

# Cecília Meireles e as relações entre escola e família: apontamentos de uma intelectual para além do normativismo

(Rio de Janeiro de 1941)

*Cecília Meireles and the relations between school and family: notes of an intellectual beyond normativism (Rio de Janeiro, 1941)*



<http://eoi.citefactor.org/10.11248/ehum.v11i1.2619>

**Denilson de Cássio Silva<sup>1</sup>**

Professor do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)  
Doutorando da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

[denicult@hotmail.com](mailto:denicult@hotmail.com)



Recebido em: 27/06/2018 – Aceito em 31/07/2018

**Resumo:** O artigo aborda as ideias de Cecília Meireles a respeito das relações entre família e escola. O principal objetivo é compreender os problemas e as possíveis soluções levantados pela escritora em torno do referido tema. Parte-se do argumento de que Cecília Meireles, ao integrar uma comunidade de debate, defendeu normas e saberes condizentes com determinados valores da Escola Nova, sustentando, ao mesmo tempo, uma concepção interativa e participativa por parte de pais e professores no processo educacional. A metodologia tem respaldo qualitativo e assume, como fontes principais, crônicas, publicadas no jornal *A Manhã*, no Rio de Janeiro do início dos anos de 1940. A base teórica, ora apropriada, dialoga, sobretudo, com as noções de códigos linguístico-culturais compartilhados, de John Pocock, e de ação política, de Hannah Arendt. Demonstra-se que Cecília Meireles interviu ativamente na esfera pública, valendo-se da imprensa para analisar um mundo marcado pela guerra e criticar o afastamento entre escola e família, propondo a colaboração entre tais instâncias e seus respectivos agentes.

**Palavras-chave:** Cecília Meireles; Escola; Família.

**Abstract:** This article approaches the ideas of Cecília Meireles regarding the relationship between family and school. The main objective is to understand the problems and the possible solutions raised by the writer around this theme. It starts from the argument that Cecília Meireles, when integrating a debate community, defended norms and knowledge consistent with certain New School values, while maintaining an interactive and participatory conception by parents and teachers in the educational process. The methodology has a qualitative support and assumes, as main sources, chronics published in the newspaper *A Manhã*, in Rio de Janeiro in the early 1940s. The theoretical basis dialogues mainly with the notions of John Pocock's linguistic-cultural and shared codes, and Hannah Arendt's political action. It was demonstrated that Cecília Meireles intervened actively in the public sphere, using the press to analyze a war-torn world and criticize the distance between school and family, proposing the collaboration between these instances and their respective agents.

**Keywords:** Cecília Meireles; School; Family.

## Introdução

Considerada pela crítica literária uma das principais escritoras da língua portuguesa, Cecília Benevides de Carvalho Meireles, além de poetisa, foi também

<sup>1</sup>Doutorando em História e Culturas Políticas pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

<sup>2</sup>Para um balanço historiográfico sobre a obra de Cecília Meireles, cf. SILVA, 2018.

<sup>3</sup>Sobre o conceito de "intelectuais", tem-se em conta a fala de Jean-François Sirinelli, que propõe "uma definição de geometria variável, mas baseada em invariantes". Considera-se a acepção "ampla e socio-cultural, englobando os criadores e os 'mediadores' culturais, [...] tanto o jornalista como o escritor, o professor secundário como o erudito" (SIRINELLI, 2003, p. 242). Para maiores discussões em torno dessa noção e de seu traço polimorfo, polifônico e polissêmico, cf. ALTAMIRANO, 2005; GOMES & HANSEN, 2016. Quanto à intelectualidade do Rio de Janeiro, cf. GOMES, 1993. Em termos historiográficos, o presente trabalho situa-se na encruzilhada entre a história da educação, a história política e a história intelectual. Cf. LOPES, FARIA FILHO & VEIGA, 2016; RÉMOND, 2003; ROSANVAL-LON, 2010; VEIGA & FONSECA, 2008.

jornalista e educadora de relevo. Nascida no Rio de Janeiro em 07 de novembro de 1901, formou-se na Escola Normal do Distrito Federal em 1917 e, desde então, passou a atuar, intensa e regularmente, na área escolar-educacional, seja ministrando cursos e aulas, escrevendo e publicando livros ou colaborando com diversos órgãos de comunicação, como revistas e jornais (DAMASCENO, 1972; LÔBO, 2010).<sup>2</sup>

O presente artigo aborda parte das ideias e da trajetória de Cecília Meireles, centrando a análise na visão da autora em torno das relações entre escola e família, professores e pais. Tem-se como objetivo discutir os problemas e as propostas abarcadas pela referida intelectual<sup>3</sup>, buscando-se compreender o posicionamento da mesma em um cenário marcado pela ditadura varguista e pela eclosão da Segunda Guerra Mundial.

O recorte cronológico abrange o período do chamado Estado Novo, em especial, um dos momentos de fortalecimento desse regime político, o ano de 1941, durante o qual o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) fortaleceu-se sob a mão de Lourival Fontes; foi instalada a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN); realizaram-se conferências nacionais de educação e de saúde, com a batuta do ministro Gustavo Capanema; e teve início a atividade do jornal *A Manhã*, órgão oficial, dirigido por Cassiano Ricardo (BOMENY, 2001; PANDOLFI, 1999).<sup>4</sup>

Nesse periódico, sediado na então capital, Rio de Janeiro, Cecília Meireles irá atuar regularmente até 1943, com uma coluna voltada para assuntos educacionais (AZEVEDO FILHO, 2001, p. XVII-XXIII). As crônicas publicadas nesse suporte compõem o principal escopo documental, ora utilizado. Em termos metodológicos, no intuito de se efetivar um estudo qualitativo, optou-se, em um primeiro momento, por priorizar a análise do texto denominado “*Criança*”<sup>5</sup>, devido à assertividade com que trata da questão em foco. Com esse procedimento, teve-se em vista a efetivação de uma descrição densa, em que se possa apreender, segundo a perspectiva antropológica de Clifford Geertz, as “teias de significados” (1989, p. 15), nas quais Cecília Meireles se situava e, ao mesmo tempo, ajudava a tecer. A partir disso, foi feito o cruzamento com outros textos e temas transversais, como a atuação na imprensa, a guerra e a ação político-intelectual, que permitem apreender, de forma mais complexa, a visão da autora sobre a díade escola-família.

