrição no transcurso em geral, são as constantes greves de caráter reivindicatórias, feitas pelos funcionários de transportes e ferroviários. (...) - Como recebeu o povo uruguaio a entrada do Brasil na guerra? - Quando se organizou as Forças Expedicionárias Brasileiras, que deveriam ir à Europa, como de fato foram, o povo uruguaio saiu à rua e promoveu comícios e passeatas em homenagem ao Brasil, numa demonstração de júbilo digna de registro.¹⁰⁴

Observamos que cada um traz impressões, comparações e reflexões importantes sobre a viagem à luz de seus temas de interesse, e se constituem como ponte especializada entre os dois países para que, principalmente os leitores brasileiros, pudessem saber dos avanços das relações entre o Brasil e o Uruguai.

Por sua vez, Cecília se dedica primeiramente a contar como foram suas ações durante a viagem, trazendo uma síntese de seus intercâmbios culturais e palestras proferidas: “Em palestra agradável, e interessante com o repórter, Cecília Meireles focalizou diversos aspectos da vida literária e artística naqueles países vizinhos e amigos, salientando o intenso desenvolvimento ali da cultura popular”. Ao comentar sobre as palestras, ela retoma as conferências proferidas por solicitação do Embaixador Batista Luzardo e da Universidade de Montevideú, com o objetivo de divulgar a cultura em diferentes aspectos: “Essa minha palestra versou sobre o lirismo popular brasileiro (folclore) e foi ilustrada com discos e partes de canto - pregões, canções de berço, canções do trabalho, serenatas, etc. - estive a cargo de D. [Nilda]¹⁰⁵ Muller”. Ao contar sobre sua segunda conferência “Poetas brasileiros Contemporâneos”, Cecília destaca a importância do ICUB no trabalho com a língua portuguesa:

Nele [no instituto] se realizam cursos de português e conferências sobre coisas do Brasil, os quais têm atraído a atenção e interesse dos uruguaiois que frequentam cada vez em mais crescente número de pessoas.

Tanto no Instituto, patriótica iniciativa do nosso operoso Embaixador no Uruguai, como nas escolas públicas daquele país, há cursos da língua portuguesa, frequentados em média por mil alunos.¹⁰⁶

¹⁰⁴ “De regresso do Uruguai: uma poetisa e um técnico”. *A Manhã*, Rio de Janeiro: 26 de junho de 1944, p.3.

¹⁰⁵ Na reportagem analisada, devido a algum erro ortográfico, estava escrito “Nilia”, mas fizemos a alteração, uma vez que, ao cruzar outras fontes, sabemos que as músicas foram cantadas por Nilda Muller.

¹⁰⁶ “De regresso do Uruguai: uma poetisa e um técnico”. *A Manhã*, Rio de Janeiro: 26 de junho de 1944, p.6.

No entanto, não se furta a criticar a falta de professores habilitados para ensinar português, uma vez que isto resultava na impossibilidade do aumento de cursos, embora o povo uruguaio continuasse bastante interessado em aprender nossa língua: “Esse obstáculo, contudo, não impede que o ensino de nosso idioma tome, dia a dia, mais incremento no Uruguai, cujo povo é leal e grande amigo dos brasileiros”. No tocante às redes estabelecidas por Cecília, conta na entrevista que esteve presente em rodas artísticas e literárias e percebeu que o povo uruguaio tinha predileção pelas “apuradas coisas do espírito”:

O povo uruguaio sobremodo se interessa pela cultura, principalmente pela música e pela pintura. Quase todos os dias se realizam em Montevideu concertos de música fina e se inauguram salões de belas artes. Tanto os concertos como os salões atraem elementos de todas as classes. Ali visitei o Museu Barradas e o museu Figari e os ateliers dos modernos pintores, como Castellanos, Arzadam, Pastor e Cunco.¹⁰⁷

O apreço pela relação bastante elogiada por Cecília entre os uruguaios e a cultura é retomada em outra entrevista que a poetisa dá no dia 25 de julho de 1944. De acordo com Cecília, outra forma de divulgação cultural bastante difundida entre as classes sociais são as conferências, organizadas em lugares muito acessíveis ao público. Sobre as demais atividades, diz:

Há alto-falantes que transmitem, nas praças públicas, concertos preparados para o povo. A pintura é das artes prediletas dos uruguaios. Visitei o Museu “Barradas”, onde estão guardados os quadros desse grande pintor que morreu muito jovem, mas cuja obra é, de fato, muito poderosa. Lá também existe o Museu Figari, reunião de trabalhos desse artista que pode ser considerado um pioneiro da moderna pintura americana.¹⁰⁸

A reportagem segue com dados sobre as outras viagens realizadas por Cecília após sua saída do Uruguai, como as visitas a Buenos Aires e Porto Alegre. Nessas seções, encontramos menções às experiências culturais da viajante, bem como divulgações do trabalho intelectual de Meireles:

Na capital gaúcha estive tratando da edição de "Mar Absoluto" meu novo livro; "Bodas de Anabel", de Garcia Lorca (tradução minha), "Orlando", romance da escritora inglesa Virginia Woolf que verti para o português - obras que a livraria "Globo" vai editar.

Em Porto Alegre privei com um grupo de escritores de escola que muito trabalham e produzem, tais como Darcy Azambuja, Mário Quintana, Moisés Velinho, Reinaldo Moura, Casemiro Fernandes, Lila Ripolli e outros.

¹⁰⁷ “De regresso do Uruguai: uma poetisa e um técnico”. *A Manhã*, Rio de Janeiro: 26 de junho de 1944, p.6.

¹⁰⁸ Este excerto foi retirado da entrevista “O momento da cultura do Uruguai e da Argentina na palavra de Cecília Meireles”, publicada no dia 25 de julho de 1944 no *Correio Paulista*. Ao analisar essa entrevista, percebemos que os mesmos tópicos apresentados na entrevista concedida ao jornal *A Manhã* são retomados, seguindo uma lógica muito próxima de organização e conteúdo, por isso, privilegiamos a análise da fonte que foi publicada anteriormente.

A Livraria "Globo" está em grande atividade. Estão sendo preparadas edições de luxo de duas traduções minhas: "Bodas de Sangue", provavelmente com ilustrações de Lasar Segall e "A canção do Amor e da Morte do Porta- Estandarte Cristóvão Rilke", de Rainer Maria Rilke, que deverá ser ilustrada por Arpad Szenes.

A "Globo" pretende, também, fundar uma filial editora no Rio de Janeiro, para mais desenvolver o intercâmbio literário no país e outra provavelmente em Montevidéu, para publicação de livros brasileiros, concluiu a escritora Cecília Meireles.¹⁰⁹

Na circulação de impressos brasileiros, também vemos que durante 1944 Cecília manteve particular predileção por publicar crônicas que mencionassem artistas e intelectuais com os quais ela estreitou laços em sua viagem. Na crônica "Alguns poetas uruguaios"¹¹⁰, publicada em 7 de setembro de 1944, no Jornal *A Manhã*, Cecília comenta sobre um dos vários jantares de que participou durante a estadia em Montevidéu: "Vão fazer música, neste salãozinho onde tantas cabeças vivas e gloriosas se movem contra os retratos alinhados pelas paredes: o pintor Arzádum, Esther de Cáceres, Lea Bach - jornalistas, músicos, diplomatas...". Ela escolhe alguns poetas para comentar suas principais características e transcreve versos em espanhol de sua autoria. Dentre esses poetas, são citados Fernán Silva Valdés, com quem conversou sobre assuntos relativos ao campo e como sua poesia era influenciada por esse *tópos*: "Ele é 'payador' uruguaio que imobilizou em poesia as águas, as árvores, os ventos, os ranchos, os pássaros, os gaúchos, tudo que era fugitivo, transitório, precário". Também divulgou a poesia de Fernando Pareda "maravilhoso poeta, e homem banhado de enigmas, todos eles amarelo e negro, com uns olhos como deviam ser os de quem escreveu o Apocalipse, logo depois de cada visão", em cujos versos vemos uma relação com o tema da educação: "Ah, gris profesor, gris profesor! Antes de medianoche ya dormido, / En la hora en que se desmayan las barajas/ bajo la sonrisa biselada de Casanova; / en la hora del submarino ajusticiado donde un lápiz sin sueño señala...". Outros nomes mencionados são Silva Valdez, Julio Casal e Orfilia Bardesio. É interessante ver que Cecília escolhe uma forma de contar sobre essa noite privilegiada pois, segundo a qual, todos os poetas mencionados foram até ela, o que evidencia que a escritora possivelmente era um dos pontos de atenção no jantar, por ser estrangeira, mas também por já ser reconhecida como grande poeta.

Cecília também dedica uma crônica inteira a outro artista uruguaio, o pintor Torres García¹¹¹. No entanto, diferentemente da crônica anterior, no texto intitulado "Homenagem a

¹⁰⁹ Idem.

¹¹⁰ "Alguns poetas uruguaios". *A Manhã*, Rio de Janeiro: 7 de setembro de 1944, p.4.

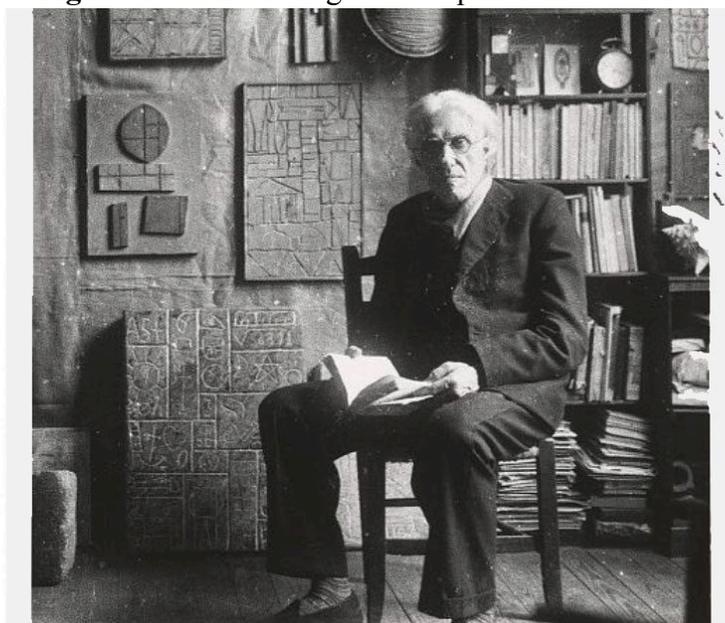
¹¹¹ Joaquín Torres García ou Joaquín Torres-García (Montevidéu, 28 de julho de 1874 — Montevidéu, 8 de agosto de 1949) foi um pintor, desenhista, escultor, escritor e professor uruguaio, que conquistou renome internacional. Ele era o marido da pintora espanhola-uruguaia Manolita Piña. Aos dezessete anos, em 1891 viajou para a Europa e fixou-se em Mataró, na Catalunha, estudou em La Llotja, que era a escola de belas-artes local. Logo em seguida transferiu-se para Barcelona, para frequentar a Academia Baixa e Cercle Artístic de Sant Lluc, este período caracteriza o estilo clássico, num resgate à cultura Grega na obra de Torres-García. No mesmo

Torres García”, publicado no dia 14 de setembro de 1944, ela comenta sobre como começou sua admiração e amizade pelo pintor, relatando que foi antes de sua viagem ao Uruguai: “Há uns dez anos, amigos uruguaios que passavam por aqui falaram-me de Torres García. O pintor acaba de voltar à sua terra, depois de uma longa permanência na Europa”. Aqui se evidencia algo que já tratamos neste capítulo e no anterior: Cecília cultivava suas redes de sociabilidade com intelectuais uruguaios antes de sua viagem em 1944 e isso corroborou para seu sucesso e reconhecimento em terras uruguaias.

Na crônica, Cecília faz uma análise da história pessoal e artística do pintor, traçando seus principais feitos, analisando alguns de seus quadros e comparando sua obra plástica com a poesia:

Nutrido dessa poesia do universo, Torres García é como um menino de setenta anos: e o mundo está diante dele, e a vida, e todas as criaturas, como quando os viu pela primeira vez. É um mundo de cores e formas tão naturais, tão certo e real, em seu sentido abstrato, que ele não sabe fazer outra coisa senão manejá-lo como as crianças manejam os brinquedos (MEIRELES, 1944, *A Manhã*, p.6).

Figura 15 - Pintor uruguaio Joaquín Torres García



Fonte: Imagem encontrada através de nossas pesquisas no portal espanhol “Real academia de la historia”. Disponível: <<https://dbe.rah.es/biografias/18085/joaquin-torres-garcia>>. Acesso em 26 de maio, 2024.

Nas crônicas dedicadas a intelectuais uruguaios, publicadas após a volta de Cecília, vemos como ela voltou de sua viagem também disposta a divulgar o que aprendeu, bem como

período trabalhou com o arquiteto catalão Antoni Gaudí nos vitrais da Catedral de Palmas de Mallorca e na obra da Catedral Sagrada Família de Barcelona. Disponível em: <<https://www.wikiart.org/pt/joaquin-torres-garcia>> Acesso em 26 de maio 2024.

as obras de intelectuais com quem se correspondeu ou tinha admiração. Além dos exemplos aqui citados, como Esther Cáceres, Torres García, María V. de Muller, Cipriano Vitureira, Gastón Figueira, ela também divulgou a obra de outros poetas consagrados e iniciantes, como a poetisa Delmira Agustini, e o desenhista Adolfo Pastor. Ao homenageá-los e divulgá-los em suas crônicas publicadas no jornal *A Manhã*, Cecília trabalha atrelada ao seu projeto de união latino-americana, iniciado muito antes de sua viagem, conforme comentado no capítulo 2. Ainda dialoga com o sonho da “América Invertida”, desenhada por Torres García em que defendia a “Escuela del Sur”, um manifesto escrito em 1935 que tinha como capa seu famoso desenho “América Invertida”, uma vez que prioriza a arte local e promove a união dos intelectuais. Tal imagem representa a necessidade de autonomia latino-americana e a busca por caminhos próprios. Por meio do manifesto “Escuela del Sur”, o pintor sugeria que a América Latina deveria refutar/inverter a perspectiva norte-cêntrica, valorizasse seu legado e contestasse sua posição de dependência, resgatando a arte indígena e sua geometria, estabelecendo um diálogo entre a arte construtiva, fundamentada nas leis “universais”, e o saber dos tempos históricos.

Figura 16 - Capa da edição de 1958 da Escuela del Sur, Montevidéu.



Fonte: Imagem encontrada através de nossas pesquisas no estudo “América Invertida: o mapa de ponta-cabeça”, publicado no site “Teoria do Design”. Disponível: <<https://teoriadodesign.com/america-invertida-o-mapa-de-ponta-cabeça/>>. Acesso em 26 de maio, 2024.

Além de divulgar intelectuais uruguaios e contar sobre a sua viagem, após seu regresso, Cecília manteve suas atividades de intelectual pública participando em jornais, realizando publicações e traduções, e trabalhando como diretora do Departamento de Literatura e Associação dos Servidores Civis do Brasil (ASCB). Como a viagem realizada pelas Missões Culturais, a Associação também fazia parte das instituições criadas por Vargas. A ASCB foi criada em 1943 sob direção de Luiz Simões Lopes (1903-1994), então presidente do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP). A Associação dos Servidores Civis tinha como finalidade promover atividades culturais e de recreação entre membros de diferentes quadros funcionais no território nacional, além de estimular o espírito de solidariedade entre os servidores civis e manter o intercâmbio cultural com centros congêneres do país e do estrangeiro¹¹². Das atividades realizadas por Cecília na ASCB destacam-se o oferecimento de um curso de literatura, ministrado por ela, e a realização de palestras da área proferidas por estudiosos e críticos literários¹¹³. Em entrevista, feita em outubro de 1944, Cecília assinalava que ao ser convidada para dirigir o Departamento de Literatura da ASCB buscava torná-lo “eficiente e agradável, de modo que mesmo os que não podem dispensar muito tempo às letras nele encontrasse as informações de que carece toda pessoa normalmente educada”¹¹⁴. As inscrições do curso começaram em novembro do mesmo ano e foram amplamente divulgadas, valorizando o reconhecimento que Cecília já dispunha no meio intelectual brasileiro.

Na sede dos Cursos de Administração do Dasp., no Edifício Hollerith, à Avenida Graça Aranha, n.º 182, 3.º andar, diariamente das 10 às 18 horas, estão abertas as inscrições para o Curso de Literatura a ser ministrado pela conhecida poetisa e jornalista Cecília Meireles, diretora do Departamento Literário da Associação dos Servidores Civis de Brasil, a quem se deve a iniciativa que visa melhorar o nível intelectual dos funcionários públicos.¹¹⁵

A primeira conferência aconteceu no dia 20 de novembro, no auditório do Ministério da Educação, com a participação do poeta Manuel Bandeira que falou sobre os poetas brasileiros contemporâneos a convite de Meireles¹¹⁶. Encontramos registros de outras

¹¹² MEIRELES, Cecília. “Entrevista”. *A Manhã*. Rio de Janeiro. Domingo, 29 de outubro de 1944, p. 3.

¹¹³ Alguns dos nomes convidados foram Manuel Bandeira, Cassiano Ricardo, Abgar Renault, Anibal Machado, Roberto Alvim Corrêa e Barros Vidal, que falariam de poesia, romance, contos, ensaios etc.

¹¹⁴ *ibidem*.

¹¹⁵ *A Manhã*. Rio de Janeiro. 28 de novembro de 1944, p. 5.

¹¹⁶ *A Manhã*. Rio de Janeiro. 19 de novembro de 1944, p. 5.

conferências como as sobre o poeta indiano Tagore¹¹⁷ e o francês Verlaine¹¹⁸, realizadas por Abgar Renault, a do crítico literário Andrade Muricy sobre Simbolismo¹¹⁹, “Três precursores da literatura brasileira”, proferida pelo jornalista Barros Vital¹²⁰, “A vida romântica de Gonçalves Dias”, realizada por Josué Montello, a de Manuel Bandeira sobre a poetisa barroca mexicana Sórora Juana Inés de la Cruz, entre outras. Todas essas palestras tinham entrada franca e eram sempre acompanhadas por uma apresentação inicial de Cecília Meireles.