O aporte teórico que embasa esse esforço de investigação dialoga tanto com as contribuições de John Pocock (2013) sobre o conhecimento da linguagem dos agentes históricos, quanto com as ponderações de Hannah Arendt (2013; 2017) acerca da dimensão política. A apropriação das ideias desses autores perpassa o texto, que tem como eixo o argumento de que as concatenações entre escola e família foram concebidas como uma dimensão interativa, perpassada por um normativismo<sup>6</sup>, que, entretanto, não tornava a família mera depositária de saberes escolares. Por meio dessa linha argumentativa, parte-se da hipótese de que, ao tratar de tais pontos na esfera pública, via grande imprensa<sup>7</sup>, a autora transitou entre espaços possíveis do autoritarismo vigente, exercendo o espírito crítico e, logo, problematizando os anseios de controle do poder político instituído.

O artigo encontra-se dividido três partes. Na primeira é logo enfrentado o problema das relações entre escola e família, apresentando-se as características, os desafios e as propostas em torno dessa dinâmica. Na segunda, avalia-se a intervenção pedagógica, mediante o jornalismo, e os significados dessa postura para a com-

<sup>4</sup>Outras realizações do regime, ocorridas em 1941, podem ser lembradas, tais como o início do funcionamento da Justiça do Trabalho, criada em 1939, e a criação dos serviços nacionais de saúde (BOMENY, 2001; PANDOLFI, 1999).

<sup>5</sup>Para o manejo desse texto foi conferida a edição correspondente do jornal *A Manhã*, disponível em <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/> Acesso em 03 abr. 2018. As demais crônicas utilizadas foram consultadas em MEIRELES, 2001e.

<sup>6</sup>Por normativismo entende-se, aqui, a noção relativa a uma abordagem prescritiva dos princípios e das práticas desejados. Em outras palavras, o substantivo concerne ao adjetivo “normativo”, que, por sua vez, diz respeito à norma, à regra, ao preceito, ou seja, àquilo “que estabelece normas ou padrões de comportamento; que determina o que é correto, bom etc” (HOUAISS & VILLAR, 2009, p. 1362).

<sup>7</sup>Entende-se, aqui, que a atuação pública no debate de ideias seja uma característica importante para se pensar o conceito e a função do intelectual. Nesse sentido, toma-se por base a definição de esfera pública de J. Habermas, conforme o qual, aquela “pode ser descrita como uma rede adequada para a comunicação de conteúdos, tomadas de posição e opiniões; nela os fluxos comunicacionais são filtrados e sintetizados, a ponto de se condensarem em opiniões públicas enfiadas em temas específicos.” (HABERMAS, 2011, p. 93. Grifo do autor). O nexos histórico entre a esfera pública e a privada “começou a aparecer nas formas de reunião e de organização de um público leitor, composto de pessoas privadas burguesas, que se aglutinavam em torno de jornais e periódicos.” (Idem, p. 99).

<sup>8</sup>MEIRELES, 2001e, p. 164.

preensão das ideias da autora. Por último, nas considerações finais, discute-se a dimensão política de sua atuação intelectual, matizando-se a possível representação da “escola contra a família” (CUNHA, p. 447).

### Por “um constante contato entre professores e famílias”<sup>8</sup>

Na edição do dia 24 de outubro de 1941, o periódico *A Manhã* apresentava, à página 9, a crônica intitulada, com aspas, “Criança”. Assinado por Cecília Meireles, então responsável pela coluna *Professores e estudantes*, o escrito era composto por quatorze parágrafos, sendo os quatro primeiros, curtos e introdutórios. Lia-se:

Antigamente, o interesse pela criança era, sobretudo, de caráter sentimental. Ela representava toda a pureza e doçura e esperança da terra. Era um símbolo da renovação do mundo e pairava, como as entidades superiores, em caminhos só transitados pelos anjos e pelos sonhos.

O valor econômico da criança, tão considerado, mais remotamente, pelas sociedades em formação, desaparecia, encoberto por esses céus de espiritualidade.

Hoje, o interesse da criança parece envolver, com mais largueza, ambos os critérios. Na verdade, a verificação da sua realidade inalienável como fator econômico não exclui toda a poesia que lhe corresponde, quando contemplada de outros pontos de vista. Os modernos estudos sobre a criança têm conciliado com profunda naturalidade esses aparentemente distintos conceitos. (MEIRELES, 1941, p. 9).

A articulista iniciava seu discurso delineando duas representações possíveis a respeito da figura da criança, que teriam sido ressaltadas em temporalidades históricas, não definidas claramente, a saber: como símbolo de sentimentos elevados e de esperança, “antigamente”; e como “valor econômico”, em um passado ainda mais remoto, quando sociedades estavam “em formação”. Tais aspectos, se poderiam parecer afastados um do outro, prossegue a cronista, no tempo presente, “hoje”, “modernos estudos sobre a criança” mostravam-se capazes de conciliar essas concepções.