O curso de literatura aconteceu semanalmente, com dez aulas, como uma introdução à literatura geral e não era necessário realizar provas ou exames¹²¹. Em notícia de 6 de janeiro de 1945, comenta-se que as inscrições chegaram ao fim com 175 inscritos, alcançando, assim, um “grande sucesso”¹²². O periódico *O Jornal* do Rio de Janeiro, em 23 de janeiro de 1945, publicou que a primeira aula do curso recebeu uma numerosa assistência. Nas fotos colocadas junto à notícia, encontramos Cecília Meireles na inauguração do curso, bem como o corpo discente, sendo em sua maioria mulheres. As demais aulas trataram sobre a literatura oral, literatura Primitiva e o nascimento dos gêneros, passando pela literatura clássica, romantismo e simbolismo¹²³.

Figura 17 - Cecília Meireles na inauguração do curso de Literatura da ASCB.



Fonte: *O Jornal*. Rio de Janeiro. Domingo, 23 de janeiro de 1945, p. 1.

Na entrevista realizada por Solêna Benevides Vianna, em 1946, ao ser perguntada sobre o curso de literatura da ASCB, Cecília comenta:

¹¹⁷ *A Manhã*. Rio de Janeiro. 5 de dezembro de 1944, p. 3.

¹¹⁸ *A Manhã*. Rio de Janeiro. 19 de dezembro de 1944, p. 3.

¹¹⁹ *A Manhã*. Rio de Janeiro. 28 de dezembro de 1944, p. 6.

¹²⁰ *A Manhã*. Rio de Janeiro. 21 de janeiro de 1945, p. 3.

¹²¹ *A Manhã*. Rio de Janeiro. 30 de dezembro de 1944, p. 5.

¹²² *A Manhã*. Rio de Janeiro. 6 de janeiro de 1945, p. 3.

¹²³ *A Manhã*. Rio de Janeiro. 26 de janeiro de 1945, p. 3.

É muito difícil qualquer associação vingar no Brasil - respondeu a entrevistada. Convidaram-me para trabalhar nessa, e raramente me recuso a cooperar, quando se trata de um serviço de cultura. Tenho a impressão de que os meus esforços, neste caso, foram bem compreendidos por parte daqueles a quem se destinavam. Realizaram-se doze conferências sobre temas literários, e um curso de literatura geral e comparada, em vinte palestras. Evidentemente, uma iniciação. Mas o intuito foi situar a literatura num plano em que não é vista geralmente. Como um modelo de compreensão humana, e do mundo... que Deus, de certo, fez, mas o homem complicou... Encerrados meus compromissos com a Associação sinto com alegria que, até onde me foi possível, realizei tudo que pretendi. Esta experiência de divulgação cultural foi, sobretudo, confortadora, porque em geral se presume que o funcionário é um escravo passivo da burocracia, de cuja modorra apenas o arranca, uma ou outra vez, alguma diversão são frívola. Não é verdadeiramente comumente assim. E o funcionário não tem apenas um direito a maior e melhor cultura: tem o dever de realizá-la; e, se o souberem orientar, está em condições de fazê-lo compreensivamente, lucidamente. - Mesmo porque rematou - verdadeiramente só creio numa coisa: na educação. "Educação" - com todas as interpretações e direções que a palavra comporta.¹²⁴

Após as análises feitas dos desdobramentos da viagem de Cecília ao Uruguai, verificamos que esta lhe possibilitou o encontro com o novo, a modificação do sujeito viajante, ao refletir e comprar, e trouxe ensinamentos e redes que se mantiveram em desenvolvimento a partir de seu retorno ao Brasil. Suas crônicas e registros de viagem foram fundamentais para análise, uma vez que possibilitaram o encontro de seus leitores e pesquisadores com uma forma poética e reflexiva de perceber e contar sobre a realidade vivida. Vimos, assim, que poucos, como Cecília, conseguiram refletir e interpretar a realidade social e política de seu entorno de forma a apreender seu sentido pedagógico.

Como intelectual e mediadora cultural, percebemos que seu mundo particular, constituído por viajar, pensar, escrever e incidir politicamente, serviu como ponte entre dois países que, embora tivessem um acordo cultural, ainda esperavam intelectuais plurais como ela. Suas viagens não trazem apenas questões sobre as especificidades do ato de viajar feminino, mas também apontam para compreender como os intercâmbios culturais ou a legitimação de modelos pedagógicos e literários se organizam. No entanto, Cecília foi além: abriu portas para que seus leitores, redes e ouvintes pudessem conhecer e dar a ler o mundo. A forma escolhida por Cecília para ser "mediadora" entre esses mundos foi a escrita, já que esta não pode ser concebida de maneira inseparável da viagem. O ato de viajar somente se completa no exercício da escrita, com a divulgação do que foi observado, ainda que circunscrito em uma esfera educacional ou literária. De acordo com Costa (2003), a escrita da viagem também se transforma num esforço de inscrição de si mesmo, pela escrita, no mundo

¹²⁴ *A Manhã*. Rio de Janeiro. 20 de janeiro de 1945, p. 11.

a que retoma. Assim, o que Cecília escreve é também uma metáfora de seu itinerário intelectual que viaja, aprende, ensina e media mundos, na mesma intensidade. Para tentar compreendê-la é necessário aprender a viajar em suas viagens e perceber o entrelaçamento de temas, reflexões e ensinamentos.

Considerações finais

Todo relato é um relato de viagem – Uma prática do espaço

(Michel de Certeau)

Quando chegamos ao final de uma caminhada é possível refletir o que foi vivido, observado, questionado, deixado de lado e apreendido. Como Cecília, em suas caminhadas físicas e epistemológicas, o presente trabalho percorreu diferentes caminhos a fim de compreender a viagem da intelectual ao Uruguai em 1944. A estrada, permeada por fontes variadas, tais como notícias, relatos, entrevistas, crônicas, cartas, nos levou a conhecer como Cecília, desde sua entrada na Escola Normal, já traçava uma trajetória que concebia a educação e a literatura como aliadas para preparar os indivíduos para conviver e agir na sociedade. Seu propósito educativo esteve presente na grande obra que proporcionou aos seus leitores de públicos diversos: infantil, docente, brasileiro e estrangeiro. Vimos que sua projeção intelectual possibilitou que, por meio das viagens, ela trabalhasse para promover seu sonho de união ibero-americana e pôde, a despeito das críticas que tinha ao governo Vargas, utilizar o projeto das Missões Culturais para divulgar não o Brasil esperado pela campanha da ditadura varguista¹²⁵, mas os brasis permeados por culturas diversas.

O ato de viajar, principalmente a viagem aqui enfocada, ensina a aprender a caminhar. Portanto, podemos entender o caminhar como uma interessante práxis educativa, dado que “nela mesma coincidem o método e a finalidade e, nesse sentido, o destino pelo qual se começa uma travessia representa uma ocasião perfeita para iniciar e viver um processo formativo” (FARRERO, 2013, p. 102). Ao caminhar, os viajantes educadores conhecem outras culturas, comparam, analisam, se apropriam e apresentam novas ideias, fortalecem suas redes e se legitimam no debate educacional (MIGNOT e GONDRA, 2008, p.13). Essa “transfiguração” vivida pelo viajante demonstra que o sujeito da partida nunca é o mesmo que regressa (IANNI, 2003) e, quando regressa, ou mesmo durante sua estadia, pode lançar mão do relato para contar sua experiência de viagem. Nas crônicas “Rumo: Sul” e nas entrevistas analisadas, Cecília contou sobre seus “lugares praticados” (CERTEAU, 2009, p.202) e divulgou suas percepções, redes e saberes.

De acordo com Certeau (2009), os relatos efetuam um trabalho que transforma lugares em espaços ou espaços em lugares. Vale lembrar que, para o autor, um lugar é a ordem

¹²⁵ Na crônica “Uma estatística necessária”, publicada no dia 3 de junho de 1931, por exemplo, Cecília nomeia Getúlio Vargas de “Sr. Ditador”.

segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência e implica uma indicação de estabilidade. O espaço, por sua vez, é o efeito gerado pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar. Em suma, “o espaço é um lugar praticado. Assim, a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada pelos pedestres. Do mesmo modo, a leitura é o espaço produzido pela prática do lugar constituído por um sistema de signos - um escrito” (p.202). Em seus relatos sobre a estadia em Montevideu, Cecília ora descreve a experiência de maneira objetiva, com menções a fatos que podemos comprovar com notícias e fotografias oficiais, ora a circunscreve dentro de sua poesia. Através de seus registros, observamos a operação especializada da autora que coloca a narradora não apenas para contar, mas também para descrever, isto é, fixar, criar, fundar espaços (CERTEAU, 2009, p.209). Essa ação pode ser vista, por exemplo, na crônica “Rumo: Sul (XIX)” em que, ao caminhar pelas ruas de Montevideu, a narradora observa os cavalos percherões e os carros com enormes cargas. No entanto, essa observação não se retém aí, ela se expande quando a narradora descreve mais detalhes e interpreta o que vê: “Por isso, quando passam os percherões, vejo flores balançando-se, abelhas zunindo, cascatas brancas evaporando-se irisadas - e os percherões como dançarinos robustos correndo por um chão todo verde, com os olhos já todos azuis” (MEIRELES, 2016, p. 134). Essa descrição possibilita a transformação do lugar em espaço. Não obstante, a narradora demonstra saber que o ato criativo tem limites, pois os olhos humanos rapidamente se viciam e é preciso partir para que outros espaços sejam narrados:

Quero dizer-te adeus, e não posso, Montevideu - pois até o olhar dos teus cavalos me está prendendo a ti. Mas se eu ficar, talvez nunca mais os veja, porque o ofício humano é triste, e facilmente se vicia: os olhos deixam de ver o que estão vendo sempre, e o coração se acostuma - e esquece-o.. - aquilo que se faz maravilhosa constante... E é melhor que vos deixa, percherões! - monumentais como palácios e leves como borboletas. Estareis comigo para sempre, dispersando na minha memória a pródiga seda da vossa cauda e das vossas crinas (MEIRELES, 2016, p. 135).

A postura da narradora diante da realidade nos permite reproduzir o que foi visto por meio de sua experiência. No entanto, ao longo da análise, percebemos que nem sempre a simples descrição informativa da realidade é utilizada. Dessa forma, os detalhes que adquirimos sobre as rotinas dos trens, os cafés, a ausência dos livros brasileiros, as palestras e os jantares são envoltos em uma interpretação subjetiva da narradora que também se demora a sonhar com os percherões, contemplar as belezas do cotidiano ou imaginar histórias dos transeuntes e trabalhadores.

Essa pequena análise, imbuída de aspectos literários, sintetiza elementos essenciais de como a pesquisa da trajetória de Cecília Meireles, mesmo com enfoque em sua ação na educação, não pode ser fragmentada, pois sua faceta de poeta sempre esteve presente em sua escrita e atividade. Portanto, nos capítulos que constituem a presente dissertação, buscamos interpretá-la como múltipla a fim de investigar as questões que motivaram a pesquisa: Como se organizou a viagem de Cecília Meireles ao Uruguai em 1944? Quais foram suas motivações e desdobramentos? Quais redes de sociabilidades foram estabelecidas? Quais saberes foram divulgados? Sua ação no campo educacional, político e literário trouxe especificidades para sua trajetória?

Inicialmente, tratamos de como Cecília, na “Página de Educação”, do periódico *Diário de Notícias*, estava disposta a educar e a tecer críticas na mesma proporção. Nela, concebeu a atividade jornalística como educativa e criou um espaço formativo para os professores e seus interlocutores. Para ela, a educação deveria ser compreendida em sentido lato, envolvendo “[...] todos os problemas, buscando a exata solução de todos, atenta a cada pequena oscilação da vida, e sempre justa nas sugestões que alvitra, e sempre bela na execução que lhes dá” (MEIRELES, 2017, vol. 1, p.53-54). Era também o meio pelo qual os homens “adquirem sua liberdade” (MEIRELES, 2017, vol. 1, p. 37-38). Essa concepção animava os professores a conhecer os novos métodos de ensino e seu papel crucial para a concretização dos propósitos da Escola Nova. O espaço de crítica, reflexão e também de formação do leitor criado por Meireles na “Página” nos sugere ler alguns de seus textos como crônicas, outros como prosa poética, artigos, contos, relatos de experiências e, ainda, cartas abertas. Neste último caso, a relação de proximidade com o leitor revela que o incentivo diário ao compromisso pela educação estabelece um processo de interlocução, no qual o leitor figurado pela escritora também participa de seus questionamentos e angústias.

Posteriormente, verificamos que Cecília não se restringiu ao espaço da escrita para professores, como criou e dirigiu a Biblioteca Infantil do Pavilhão Mourisco, onde começou um trabalho de integração ibero-americana e se aproximou de intelectuais uruguaios. Esse momento de sua trajetória foi essencial para compreender sua viagem ao Uruguai em 1944, uma vez que já nessa época valorizava o ensino do espanhol nas escolas brasileiras, bem como o ensino do português nas escolas uruguaias. Essas ações culminaram em sua viagem a Portugal, cujos desdobramentos possibilitaram ainda mais o reconhecimento internacional de Cecília. Devido a sua importância como intelectual brasileira que mantinha diferentes redes de sociabilidade, Cecília foi convidada para integrar o grupo de intelectuais brasileiros que fez parte das Missões Culturais Brasileiras. As missões implementaram ações alinhadas às

recomendações das conferências pan-americanas, adaptadas às necessidades específicas do novo governo brasileiro. Inicialmente compostas por diplomatas, professores, intelectuais, cientistas e escritores, se associaram a institutos culturais com o objetivo de introduzir o ensino do idioma português e disseminar a cultura e o pensamento da elite brasileira emergente. Em alguns países, como o Uruguai, essas iniciativas extrapolaram o programa pedagógico inicial. A partir de agosto de 1940, concentrou-se no Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro uma variedade de programas de cooperação cultural de longo prazo. No Instituto, a Missão Cultural Brasileira desenvolveu um amplo programa educacional que incluiu encontros literários, conferências sobre diversos temas, formação de grupos sociais dedicados ao teatro e à música, exposições de arte, intensificação de intercâmbios universitários e científicos, além do ensino de português a muitas pessoas. A missão também teve um papel significativo na publicação de dezenas de livros, na descoberta de talentos nas áreas de música, teatro, pintura e literatura, e na colaboração com entidades e associações locais, estabelecendo parcerias que formaram uma extensa rede de sociabilidade para além dos limites do equipamento. O Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro representou um espaço crucial de interação entre as culturas brasileira e uruguaia, amplamente reconhecido pela sociedade uruguaia, como evidenciado pelo apoio não apenas de líderes governamentais, mas também de intelectuais e da sociedade em geral.

Terminamos o presente trabalho com a análise das ações da Cecília-viajante em terras uruguaias. Para isso, verificamos suas concepções do ato de viajar, as palestras proferidas, os contatos estabelecidos, sua visão da cultura uruguaia, as redes tecidas e o papel do ICUB na programação e divulgação das ações da intelectual durante a viagem. As redes cruzaram os limites fronteiriços e possibilitaram a continuidade do trabalho de integração tão sonhado por Cecília. Durante a viagem e após seu retorno manteve seus leitores e ouvintes informados sobre a ação cultural no Uruguai e apresentou as férteis possibilidades dessa “amistad”. Nesse sentido, ao analisar a circulação de sujeitos, saberes e artefatos, evidencia-se a importância crucial dos sujeitos, pois são eles que conduzem e determinam o que será ensinado e disseminado. Os sujeitos ocupam múltiplos espaços - tanto geográficos quanto institucionais - e integram diversos grupos simultaneamente.

Essas múltiplas configurações trouxeram desafios ao longo da pesquisa em que cada momento foi necessário realizar escolhas, recortes, buscar a interpretação entre o real e a criação literária e perceber que os indícios encontrados sempre são passíveis de novas questões e análises. Ao fim da jornada, são várias as questões que ficam em aberto e que sinalizam para trabalhos futuros, como: De que forma os institutos de educação uruguaios

apresentaram Cecília Meireles ao seu público? Quais são os pontos de encontro entre os pensadores da educação brasileira e uruguaia? Como a viagem de Cecília colaborou para a circulação de outros intelectuais brasileiros e uruguaios? Quais foram as especificidades da viagem de Cecília à Argentina que a fizeram, de certa maneira, preferir sua viagem ao Uruguai? Como o público brasileiro recebeu os relatos de viagem de Cecília Meireles em 1944?

Começamos esse percurso retomando as diferentes implicações do ato de viajar e como as trajetórias dos viajantes pedagógicos podem ser interpretadas de maneira circular, no qual os fios parecem estar sempre conectados e perpassar as apropriações, os modelos, práticas, traduções e relatos. Dos múltiplos fios que Cecília traçou, buscamos compreender partes do que viveu antes, durante e depois da viagem ao Uruguai. No entanto, ao percorrer seus caminhos, ela, por sua vez, percorre-nos. As pessoas, as paisagens, os saberes, as críticas chegam até nós permeados pelo deslumbramento de poeta, a curiosidade da cronista, a esperança de educadora, a força feminina e sua fina ironia. Nenhuma faceta conhecida anula a outra. Na realidade, Cecília permanece em sua pluralidade humana. Como versa um de seus poemas, ela é aquela que *dá às palavras uma outra pronúncia*.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Oswald. “Voto a descoberto” [1952]. In: _____ *Telefonema*. Org. Vera Maria Chalmers. 2ª ed. São Paulo: Globo, 2007, p. 553. (Obras completas de Oswald de Andrade).