A autora demonstrava intimidade com a questão. O estabelecimento dessas vinculações vinha ocupando as propostas de renovação do entendimento sobre a infância e a educação. Há quase uma década, Cecília Meireles fora uma das signatárias do *Manifesto da nova educação ao governo e ao povo*, redigido pelo educador Fernando de Azevedo. Constava nesse documento a ideia da correlação entre cultura e economia, ajuizando-se que “[...] se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais [...]” (AZEVEDO, 1932, p. 5). Ademais, nos anos de 1939 e 1940, a educadora colaborara com uma revista mensal, especializada em economia e finanças, *O observador econômico e financeiro*, do Rio de Janeiro, assinando textos com títulos sugestivos, tais como *Educação profissional*, *Economia do intelectual*, *Trabalho feminino no Brasil*, *Comércio de artes antigas*, *A carne e o matadouro* e *Cenas do trabalho feminino*.<sup>9</sup>

Por um lado, o tema da coexistência das dimensões econômica e cultural da educação e da criança compunha a pauta de uma comunidade de interesse da qual Cecília Meireles participava; por outro, a autora valeu-se desse tópico para direcionar sua análise sobre outro problema, subjacente àquele, e encaminhado por meio de um parágrafo de transição, em que ponderava: “Infelizmente, nem tudo o que se tem

<sup>9</sup>O observador econômico e financeiro. Disponível em <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em 15 jun. 2018. Cf. também CORRÊA, 2011.



produzido no terreno desses estudos se acha ao alcance de todos, seja pela natureza especializada do assunto, seja mesmo por uma certa indiferença, um certo descrédito por parte dos que não estão diretamente em contato com ele.” (MEIRELES, 1941, p. 9).

A partir de então, adentrava-se no desenvolvimento do texto, situado do sexto ao 11º parágrafo, tendo à frente o argumento nodal, que ora mais interessa:

Os professores têm observado que uma parte de seus esforços no melhoramento educacional se perde por essa ausência de colaboração das famílias, colaboração que pode ir da simples compreensão do trabalho pedagógico e das condições da criança até uma participação ativa, continuando fora da escola, com a mesma orientação e os mesmos cuidados, o trabalho que, comumente, se enquadra, com seus variados problemas, na moldura da vida escolar (MEIRELES, 1941, p. 9).

Salientava-se a relação entre escola e família como um importante fator para o enfrentamento da difusão e da afirmação dos novos saberes sobre a criança. Não se tratava apenas de recorrer a uma notória cantilena, que remontava ao século XVII, quando a escola surgiu como “agência de apoio à família” (CUNHA, 2016, p. 447). Urgia ir além da superfície de opiniões triviais, apontar dificuldades e possíveis caminhos para soluções. Nesse sentido, percebe-se que as famílias, segundo Cecília Meireles, poderiam prejudicar ou consolidar a educação infantil. No primeiro caso, os saberes pedagógico-escolares seriam omitidos e/ou rejeitados. No segundo, esses mesmos saberes seriam incorporados ao círculo familiar, que estenderia e fortaleceria o trabalho da escola. Em ambos os casos, atuando pró ou contra a instituição escolar, a referência básica para a ação da família na educação seria o conhecimento emanado daquela. Cecília Meireles parecia influenciada pela “psicologia experimental” de então, que “dava suporte à cientificidade da pedagogia e produzia no discurso da escolarização das massas populares o efeito da individuação da criança” (VIDAL, 2016, p. 498).

Vivendo em um mundo historicamente conduzido por adultos e marcado por graves distúrbios, como, por exemplo, exclusões, intolerância e guerras<sup>10</sup>, a cronista ponderava:

Na verdade, se refletirmos bem, a educação não é tanto um meio de corrigir a criança, mas de *corrigir a família* ou *o ambiente*. Pois, se a criança possui, inicialmente, todas as virtudes que unanimemente se lhe atribuem ou se admitem, de onde se originam tantos erros posteriores, por que motivo a questão educacional se complica de tal modo, com tantos detalhes de difícil solução? (MEIRELES, 1941, p. 9. Grifos da autora)

Mobilizando um raciocínio de possíveis matizes rousseauianos<sup>11</sup>, ou que poderia evocar uma antiga sabedoria chinesa – segundo a qual “o homem nasce bom”<sup>12</sup> – a articulista retomava a ideia de que a família também precisaria ser educada pela escola e seus profissionais.<sup>13</sup> Quais seriam, pois, os saberes imprescindíveis que a família deveria conquistar em sua relação com a escola? A autora, atenta aos enredos sociais e carências culturais em curso, exemplificava: “Como e por que adoecem as

<sup>10</sup>A capa da edição em que a referência crônica foi publicada, além de exibir, de forma protocolar, “Notícias de todo o Brasil”, exibia o seguinte título em caixa alta: “Debates na Câmara dos Comuns sobre a situação da guerra”. Aqui, relatavam-se os debates travados em Londres em torno do andamento da guerra. Em destaque, liam-se ideias e declarações de Noel Baker, então líder da oposição: “Contra o estabelecimento de uma frente ocidental” e “A Rússia não é um dos palcos, e sim o teatro vital da guerra” (A MANHÃ, 1941, p. 1).

<sup>11</sup>Cf. ROUSSEAU, 1995. Na crônica intitulada Biografias, Cecília Meireles referiu-se a Rousseau como “o ácido filósofo” (MEIRELES, 2001 e, p. 335).

<sup>12</sup>Máxima citada por Cecília Meireles na crônica Histórias de educação... Cf. MEIRELES, 2001e, p. 225.

<sup>13</sup>A autora já defendera essa concepção durante o início dos anos 1930, quando dirigia a Página de Educação, do Diário de Notícias. Cf. MAGALDI, 2007. Cecília Meireles também deixou explícita sua ideia de que a escola e os professores deveriam, igualmente, ser educados e preparados de acordo com os novos saberes científico-pedagógicos. Cf. MEIRELES, 2001e.

<sup>14</sup>Em 1931 Cecília Meireles já alertava para a assustadora cifra da mortalidade infantil, diante da qual endossava um discurso e ações de traços higienistas, sem, contudo, culpar as mães e famílias, e, sim, o “ambiente geral” de cada pessoa e do país. Cf. MEIRELES, 2001a, p. 217-218. Nota-se também que a vinculação entre educação e saúde estava de tal modo arraigada que essa dupla dava nome ao próprio Ministério. Cf. BOMENY, 2001; CARULA, ENGEL & CORREIA, 2013.

crianças? De que cuidados higiênicos necessitam? Como devem brincar? Como devem estudar? Que devem ler? Por que mentem? Por que choram?” (MEIRELES, 1941, p. 9).<sup>14</sup>

E reiterava sua convicção na defesa da competência da escola, entendida como elemento transformador da realidade:

Essas perguntas envolvem muitas outras, e a todos a educação procura dar resposta mais adequada. Mas não basta responder. É necessário por em prática – e verifica-se muitas vezes ser a escola prejudicada por influências estranhas, capazes, no entanto, de ser evitadas, desde que se conheçam suas origens e seus perigos (MEIRELES, 1941, p. 9).

Tais falas faziam eco a uma crença corrente em diferentes segmentos da sociedade brasileira, desde pelo menos o início do século XX, qual seja: a percepção de que a liderança dos intelectuais tornava-se imprescindível para a superação dos entraves ao desenvolvimento do país. Escritores, educadores, cientistas, técnicos e especialistas eram referenciados e se autorreferenciavam como portadores de um tipo de missão civilizatória (BOMENY, 2001; MAGALDI, 2007; SEVCENKO, 2003; VELLOSO, 2015).

Esse clima cultural também podia ser percebido, por exemplo, em outra coluna, que dividia a página com o artigo “*Criança*”. Constava, naquela, a chamada: “Marcha para o Oeste: o gasogênio e o sertão – inspecionando as obras contra as secas – Ouro Branco”. Logo abaixo, entre o título e o texto da notícia, figurava um mapa do Brasil, representando trabalhadores, aviões, locomotiva e vagões, caminhão, cavalos, carro-de-boi e embarcação, indo do litoral rumo às regiões centro-oeste e norte do país (A MANHÃ, 1941, p. 9). Manifestavam-se, assim, insinuações de modernidade e de modernização, capitaneadas pelo Estado e seu corpo de intelectuais.<sup>15</sup>

Envolta por tais concepções, Cecília Meireles, nos três parágrafos seguintes de sua crônica, catalogava iniciativas tateadas:

Para estabelecer um contato constante entre professores e família, muita coisa se tem procurado fazer, mesmo entre nós. Tem-se apelado para reuniões, com palestras, exposições de problemas, debates; tem-se tentado a ação do rádio, que leva a domicílio um certo número de conhecimentos, e vence a dificuldade das famílias em comparecer àquelas reuniões; em certos casos, o professor-visitador vai a domicílio informar sobre estas coisas necessárias; finalmente, publicações especializadas procuram manter seus leitores em dia com todas essas questões, apresentando casos concretos, sugestões úteis e oportunas para a interpretação dos casos mais frequentes (MEIRELES, 1941, p. 9).

Desde práticas comezinhas, como reuniões, passando pelo apoio de tecnologias, como o rádio, chegando ao deslocamento de professores até os lares das crianças, sucediam-se tentativas de aproximar escola e família. Dado o feitiço processual e relacional de tal proposta, o desafio perdurava, valendo realçar, ainda, a contribuição de “publicações especializadas”, sobre as quais Cecília Meireles afunilava suas considerações:

Não podem deixar de merecer a atenção das famílias, essas publicações, quando realizadas com o devido critério, isto é, abordando temas de inte-

<sup>15</sup>Sobre os conceitos de “moderno”, “modernidade”, “modernismo” e “modernização”, cf. VELLOSO, 2010.

resse, tratados por especialistas, em linguagem clara, e, fundamentalmente, certos na sua orientação e nas suas conclusões (MEIRELES, 1941, p. 9).

E reforçava seu raciocínio, recorrendo às palavras “esclarecer” e “esclarecimento”, reaproximando-se das observações dos primeiros parágrafos ao conjugar aspectos culturais e econômicos:

São tantos os assuntos que convém esclarecer, junto às famílias, em relação à vida infantil, que uma publicação dessa espécie tem vida assegurada, quanto à abundância de matéria. Por outro lado, são tantas as famílias necessitadas de esclarecimentos dessa natureza que o número de leitores é uma antecipada garantia de sucesso. (MEIRELES, 1941, p. 9).

Difusão do saber formal e demanda de assuntos e de leitores surgiam como aspectos importantes para uma incursão nesse tipo de empreendimento. Investir, pois, em suportes de informação sobre a vida infantil poderia gerar dividendos ao investidor e, ao mesmo tempo, cumprir um importante papel na obra educacional, balizadora das relações entre escola e família.

Os dois últimos parágrafos recapitulavam ideias centrais e explicavam a ocasião da abordagem dos referidos temas:

Esta crônica me foi sugerida pelo aparecimento da revista “Criança”, destinada às famílias brasileiras, contendo matéria apresentada por professores, pediatras, pensadores nacionais e estrangeiros, sobre múltiplos aspectos da vida infantil. A revista, além de bons artigos, tem uma linda apresentação material, com fotografia e desenhos de bom gosto.

Eu creio que é uma publicação oportuna, digna de ser vista pelos interessados. E é um esforço louvável, no nosso meio. Um esforço que se devia encorajar (MEIRELES, 1941, p. 9).