ALTENBERND, Erik; YOUNG, Alex Trimble. Introduction: The significance of the frontier in an age of transnational history, *Settler Colonial Studies*, vol. 4, n. 2, p. 127-150, 2014.

ARAÚJO, Roberta Maira de Melo. *Benedicta Valladares Ribeiro 1905-1989: formação e atuação*. Tese (doutorado). Universidade de São Paulo, 2010.

ARRIGUCCI, Davi. “Fragmentos sobre a crônica”. In: *Enigma e comentário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

AZEVEDO, Fernando. “A Reconstrução Educacional: ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck, VIDAL, Diana Gonçalves e ARAUJO, José Carlos Souza (Orgs.). *Reformas educacionais: As manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)*. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

BACELLAR, Carlos de Almeida Prado. “Uso e mau uso dos arquivos”. *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2006.

BANDEIRA, Manuel. “Improvisado”. In: *Belo belo*. Organização André Seffrin. São Paulo: Global, 2014, p.33.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 277-326.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teorias do discurso. Fundamentos semióticos*. 3ª edição, São Paulo, Humanitas, 1988.

BEISIEGEL, C. R. “Educação e Sociedade no Brasil após 1830”. In: Boris Fausto. (Org.). *HISTÓRIA GERAL DA CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA*. São Paulo: DIFEL, 1984, v. , p

BOBBIO, N. *Os intelectuais e o poder*. São Paulo: UNESP, 1997.

BONET, Fernanda dos Santos. O discurso oficial brasileiro durante a II Guerra Mundial O Brasil se une para a Guerra. IX Encontro Estadual de História - Seção RS - Vestígios do Passado: a história e suas fontes, 2008.

BONTEMPI JR., Bruno. Os expertos e o jornalista na formação da opinião pública sobre a educação: o caso do Inquérito de 1914. In: LEITE, Juçara Luzia; ALVES, Cláudia M. Costa (org.). *Intelectuais e História da Educação no Brasil: poder, cultura e políticas*. Vitória: EDUFES/SBHE, 2011, v. 10, p. 141-164.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. [1970]. 50ª ed. São Paulo: Cultrix, 2015.

_____. “História de um encontro”. In: MEIRELES, Cecília. *Cecília e Mário*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996. p. 11-18.

BOTO, Carlota. Faria de Vasconcelos e a Escola Nova em Portugal: do self government à educação científica. In: Revista Brasileira de História da Educação, v. 19, 2011.

BOURDIEU, Pierre. “A invenção do intelectual”. In: _____ *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p.150-152 Trad. Maria Lucia Machado.

_____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro, Bertrand do Brasil, 1998.

BRASIL, E. NASCIMENTO, L. História digital: reflexões a partir da Hemeroteca Digital Brasileira e do uso de CAQDAS na reelaboração da pesquisa histórica. Estudos históricos, v. 33, nr.69, 2020.

BUENO, Clodoaldo. O barão do Rio Branco e o projeto da América do Sul. Brasília, Revista Funag, _____ 2012. Disponível em:<http://funag.gov.br/loja/download/1003-Cadernos_do_CHDD_-_Ano_11-244Numero_Especial_-_Segundo_Semestre_2012. p. 377- 409. pdf >.

CANDIDO, Antonio. “A vida ao rés-do-chão”, In: *Para gostar de ler: crônicas*. Volume 5. São Paulo: Ática, 2003, p.89-99.

_____. Crítica e Sociologia. In: *Literatura e Sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

CARDOSO, Silmara de Fatima. “VIAJAR É SER AUTOR DE MUITAS HISTÓRIAS”: experiências de formação e narrativas educacionais de professores brasileiros em viagem aos Estados Unidos (1929-1935). Universidade de São Paulo: Tese (doutorado), 2015.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Escola e a república*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, Francismar Alex Lopes de. Perspectivas teóricas acerca da leitura e análise de relatos de viajantes: Hercules Florence, narrador. *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*. Abril/ Maio/ Junho de 2005, Vol. 2, ano II, nº 2, p. 1-20.

CATANI, Denice. *Educadores à meia-luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1918)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

_____. A participação das mulheres no movimento dos professores e a imprensa periódica educacional (1902-1919). *Projeto História, Mulher & Educação*. São Paulo: PUC, N.11, 1994.

_____. Memória e biografia: o poder do relato e o relato do poder na história da educação. In: *Pesquisa Histórica: Retratos da Educação No Brasil*[S.l: s.n.], 1995.

CATANI, Denice; SILVA, Vivian Batista da. Memória e história da profissão docente: As representações sobre o trabalho docente nos manuais pedagógicos. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v.12, n 1, p.159-183, mar/ago 2007.

CATANI, Denice; BASTOS, Maria Helena Camara. *Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, 2002.4ª edição.

CERTEAU, M. de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

_____. Teoria e Método das Práticas Cotidianas. In: SZMRECSANYI, Maria Irene de Q. F. (Org. Edit., Trad.) *Cotidiano, Cultura Popular e Planejamento Urbano (Anais do Encontro)*. São Paulo: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Coordenadoria de Atividades Culturais da Universidade de São Paulo, 4 e 5 de agosto de 1985.

_____. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 16. ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2009.

CESAR, Ana Cristina. “Literatura e mulher: essa palavra de luxo.” In: _____ *Crítica e tradução*. São Paulo: Editora Ática, 1999, p. 224-240.

CHAMON, Carla Simone. Maria Guilhermina Loureiro de Andrade: a trajetória profissional de uma educadora. Tese (Doutorado) – UFMG, Belo Horizonte, (2005).

CHALOUB, Sidney NEVES, Margarida de Souza e PEREIRA, Leonardo Afonso de Miranda (orgs). “Apresentação”.In. *História em cousas miúdas*: capítulos de história social da crônica no Brasil. Campinas: SP.Editora da UNICAMP, 2011, p. 9-22.

CHARBONNEL, N. Les aventures de la métaphore. In: *La Tâche aveugle*.T1, Strasbourg: PUS, 1991.

CHARTIER, R. *A História Cultural*: entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Garlhado. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural*: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 2002, 2o ed.

CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. 2. ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2020. Trad. Cristina Antunes, 2020.

_____. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade,1996.

_____. *A ordem dos livros*: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Ed. UnB, 1999.

CORRÊA, Luciana Vial B. Infância, escola e literatura infantil em Cecília Meireles.Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação/PUC-RJ, 2001.

CRUZ, Eduardo da. Ana de Castro Osório no Brasil: imprensa periódica, sociabilidade, política e mercado editorial. *Miscelânea*, Assis, v. 24, p. 197-218, jul.-dez. 2018.

CUNHA, Célio da. *Educação e autoritarismo no Estado Novo*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1981.

CUNHA, Marcus V. da & SOUZA, Aline V. de. “Cecília Meireles e o temário da Escola Nova.” *Cadernos de Pesquisa*. Vol 41. n. 144, p. 851-865, set./dez. 2011.

DAMASCENO, Darcy. *Cecília Meireles*: o mundo contemplado. Rio de Janeiro: Orfeu, 1967.

_____. “Estudo Crítico de Cecília Meireles”. In: *Cecília Meireles: obra poética*. São Paulo: José Aguilar, 1967.

DORATIOTO, Francisco Fernando Monteoliva. A política platina do Barão do Rio Branco. *Rev. Bras. Polít. Int.* 43 (2): 130-149, 2000.

DUCATI, Cássia. *Viagem à Índia: crônicas de Cecília Meireles*. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Departamento de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Departamento de Letras.

DULCI, Tereza Maria Spyer. *As Conferências Pan-Americanas (1889-1928)*. Identidades, união aduaneira e arbitragem. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 23ª Edição, 2010.

FARGE, Arlette. *O sabor do arquivo*. São Paulo: Edusp, 2017.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque e BRITO, Jader de Medeiros. *Dicionário de Educadores no Brasil*. 2ª ed. aum. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

FAUSTO, B. *História do Brasil*. São Paulo: EDUSP, 2000.

FERREIRA, António Gomes. O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008.

FERRERO, Jordi Garcia. “O ATO DE CAMINHAR E A EDUCAÇÃO: A PROPÓSITO DOS 300 ANOS DO NASCIMENTO DE ROUSSEAU”. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 39, p. 95-103, jan./jun. 2013.

FILHO, Luciano Mendes de Faria Filho; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *São Paulo: Revista Educação e Pesquisa*, v.30, n.1, p.139-159, jan./abr., 2004.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo, Contexto/EDUSP, 1989.

FLECK, João Cristiano. *Cecília Meireles e as Crônicas “Rumo: Sul”*. (Trabalho de Conclusão de Curso), Faculdade de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Paraná - UFPR, 2010.

FUCHS, Eckhardt. Networks and the history of education, *Paedagogica Historica*, 43:2, 185-197, 2007.

_____ & ROLDAN VERA, Eugenia. “The Transnational in the History of Education”. In: FUCHS, Eckhardt; ROLDAN VERA, Eugenia (Org.). *The Transnational in the History of Education: concepts and perspectives*. New York: Palgrave Macmillan, p. 1-47, 2019.

FONSECA, Nelma Marçal Lacerda. Alda Lodi, entre Belo Horizonte e Nova Iorque: um estudo sobre formação e atuação docentes 1912-1932. Dissertação (Mestrado), Minas Gerais: UFMG, 2010.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GALVÃO, W. N. "A margem da carta". *Teresa*, (8-9), 14-29, 2008. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/teresa/article/view/116656>

GLEDSON, John, “Introdução”, in: GLEDSON, John (org.), *Machado de Assis, Bons dias!*. São Paulo: HUCITEC; Campinas: Editora Unicamp, 1990.

GOMES, Angela Maria de Castro. Em família: a correspondência entre Oliveira Lima e Gilberto Freire. In: _____. (Org.). *Escrita de si, escrita da História*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

GOMES, Rafael Nascimento. A inserção internacional do Uruguai de Gabriel Terra (1931 - 1938), 2013, Monografia em História. Universidade de Brasília.

GOMES, A. M. C. História e historiadores: a política cultural do Estado Novo. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1999.

GOULART, Silvana. Sob a Verdade Oficial: Ideologia, propaganda e censura no Estado Novo. São Paulo: Marco Zero, 1990.

GOUVÊA, Leila V. B. *Cecília em Portugal*. Iluminuras, 2001.

GOUVÊA, Leila Vilas Boas. *Pensamento e “Lirismo Puro” na Poesia de Cecília Meireles*. São Paulo: Universidade de São Paulo, EDUSP, 2008.

HAMELINE, D. *L’Education, ses images et son propos*. Paris: Éditions ESF, 1986.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

HOUSSAYE, Jean. Pedagogias: importação-exportação. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio e GONDRA, José Gonçalves (orgs). *Viagens Pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 294-314.

HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

IANNI, Octavio. A metáfora da viagem. In: _____. *Enigmas da modernidade-mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, p. 9-43, 2001.

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

LAWN, Martin. Um conhecimento complexo: o historiador da educação e as circulações transfronteiriças. *Revista Brasileira de História da Educação*, v.14, n. 1, p. 127-144, 2014.

LEITE, Míriam Lifchitz Moreira. *Livros de viagem (1803-1900)*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

LEITE, Juçara Luzia; ALVES, Cláudia M. Costa. "Prefácio". In: LEITE, Juçara Luzia; ALVES, Cláudia M. Costa (org.). *Intelectuais e História da Educação no Brasil: poder, cultura e políticas*. Vitória: EDUFES/SBHE, 2011, v. 10, p. 141-164.

LEJEUNE, Philippe. "A quem pertence uma carta?" In: *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Org. Jovita M. G. Noronha. Trad. Jovita M. G. Noronha e Maria I. C. Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 251-254.

LÔBO, Yolanda L. Memória e Educação: O Espírito Victorioso de Cecília Meireles. *RBEP, Brasília*, v.77, n.187, set./dez., 1996. p. 525-545.

_____. "O ofício de ensinar" In: NEVES, Margarida de Souza, LÔBO, Yolanda Lima & MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.). *Cecília Meireles: a poética da educação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio: Loyola, 2001.

_____. *Cecília Meireles*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

LUCA, Tania Regina de. *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Viagem à Ilha do Nanja. NEVES, Margarida de Souza, LÔBO, Yolanda Lima, MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (orgs.) *Cecília Meireles: a poética da educação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Loyola, 2001. p. 41-59.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira. "A poesia no mundo: educando educadores" In: NEVES, Margarida de Souza, LÔBO, Yolanda Lima & MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.). *Cecília Meireles: a poética da educação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio: Loyola, 2001.

MARQUES, Teresa Cristina de Novaes. *O voto feminino no Brasil*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018. 149 p.

MEIRELES, Cecília. *Crônicas de educação*, volumes 1, 2, 3, 4 e 5. Organização: Leodegário A. de Azevedo Filho; coordenação André Seffrin - 2 ed. São Paulo: Global, 2017.

_____. *Crônicas de viagem*, volumes 1, 2 e 3. Organização: Leodegário A. de Azevedo Filho; coordenação André Seffrin - 2 ed. São Paulo: Global, 2016.

_____. *Poesia completa*, vol.1 e 2. coordenação André Seffrin. São Paulo: Global, 2017.

_____. *Escolha seu sonho*. São Paulo: Círculo do Livro, 1976. 3ª ed.

_____. *Leituras Infantis*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1934.

_____. "A função educativa da imprensa", *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 20 mar. 1932. "Página de Educação", p. 14.

_____. "Os poetas, como precursores do novo idealismo educacional". *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 18 julho, 1930. "Página de Educação", p. 5.

_____. "O mal da autoridade" *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 18 julho, 1930. "Página de Educação", p. 7.

_____. "Para começar". *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 2 de janeiro de 1932. "Página de Educação", p. 6.

_____. Entrevista a Pedro Bloch. *Manchete*, Rio de Janeiro, 16/05/1964, p.35.

_____. *Três Marias de Cecília*. Organização, apresentação e notas de Marcos Antonio de Moraes. São Paulo: Moderna, 2006. (Série imagem & texto).

MENDES, Karla Renata. Cecília Meireles viajante: visões do presente e do passado nas crônicas sobre Portugal. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários), Faculdade de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Paraná - UFPR, 2010.

_____. “‘A CASA E A ESTRELA’: CECÍLIA MEIRELES E A CRÔNICA DE UM ENCONTRO”. *Téssera* | Uberlândia, MG | v.3| n.1 | p.97-113 | jul./dez. 2020 | ISSN 2595-8925.

MILLS, Charles Wright. *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2009.

MIGNOT, Ana Chrystina. Viagens e narrativas (auto)biográficas. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*. v.2, n.5, p.263-267, 2017.

_____. *A ilusão do leitor: cartas, imprensa e educação*. Curitiba: CRV, 2018.

_____. “Antes da despedida: editando um debate”. In: NEVES, Margarida de Souza, LÔBO, Yolanda Lima & MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.). *Cecília Meireles: a poética da educação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio: Loyola, 2001.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio & CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs.). *Práticas da memória docente*. São Paulo: Cortez, 2003.

MIGNOT, Ana Chrystina; GONDRA, José Gonçalves (Orgs.) *Viagens pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2007.

MONARCHA, Carlos. Do imediato pós-30 à mitologia do Estado Novo. In: _____. *A instrução pública nas vozes dos portadores de futuros* (Brasil – séculos XIX e XX) [recurso eletrônico]. Uberlândia: EDUFU, 2019 [Publicado no formato impresso em 2016].

MORAES, Dislane Zerbinatti. “Professores-escritores e suas práticas simbólicas de escrita ficcional: um estudo do jogo discursivo efetuado entre os campos educacional, intelectual e

literário”. In: LEITE, Juçara Luzia; ALVES, Cláudia M. Costa (org.). *Intelectuais e História da Educação no Brasil: poder, cultura e políticas*. Vitória: EDUFES/SBHE, 2011, v. 10, p. 141-164.

MORAES, Marcos Antonio de. Epistolografia e crítica genética. *Ciência e Cultura*. São Paulo, v. 59 (1), Jan./Mar., 2007. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252007000100015&script=sci_arttext

_____. Sobrescrito. *Teresa*, São Paulo, n. 08/09, p.08-09, 2008.

MOTA, Luisa Maria Gonçalves da. O canto repartido: Cecília Meireles e Portugal. Tese de Mestrado Estudos Portugueses e Brasileiros. Universidade do Porto, 2002.

MOURA, Gerson. *Autonomia na dependência: a política externa brasileira de 1935 a 1942*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

NEPOMUCENO, Maria de Araújo. A Missão Cultural Brasileira no Uruguai: A construção de um modelo de Diplomacia Cultural do Brasil na América Latina (1930-1945). Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, 2015.

NEVES, Luiz Felipe Baêta. “Para uma teoria da carta”. In: *As máscaras da totalidade totalitária: memória e produção sociais*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

NÓVOA, António. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, Denice Barbara e BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs). *Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: escrituras, 2002, pg. 11-31.

_____. *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1992.

NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen (Eds.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000.

NUNES, Clarice. “Letras femininas: missão intelectual de professoras”. In: LEITE, Juçara Luzia; ALVES, Cláudia M. Costa (org.). *Intelectuais e História da Educação no Brasil: poder, cultura e políticas*. Vitória: EDUFES/SBHE, 2011, v. 10, p. 141-164.

NUNES, C.; CARVALHO, M. M. C. de. Historiografia da Educação e Fontes. In: GONDRA, J. G. (org.). Pesquisa em História da Educação no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2005 [1993], p. 17-62.

NUNES, Clarice. Ensino e historiografia da educação: problematização de uma hipótese. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 1, 1996, p. 67-79.

_____. *História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos*. Teoria & Educação. n.6, 1992, p.151-82.

_____. Anísio Teixeira: a poesia da ação. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

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

PASQUINI, Adriana Salvaterra; Cézar Alencar Arnaut, TOLEDO. Historiografia da Educação: a imprensa enquanto fonte de investigação. Interfaces Científicas – Educação. Aracaju, v.2, n.3, p. 257 – 267, Jun/2014.