Ao contrário do que um olhar apressado possa inferir, o tema da concatenação entre cultura e economia não se devia a uma disposição da autora em “mercantilizar” a educação e, sim, à oportunidade de abrir um flanco para a discussão do que, realmente, estava no cerne de suas preocupações: o saber sobre a vida das crianças e as interações entre escola e família. Dentre as diferentes atividades, apoiadas por Cecília Meireles, também eram bem-vindas as produções e de difusão de bens culturais, as quais, portanto, deveriam ser estimuladas e apoiadas.

De modo análogo às revistas, os jornais também encarnariam iniciativas de valor para a educação e a aproximação entre professores e pais.

## O jornal em tempos de guerra: “uma força educativa extraordinária”<sup>16</sup>

Desde os anos de 1920, Cecília Meireles vinha ocupando espaço em variados jornais do Rio de Janeiro, a exemplo da *Gazeta de Notícias*, *O Imparcial* e *O Jornal*.<sup>17</sup> Na década seguinte, a autora continuou a integrar-se ao periodismo, com destaque para suas atuações no *Diário de Notícias* e em *A Nação*.<sup>18</sup> Quando, em 1941, passou a contribuir com *A Manhã*, ao lado de nomes como José Lins do Rego, Mário de Andrade, Manuel Bandeira e Vinícius de Moraes, já havia elaborado uma ampla rede de sociabilidade e obtido um reconhecimento significativo como poeta, educadora, cronista e jornalista.<sup>19</sup> Sua posição de mulher e intelectual indagava o lugar do feminino em um ambiente, fortemente, masculinizado, como as redações dos jornais.<sup>20</sup> Assim, Cassiano Ricardo, diretor de *A Manhã*, já conhecera a obra ceci-

<sup>16</sup>MEIRELES, 2001 e, p. 31.

<sup>17</sup>Cf. <http://bndigital.bn.gov.br/he-meroteca-digital/>

<sup>18</sup>Cf. <http://bndigital.bn.gov.br/he-meroteca-digital/>

<sup>19</sup>O histórico de sua presença em variados periódicos e a conquista do prêmio de poesia da Academia Brasileira de Letras, em 1938, ilustram parte desse processo de reconhecimento. A noção de “sociabilidade”, aqui empregada, diz respeito a “um conjunto de formas de conviver com os pares, como um ‘domínio intermediário’ entre a família e a comunidade cívica obrigatória”, com a presença do “paradoxo de que na base da solidariedade/sociabilidade está o conflito e a competição” (GOMES, 1993, p. 64-65).

<sup>20</sup>Sobre os enquadramentos sociais e culturais de mulheres e educadoras, durante a primeira metade do século XX, cf. LOURO, 2011; TELLES, 2011. Ambas as autoras constatarem a expectativa trivial da limitação do feminino ao recinto doméstico e ao cuidado maternal. Ao intervir na esfera pública e nos debates políticos e culturais, Cecília Meireles problematizava as ambiguidades de ser mulher e intelectual naquele méter.

liana e fora talvez o responsável maior pela premiação do livro *Viagem* pela Academia Brasileira de Letras, em 1938. Nos anos 1920, Ricardo também exercera a função de redator do *Correio Paulistano*, no qual Cecília Meireles, já nos anos 1940, publicou crônicas (RICARDO, 1970).

Tal proximidade com os jornais e os laços de sociabilidade, ali nutridos, deixavam entrever o desígnio da escritora em utilizar esse âmbito como tribuna para reivindicar seus ideais. Na crônica do dia 31 de agosto de 1941, intitulada *Imprensa e educação*, afiançava:

[...] o jornal é uma força educativa extraordinária: pela amplitude da sua órbita de ação, pela facilidade de acesso a todas as classes sociais, e pela sua renovação diária, o que lhe permite acompanhar a vida em todas as suas transições (MEIRELES, 2001e, p. 31).

Com efeito, a confiança no poder da imprensa penetrava muitos dos intelectuais de então, bem como educadores, adeptos da renovação ou não. Havia, pois, uma comunidade de língua e de linguagem, de preocupações, de crença na influência dos jornais e da educação, ainda que muito diversa. Nos termos de Helena Bomeny

[...] Transitavam entre os educadores as interpretações mais variadas das correntes e doutrinas sob a mesma sigla genérica de Escola Nova ou Educação Nova. As inúmeras reformas de ensino da década de 1920, nos mais diferentes e distantes estados da Federação, refletem essa diversidade (BOMENY, 2003, p. 44)

Levada em conta a devida pluralidade, que se faz presente, em última instância, na própria singularidade de cada agente, interrogando quaisquer tentativas de reificação de modelos de *família*, de *criança* e de *escola*, cabe assinalar:

A partir dos textos que eles [os atores do passado] escreveram, a partir de nosso conhecimento da linguagem que eles usavam, das comunidades de debate às quais pertenciam, dos programas de ação que foram colocados em prática e da história do período em geral, frequentemente é possível formular hipóteses referentes às necessidades que eles tinham e às estratégias que desejavam levar adiante, e testar essas hipóteses usando-as para interpretar as intenções e as ações dos próprios textos (POCOCK, 2013, p. 38).

Com fundamento nessa baliza teórica, nota-se que os textos assinados por Cecília Meireles foram atos de fala ou discursos (*parole*), os quais, circunstanciados por uma língua e uma linguagem (*langue*), participaram ativamente do processo político. O texto ou o discurso, efetivados por meio de *lances* e ligados, portanto, a uma *performance*, são compreendidos como ações, situados em um contexto específico (POCOCK, 2013). O processo de subjetivação, desse modo, vinculava-se a uma intersubjetivação e criava condições para que Cecília Meireles percebesse a família como o universo dos adultos e, este, como uma arena impregnada pela cultura de guerra.<sup>21</sup>

Sob esse prisma, enquanto pacifista ativa de longa data (SILVA, 2017), Cecília Meireles interpelava, em 11 de setembro de 1941, na crônica *Homens, crianças e*

<sup>21</sup>A noção de cultura de guerra alude, segundo Sílvia Correia, a “um conjunto de ferramentas mentais às quais homens e mulheres contemporâneos ao conflito lançaram mão para o tornar inteligível, dar-lhe sentido” (CORREIA, 2013, p. 30). “Conflito” referente às indagações provocadas pela Grande Guerra (1914-1918) e, em 1941, pela retomada das hostilidades subjacentes. Indagações, as quais, porque heteróclitas, geravam diferentes gramáticas interpretativas. Por isso, “[...] Mais do que falar em ‘cultura de guerra’, devemos falar em ‘culturas de guerra’” (Idem, p. 50), no plural.