PÉCAUT, Daniel. *Os intelectuais e a política do Brasil: entre o povo e a nação*. São Paulo: Ática, 1990.

PERROT, Michelle. *Os excluídos da História: Operários, mulheres e prisioneiros*. Tradução Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. *As mulheres ou os silêncios da história*. Trad. V. Ribeiro. Bauru-SP: Edusc, 2005.

_____. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2007. (Tradução de Angela M. S.

PILETTI, Nelson. Verbetes “Fernando de Azevedo”. In: *Dicionário de educadores brasileiros*, FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque & BRITTO, Jader de Medeiros (Org.) Rio de Janeiro, Editora UFRJ/MEC-Inep, 1999. 182-186.

PIMENTA, Jussara Santos. Fora do outono certo nem as aspirações amadurecem. Cecília Meireles e a criação da biblioteca infantil do Pavilhão Mourisco (1934-1937). Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação/PUC-RJ, 2001.

_____. “Leitura e encantamento: A Biblioteca Infantil do Pavilhão Mourisco” In: NEVES, Margarida de Souza, LÔBO, Yolanda Lima & MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.). *Cecília Meireles: a poética da educação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio: Loyola, 2001.

_____. “PAVILHÃO MOURISCO”: BIBLIOTECA E EDUCAÇÃO EM CECÍLIA MEIRELES. 24ª reunião nacional da anped, 2001. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/pavilhao-mourisco-biblioteca-e-educacao-em-cecilia-meireles>.

_____. “O Brasil e a sua educação: as conferências de Cecília Meireles em Portugal. VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Uberlândia. 2006.

_____. “Registros de deslumbramento: Cecília Meireles em Portugal” In: MIGNOT, Ana Chrystina; GONDRA, José Gonçalves (org.) *Viagens pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. As duas margens do Atlântico: um projeto de integração entre dois povos na viagem de Cecília Meireles a Portugal (1934). Tese de doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

PIMENTA, Jussara Santos; MIGNOT, Ana Chrystina. ANTAGONISMOS E RESISTÊNCIAS: CECÍLIA MEIRELES NA IMPRENSA CARIOCA (1930-1933). *Revista História da Educação (Online)* 2023, v. 27.

PINSKY, C.; LUCA, T. R. de (Orgs.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009.

PINTO, Inára de Almeida Garcia. Um professor em dois mundos: a viagem do professor Luiz Augusto dos Reis à Europa (1891). Tese (Doutorado em Educação) – FEUSP, São Paulo, 2011.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento e silêncio. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989.

PORTUGAL, Sílvia. Contributos para uma discussão do conceito de rede na teoria sociológica. *Oficina do CES*. 271 (2007), 36p.

RABELO, Rafaela Silva. Destinos e Trajetos: Edward Lee Thorndike e John Dewey na formação matemática do professor primário no Brasil (1920-1960). Universidade de São Paulo, 2016. Dissertação (Mestrado).

REMÉDIOS, Maria José. Ana de Castro Osório e a construção da Grande Aliança entre os povos: dois manuais de escritora portuguesa adotados no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2000, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2000. p. 1-10.

ROBB WILLIS, James. Alfonso Reyes e Cecília Meireles: uma amizade mexicano-brasileira, 1980. Estudos Ibero-Americanos, 6(2), 209–213. <https://doi.org/10.15448/1980-864X.1980.2.30626>

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROMANO, Luís Antônio Contatori. *A poeta-viajante: uma teoria poética da viagem contemporânea nas crônicas de Cecília Meireles*. São Paulo: Intermeios; Fapesp, 2014.

SANTOS, Luis Cláudio Villafãne. *O Brasil entre a Europa e a América*. São Paulo: Unesp, 2004.

SAVIANI, Dermeval et al. *O legado da educação do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

SCHEFFLER, I. *A linguagem da educação*. São Paulo: EDUSP, 1974.

SEVCENKO, Nicolau. Introdução, Conclusão In: *Literatura como Missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SILVA, Jacicarla Souza da. *Vozes femininas da poesia latino-americana: Cecília e as poetisas uruguaias* [online]. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

SILVA, Vivian Batista da. *Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)*. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

_____. *Livros que ensinam a ensinar: um estudo sobre os manuais pedagógicos brasileiros (1930-1971)*. Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, Vivian Batista da.; VIEIRA, Keila da Silva. “Por aplicações concretas e imediatas na sala de aula”: um estudo sobre livros que ensinam a ensinar (L. Mattos, RJ, anos 1960). IARTEM e-Journal. v. 10 n. ½, p. 49-77, 2019.

SILVA, Vivian Batista da e LIVÉRIO, Andressa Oliveira. A educação comparada e seus caminhos na RBEP desde 1944: entre espaços, tempos e questões. Educação: Teoria e Prática, v. 30, n. 63, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s13502>.

SILVA, A. L.; ORLANDO, E. A.; DANTAS, M. J. (org.). *Mulheres em trânsito: intercâmbios, formação docente, circulação de saberes e práticas pedagógicas*. Curitiba: CRV, 2015.

SILVA, Denilson de Cássio. CECÍLIA MEIRELES E O HUMANISMO CÍVICO: Palavras e práticas de um ideário político (Brasil Sudeste, 1915-1964). Universidade Federal de Minas Gerais, Tese (doutorado), 2021.

SIRINELLI, Jean-François. As elites culturais. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François. *Para uma história cultural*. Lisboa: Editorial Estampa, 1998, 259-279.

STRANG, Bernadete de Lourdes Streisky. Sob o signo da reconstrução: os ideais da Escola Nova divulgados pelas crônicas de educação de Cecília Meireles. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

STRUCK, Bernhard; FERRIS, Kate & REVEL, Jacques. Introduction: Space and Scale. *Transnational History, The International History Review*, 33:4, 573-584, 2011.

TATIT, Luiz. “Abordagem do texto” In: FIORIN, José Luiz (org.). *Introdução à Linguística I. Objetos teóricos*. São Paulo, Contexto, 2002, p.187-209.

TERRA, Gabriel. Gabriel Terra y la verdad histórica. Montevideo, 1962. p. 19-27.

VICENTINI, Paula Perin. Imagens e representações de professores na história da profissão docente no Brasil (1933-1963). 2002. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

VIDAL, Diana. “Da sonhadora para o arquiteto: Cecília Meireles escreve a Fernando de Azevedo (1931-1938)” In: In: NEVES, Margarida de Souza, LÔBO, Yolanda Lima &

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.). *Cecília Meireles: a poética da educação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio: Loyola, 2001.

_____. “Apêndice”. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck, VIDAL, Diana Gonçalves e ARAUJO, José Carlos Souza (Orgs.). *Reformas educacionais: As manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)*. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

_____. “80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate”. *Educ. Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013.

_____. (org.). *Sujeitos e Artefatos: territórios de uma história transnacional da educação*. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2020.

VIDAL, Diana Gonçalves; RABELO, Rafaela (Orgs.). *Movimento Internacional da Educação Nova*. Belo Horizonte: Argumentum, 2020.

VIEIRA, Carlos Eduardo. “Erasmus Pilotto: identidade, engajamento político e crenças dos intelectuais vinculados ao campo educacional brasileiro”. In: LEITE, Juçara Luzia; ALVES, Cláudia M. Costa (org.). *Intelectuais e História da Educação no Brasil: poder, cultura e políticas*. Vitória: EDUFES/SBHE, 2011, v. 10, p. 25-54.

VINÃO, Antonio. “Relatos e relações autobiográficas de professores e mestres”. In: MENEZES, Maria Cristina (org.) *Educação, memória, história*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 333-373.

_____. Viajes que educan. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio e GONDRA, José (orgs). *Viagens pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 15-38.

XAVIER, Libânia Nacif. Para além do campo educacional: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). 1993. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação.

Anexos

Anexo A - Sobre "Lirismo popular brasileño" habló en la Universidad la poetisa C. Meirelles

Reprodução de resumo publicado em um jornal não identificado. Documento compartilhado pelo arquivo da Biblioteca do Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro.

La conferencia, a la que asistió numeroso público, fué ilustrada con discos e interpretaciones musicales por Nilda Muller.

En el paraninfo de la Universidad se realizó ayer el VII acto de Arte y Cultura Popular, con asistencia de numeroso público, ocupando la tribuna la distinguida poetisa brasileña Cecilia Meirelles, quien disertó sobre lirismo popular de su patria. La señora Maria V. de Müller dio la bienvenida a la conocida Intelectual, la que fue presentada en conceptuosas frases por Esther de Cáceres.

De inmediato, habló Cecilia Meirelles, quien expresó que a pesar de los estragos que los programas de radio vienen causando con su difusión, el folklore con todo el poder que le confiere el alma popular de que está nutrido resiste a todas las pruebas y se levanta como el retrato vivo de una nación.

Este retrato del Brasil -agregó- es el que va a presentar un retrato enternecido, pues quien habla del folklore de su pueblo, habla de sí misma; recuerda su infancia, sus primeros espectáculos humanos, su experiencia sentimental y su aprendizaje de la vida.

A continuación entró a ocuparse del lirismo popular brasileño, diciendo que lo primero es la canción de cuna, cuyas fuentes explicó en sus orígenes europeo, africano, etcétera.

Después habló, sucesivamente, de las canciones de ronda, cantos de trabajo, las cantigas negras, canciones varias, serenatas, cantos carnavalescos, etc.

Esto forma -terminó diciendo- el retrato lírico del brasileño, retrato que no fue hecho por mí, sino por las propias fuerzas de las razas, de los tiempos, del paisaje; autorretrato de un pueblo. Un autorretrato que me parece bello porque es hecho de sinceridad, de ternura, de amor, de esas cosas naturales que sería necesario preservar en la criatura humana, un autorretrato con una dedicatoria: "Este Brasil os ama".

A medida que la conferenciante iba avanzando en su disertación, se escucharon ilustraciones musicales a cargo de Nilda Müller y mediante discos, los cuales dieron idea del carácter y naturaleza de cada uno de los géneros cuyo estudio abordó. Cecilia, Meirelles recibió la cálida aprobación del auditorio que siguió atentamente su conferencia, dicha en un portugués de fácil comprensión.

Anexo B - Reprodução de resumo publicado no jornal “El País” - Montevideú: 26.06.1944.
Acervo da Biblioteca Nacional (Montevideú – Uruguai).

En la sede del Club Brasileño, y ante un público muy numeroso, la poetisa Cecilia Meireles dió una conferencia sobre el tema: “Poetas brasileños contemporáneos”.

Auspició esta disertación, el Instituto Cultural Uruguayo – Brasileño, y, en nombre de éste, presentó a la oradora, su presidente el Dr. Eduardo J. Couture, quien, aludiendo a la calidad poética de Cecilia Meireles, puso en evidencia su sentimiento y la gracia estética. Luego, una alumna del mismo instituto, la señorita Elvira Maria, leyó dos poemas de “Vaga Música”, el último libro de la poetisa brasileña.

Cecilia Meireles inició, entonces, su conferencia, evocando, con gracia lírica, el sentido poético brasileño desde los orígenes de su país: “Las indias también eran poetisas; hablaban con el dios del amor y conversaban con la luna. Los indios también eran poetistas, pero poetistas satíricos, y comparaban a sus compañeras con las lindas serpientes que se dibujan por el suelo jade y coral”; y agregó, a su vez, que, llegados los negros esclavos, “la poesía aumentó, cantada, danzada, rezada: todo poesía”. Se refirió, después, a los grandes tiempos de la poesía brasileña, y, a ese respecto, estudió, primero, la poesía colonial – época en que se multiplicaron temas y técnicas poéticas -; indicó, luego, que la naturaleza, sorprendida, fué transformándose en odas clásicas, con toda su grandeza; dijo, asimismo, que los pensamientos y los sentimientos navegaron entre Portugal y Brasil, y que de este lado del Atlántico se repitieron las réplicas de las academias formadas en la otra orilla; añadió, aún, que los poetistas y sus musas tuvieron, entonces, nombres de pastores, y que “el amor, con sus glorias, se adelgazó en sonetos”; y reveló, por último, que entre otros númenes el nombre de Góngora entró en esa zona de influencia que se determinará en el “encaracolado cristal” de las fuentes de la poesía brasileña.

Pasando, así, a analizar la reacción romántica, y el período parnasianista, Cecilia Meireles hizo, en primer término, una definición de aquélla – “Una gente de amor, bárbara, triste e irreverente”, que conocía a los grandes románticos de Francia, y que encontró el soneto como una forma demasiado tranquila para su espíritu convulso -; caracterizó, luego, los temas los dramas, y el suspirado amor del romanticismo; y apuntó, más adelante, que esos temas, esos dramas y ese suspirado amor dejaron un gran ambiente de redención moral y social, importante, y, junto con él, una materia destrozada, un lenguaje y un alma individual resquebrajada: “escombros de palabras, de estrofas, de pensamientos”, y, también, una infinidad de preguntas, de “interrogantes frente al destino, Dios, el amor, la muerte y la vida”.

Declaró, después, que, de ahí a la reconstrucción, no medió sino poco tiempo; y, en cuanto al parnasianismo, dijo, a su turno, que, con los mismos escombros lógicos y místicos, se creó una tercera etapa brasileña, paralela a lo universal literario; señaló, igualmente, que el parnasianismo retórico, de menor transcendencia social que aquel anterior movimiento, pasó dejando en “los ojos de misteriosas mujeres suspenso el universo con todos sus problemas”; y, finalmente, precisó, todavía más, el tono de esa etapa: “De tanto viajar, en pensamiento o en geografía, por tierras de Europa, el paisaje extranjero acabó por insinuarse y hacerse más real que el paisaje presente”, “fué la grande época de Samain, Verlaine, Baudelaire, de jardines con surtidores, de balaustradas de mármol; todo se hizo leve, ideal, aéreo: no hubo más mujeres, hubo damas de castillos y colombinas; no más hombres, hubo príncipes, pajes, arlequines y pierrots; no hubo más aire, hubo voluntad de cigarro o de perfume oriental; no

hubo más nada de las cosas positivas de la tierra: hubo sombras, cenizas, neblina, el mundo se apagó, vivió de ojos cerrados, abstractamente”.

Cecilia Meireles entró, entonces, a presentar la gran poesía, un tanto desesperada, de su propia generación. A tal respecto, recordó que vino, al fin, otra raza de poetas rebeldes y menos angélicos que los románticos, y agregó, de inmediato, que, muy instruidos en poesía, ellos se dispusieron a reformarla definitivamente. Manifestó, después, que esos poetas renunciaron a todas las influencias extranjeras, y que despreciaron todas las conquistas del verso culto – y, más que eso, del lenguaje culto –; y estableció, por otra parte, que la perfección no tuvo ninguna posibilidad de éxito, para esa horda renovadora, que pidió escandalosamente a la vida, la vida, con todas sus imperfecciones, muy imperfectas.

Descubrió, luego, ante el público, la interioridad destructora de la forma poética que el movimiento modernista asumió en Brasil; hizo ver, además, que, entonces, se desdeñaron las normas del verso, el ritmo, la rima; mostró, también, cómo una profunda aura de libertad de expresión entró por las estrofas; y sostuvo, a la vez, que se deseó “llegar al punto central, íntimo, de la obra de arte sin tránsito por lo que es invención estética y delicia formal”. Todavía, afirmó que, en relación con el Brasil, la geografía, la etnografía y la historia entraron a fecundar la creación poética, el de ese tiempo; comentó, por lo tanto, esos tres aspectos fundamentales de época tan poderosa en la literatura y la poética brasileñas; aludió, asimismo, a la revolución modernista, allá por 1920; y, en ese sentido, aseguró, a continuación, que ella fué la primera floración total de un sentido nacional de Brasil, la conciencia de un pueblo con sus heroísmos, sus tres razas, y sus economías, y que, de ella, participaron los mayores nombres de las letras de entonces. Por fin, insistió sobre el carácter particularísimo del modernismo poético brasileño – “El programa revolucionario llegó a ser establecido con minucia: en el dominio sentimental, permitióse el lirismo a la manera de los trovadores populares: un amor inmediato, sin perplejidades metafísicas; en el plano verbal, se consintió el lujo de las palabras africanas y amerindias, que eran música y secreto: ingonos, banzos, garzás, atabaques, tiépirangas, pussangas...” –; justificó esse movimiento, en relación con el decadentismo anterior, y como reacción frente a éste, y en auspicio del serio y decantado laborar presente, al qual aportó los valores superiores que sobrevivieron y se probaron en aquella lucha; y expresó que él tuvo, también, el mérito de dejar que perduraran los valores auténticos reunidos en ese agitado bando, y, cuando la agitación pasó, se vió que su rastro perduraba – y perdura – en poetas que, aparecidos más tarde, fueron, sin embargo, alimentados por esa brillante herencia.

Terminando su conferencia, y ya caracterizada la moderna lírica brasileña, Cecilia Meireles se referió, escuetamente a los valores más representativos de la misma, informando sobre el período de decantación en que algunos quedaron rezagados y otros fueron dejando asomar, por dentro de sus actitudes de relación, la mejor obra actual, y leyendo numerosos y escogidos trozos poéticos. Entre estos valores más representativos, citó, entonces, a Manuel Bandeira – de poderosa personalidad y desgarrado lirismo –; a Mario de Andrade – musicólogo, crítico, creador de vocabularios, multánime, fuerte, y, aún, hoy, con una posición directriz muy apreciable – poeta cuyos versos estaban impregnados de leyenda popular y gracia folklórica, y, otros, “con música propia”; a Ribeiro Couto, “penumbriista”; y a Jorge de Lima, el autor de la conocida “Essa nega Fulo”. Y, para concluir, estudió a Carlos Drummond de Andrade – exponente de un escepticismo que llegaba a una desnudez árida –, y a los jóvenes Oswaldino Marques – creador verdadero –, y Cabral de Melo Neto, espiritualísimo y de difícil sentido irreal.