*bichos:*

Que mundo têm as crianças de hoje, as míseras crianças de hoje, perdidas entre fantasmas de guerra, miséria, êxodos?

Se nós, os adultos, que já sofremos a nossa vida, sentimos um sofrimento novo a cada dia, pelas catástrofes que nos cercam – de que maneira poderemos salvar as crianças, alimentadas por esses horrores, e ainda sem as capacidades de resistência que, a nós, nos oferece o raciocínio? (MEIRELES, 2001e, p. 48-49).

E concluía, com uma entonação de quem, há mais de uma década, vinha labutando por uma educação humanístico-pacifista: “[...] a condição humana foi sempre uma grande responsabilidade, que vai sendo, aos poucos, uma tristeza e uma vergonha” (Idem, p. 49).

Uma vez compreendidas as imbricações entre imprensa, educação e guerra, podem ser ampliadas as perspectivas acerca dos elos entre escola e família. Depreende-se que a argumentação sobre a urgência em educar as famílias, conforme os princípios da renovação didático-pedagógica, então em andamento, embora permeada por um teor normativo, não se efetivava de forma estritamente unilateral.<sup>22</sup> Diante do silogismo que amalgamava “família - mundo dos adultos - catástrofe”, a proposta de se atentar para a educação dos progenitores ganhava uma significação mais abrangente no cenário de 1941.<sup>23</sup>

Cecília Meireles colocava-se a favor do envolvimento da família nos debates para as definições dos rumos da educação. No dia 30 de outubro daquele ano, expunha uma crônica denominada *Apelo*, em que conclamava a todos a participar da Conferência Nacional de Educação, que seria realizada do dia 03 ao dia 10 de novembro. Encarando os possíveis leitores do jornal, asseverava:

Não levante os ombros, dizendo ‘Não tenho nada com isso, ora essa...’ Tem, sim. O sr. é pai ou é filho, ou é irmão ou padrinho, o sr. tem alguma coisa com a infância e a mocidade de seu país. O sr. é pelo menos um cidadão honesto – não me desiluda. E um cidadão honesto tem que passar, neste momento, por essas provas. Tem de acompanhar o andamento da Conferência de Educação, perguntando, pensando, respondendo, sofrendo, resignando-se, aborrecendo-se. Não, não se aborreça, porque assim atrapalha mais (MEIRELES, 2001e, p. 179).

E terminava com um convite:

Venha trabalhar também, porque há trabalho para todos. Trabalho, principalmente, é o que não falta. E sofrimento, e perturbação de espírito, e angústia vastíssima. Não é, porém, o sr. um cidadão honesto, que está construindo alguma coisa nesse momento de destruições? Leia, pelo menos os jornais. É uma contribuição mínima, e, no entanto, preciosa (MEIRELES, 2001e, p. 181).

A liberdade de pensar, de perguntar, de tomar posição diante dos embates da

<sup>22</sup>Nessa direção, a análise das crônicas de Cecília Meireles permite nuançar alguns aspectos da análise sobre a Escola Nova, realizada por CUNHA, 2001. Se o autor demonstra como o movimento renovador apresentava diretrizes e práticas que opunham a autoridade da escola aos saberes da família, por outro lado, cabe tentar apreender as variantes e as tensões daí resultantes. Assim, os anseios normativistas da escola talvez não fossem contra, em bloco, à atuação da família, tendo em vista a possível existência de espaços para influências múltiplas.

<sup>23</sup>Registre-se, mais uma vez, que a autora também demandava a ação de educar os próprios professores e de transformar e humanizar a escola. Tais agentes poderiam ser manejadores tanto da proliferação da guerra, quanto da construção da paz, tanto do saber sobre a formação integral da criança, quanto da deterioração das experiências e das potencialidades das mesmas. Cf. SILVA, 2016.

<sup>24</sup>As causas das guerras, em geral, e as soluções para esse fenômeno, segundo Cecília Meireles, passavam, necessariamente, pelo problema da educação. Cf. SILVA, 2017.

<sup>25</sup>Diametralmente oposta a essa concepção político-educacional era a visão do general Eurico Gaspar Dutra, que advertia, em 1939, o presidente Getúlio Vargas sobre os riscos da realização no Brasil da VIII Conferência Mundial de Educação. Nas palavras do Ministro da Guerra: “[...] o regime estruturado em 10 de novembro de 1937 estabelece, em matéria educativa, princípios de ordem e de disciplina a serem respeitados, os quais, por isso mesmo, não podem ficar sujeitos a críticas ou à anulação, decorrentes de embates acalorados em assembleias, de que participem espíritos oriundos de todos os credos, de todas as ideologias políticas e das mais variadas culturas” (DUTRA, apud BOMENY, 1999, p. 143).



educação era identificada como uma espécie de pressuposto da interação entre família e escola. Embora assimétrica, com o saber formal incorporando uma autoridade referencial, essa relação encampava a vivência de diálogo e a mediação negociada de divergências e de dissabores. Não só o argumento da autoridade, como também a autoridade do argumento parecia estar em jogo na ótica ceciliana. Quanto à observação a respeito de se construir algo naquele “momento de destruições”, sinalizava, mais uma vez, que as causas e as consequências da Segunda Guerra Mundial, repercutiam na imprensa, na cronista pacifista e nos cidadãos leitores, exigindo uma atenção especial para assuntos educacionais, identificados como uma área vital para se enfrentar o fenômeno bélico.<sup>24</sup>

Adotar uma atitude de interesse pelos problemas humanos e, mais detidamente, educacionais, implicaria, por parte de professores e de pais, em uma ação política, que poderia ser percebida como crítica ao próprio Estado Novo.<sup>25</sup>

## Considerações finais

Ao discutir as interações entre escola e família, junto ao *A Manhã*, Cecília Meireles abraçava valores caros à Escola Nova, enxergava a família como um agente ativo – vale dizer, não meramente passivo – do processo educacional e se posicionava politicamente. Considera-se, aqui, a formulação de Hannah Arendt, segundo a qual “[...] A política surge no *entre-os-homens*; portanto, totalmente fora dos homens. Por conseguinte, não existe nenhuma substância política original. A política surge no intra-espço e se estabelece como relação” (ARENDR, 2017: 23). Para Arendt, extrapolando uma tradicional imagem confinada ao âmbito oficial e/ou partidário, a política baseia-se na pluralidade dos seres humanos, na convivência entre diferentes, na participação junto à vida coletiva.<sup>26</sup> Todo ato público, assim, seria político por definição, porque posto e exposto à apreciação dos outros.<sup>27</sup> A atividade de escrita e o envolvimento com a imprensa, desse ângulo, constituem ações políticas, que recomendam e discutem demandas comuns.

Dentro dos limites para atuar como intelectual crítica, sempre curtos em um regime autoritário, Cecília Meireles traçou estratégias e soube explorar os recursos da comunidade de debate a que pertencia.<sup>28</sup> Como cronista atenta, aludiu a acontecimentos do cotidiano para coser seus textos e postular significados: o lançamento de uma revista especializada em vida infantil serviu de mote para debater problemas mais abrangentes, como as relações entre escola e família.

Dessa forma, com base nas fontes ora utilizadas, conclui-se que, para Cecília Meireles, enquanto agente que compartilhava códigos culturais comuns, a aproximação e a colaboração entre escola e família identificavam-se como uma questão central para o êxito do processo educacional, observado a partir de um ângulo de cariz escolanovista. O acompanhamento da Segunda Guerra Mundial constituía um “espaço de experiência” e influenciava a elaboração de um “horizonte de expectativa” (KOSELLECK, 2006). Ainda que caracterizada por um núcleo normativo, em que a escola surgia como instância de autoridade em assuntos afins, a concepção educacional apresentada pela autora agregava uma disposição interativa, entremeada por tensões e diálogos, que admitia a possibilidade de uma atuação mais ativa da família em tal processo. Dessa maneira, Cecília Meireles circulou em es-

<sup>26</sup>Essa concepção parece guardar similitudes com o conceito de “político”, assinalado por Pierre Rosanvallon, que o descreve como “o lugar em que se entrelaçam os múltiplos fios da vida dos homens e mulheres; aquilo que confere um quadro geral a seus discursos e ações”, remetendo “à existência de uma ‘sociedade’ que, aos olhos de seus partícipes, aparece como um todo dotado de sentido” (ROSANVALLON, 2010: 71).

<sup>27</sup>Para Hannah Arendt, o fenômeno da política diferir-se-ia, por um lado, do espaço privado, identificado como área do não exercício da política, porque adstrito ao interesse individual, supostamente desinteressado pela experiência do comum; e, por outro, do estatismo totalitário, cuja esfera social, massificada, aniquilaria a liberdade, sem a qual não haveria vida política. Em suma, tanto o extremo individualismo burguês, quanto o terror e a ideologia totalitários encarnariam a negação da política (ARENDR, 2012; 2014; 2017). Cabe assinalar que se concorda com a autora no que concerne ao fator fundamental de atuação no domínio público, mediante o exercício da fala, para a definição de uma ação política. Sob essa ótica, as discussões encetadas por Cecília mostram-se, vigorosamente, políticas. Ao mesmo tempo, faz-se a ressalva de que uma das limitações da análise de Hannah Arendt seja, talvez, o risco de se demarcar, rigidamente, o que é político e o que não o é. Compreende-se que essa distinção talvez seja mais fluida e cambiante do que as categorias arendtianas, inspiradas nos gregos antigos, possam sugerir. Assim, aproveitando as contribuições da pensadora alemã, atenta-se também para os aspectos políticos e simbólicos do social e das relações pessoais dos agentes históricos. Nesse sentido, tendemos a nos aproximar do diálogo crítico estabelecido por Claude Lefort (1991) com o pensamento político de Hannah Arendt.

<sup>28</sup>A inserção de intelectuais nas estruturas do Estado Novo tem surtido pesquisas e debates diversos, que ora enfatizam a submissão aos ditames do regime, ora as margens de autonomia exploradas pelos intelectuais. Aqui, ao invés de aderir a chaves explicativas dicotômicas e/ou simplistas, adotamos o viés teórico sumarizado por Ângela de Castro Gomes, segundo o qual “A questão do envolvimento de intelectuais com regimes políticos – sobretudo autoritários, como o Estado Novo – é algo bem mais complexo e instigante”, comportando “uma variada gama de aproximações, distanciamentos e negociações.” (GOMES, 2007, p. 46-47). Sobre o referido debate, ver também: BASTOS & BOTELHO, 2010; BOMENY, 2001; MICELI, 1979; PÉCAULT, 1990; SCHWARTZMAN, BOMENY & COSTA, 2000; SEVCENKO, 2003; VELLOSO, 2015.

paços possíveis para o exercício do pensamento crítico, envolveu-se com a atividade jornalística, apoiou atitudes e iniciativas de debates e de difusão cultural, ensejando indagações políticas e interpretativas, não necessariamente comprometidas com o regime político vigente.

### Referências Bibliográficas:

MEIRELES, Cecília. *Pela criança! Diário de Notícias*, 30 jun. 1931. In: \_\_\_\_\_. **Crônicas de educação**. Apresentação e planejamento editorial de Leodegário A. de Azevedo Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001a. vol. 1, p. 217-218.

Jornal *A Manhã*, Rio de Janeiro:

*Crônicas de Cecília Meireles*

*Imprensa e educação*. 31 ago. 1941.

*Homens, crianças e bichos*. 11 set. 1941.

*Apelo*. 30 out. 1941.

*Histórias da educação...* 16 nov. 1941.

*Biografias*. 14 jan. 1942.

Consultadas em: MEIRELES, Cecília. **Crônicas de educação**. Apresentação e planejamento editorial de Leodegário A. de Azevedo Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001e. vol. 5.

Jornal *A Manhã*, Rio de Janeiro:

MEIRELES, Cecília. “*Criança*”, 24 out. 1941. Disponível em <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/> Acesso em 20 abr. 2018.

Jornal *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro:

AZEVEDO, Fernando. *Manifesto da nova educação ao governo e ao povo*. Página de Educação. 19 mar. 1932. Disponível em <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/> Acesso em 10 out. 2017.

Revista *O observatório econômica e financeiro*. Rio de Janeiro. Anos 1939 e 1940. Disponível em <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/> Acesso em 15 jun. 2018.

### Referências bibliográficas

ARENDDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

\_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

\_\_\_\_\_. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. 12ª ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

\_\_\_\_\_. **O que é política?** Trad. Reinaldo Guarany. 12ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

ALTAMIRANO, Carlos. **Para un programa de historia intelectual y otros ensayos**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005.

AZEVEDO FILHO, Leodegário de. Apresentação. In: MEIRELES, Cecília. **Crônicas de educação**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001, p. XI-XXIII. Vol. 1.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: MEIRELES, Cecília. **Crônicas em geral**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998, p. IX-XIII.

BASTOS, Elide Rugai & BOTELHO, André. Para uma Sociologia dos Intelectuais. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 53, nº 4, 2010, p. 889-919.

BOMENY, Helena (Org.). **Constelação Capanema: intelectuais e políticas**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 2001.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

CARULA, Karoline, ENGEL, Magali Gouveia & CORRÊA, Maria Letícia (org.). **Os intelectuais e a nação: educação, saúde e a construção de um Brasil moderno**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2013.

CORRÊA, Maria Letícia. Um estudo sobre o debate desenvolvimentista nas páginas de O Observador Econômico e Financeiro (1936-1954). **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH – São Paulo**, julho 2011.

CORREIA, Sílvia. **Entre heróis e mortos: políticas da memória da I Guerra Mundial em Portugal (1918-1933)**. Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2015.

CUNHA, Marcus Vinícius. A escola contra a família. In: LOPES, Eliane M. T., FARIA FILHO, Luciano M. & VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 Anos de educação no Brasil**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 447-468.

DAMASCENO, Darcy. Poesia do sensível e do imaginário. Notícia biográfica. Bibliografia In: MEIRELES, Cecília. *Flor de poemas*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1972.

DUTRA, Eurico Gaspar. *Apud* BOMENY, Helena M. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo.

- In: PANDOLFI, Dulce (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999, p. 137-166.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC Editoria, 1989.
- GOMES, Ângela de Castro. Essa gente do Rio... Intelectuais cariocas e o modernismo. **Revista Estudos históricos**. Rio de Janeiro, vol. 6, n. 11, 1993, p. 62-77.
- \_\_\_\_\_. & HANSEN, Patrícia Santos (org.). **Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- GOMES, Ângela de Castro. "Cultura política e cultura histórica no Estado Novo". In: ABREU, Martha et. al. (orgs.). **Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 43-64.
- HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. Volume II. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2011.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Trad. Wilma P. Maas; Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.
- LEFORT, Claude. **Pensando o político: ensaios sobre democracia, revolução e liberdade**. Tradução Eliana M. Souza. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- LÔBO, Yolanda. **Cecília Meireles**. Recife: Fund. Joaquim Nabuco, 2010. LOPES, Eliane M. T., FARIA FILHO, Luciano M. & VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 Anos de educação no Brasil**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Maria (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011: 443-481.
- MAGALDI, Ana Maria B. de M. **Lições de Casa: discursos pedagógicos destinados à família no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Argumentum, 2007.
- MICELI, Sérgio. **Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)**. São Paulo: DIFEL, 1979.
- PANDOLFI, Dulce (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.
- PÉCAULT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação**. São Paulo: Ática, 1990.
- POCOCK, J.G.A. **Linguagens do ideário político**. Tradução Fábio Fernandez. São Paulo: Edusp, 2013.
- RICARDO, Cassiano. **Viagem no tempo e no espaço (memórias)**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1970.
- ROSANVALLON, Pierre. **Por uma história do político**. Tradução Christian Edward Cyril Lynch. São Paulo: Alameda, 2010.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou Da educação**. Tradução. Sérgio Milliet. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria B. & COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**: São Paulo: Paz e Terra: 2000.
- SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- SILVA, Denilson de Cássio. Considerações de Cecília Meireles sobre o educador-professor: crônicas e confrontos por uma nova educação (Rio de Janeiro, 1930-1931). **Anais Eletrônicos do V EPHIS Encontro de Pesquisa em História da Universidade Federal de Minas Gerais: Brasil em perspectiva: passado e presente** Belo Horizonte, MG: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 06 a 10 de Junho de 2016, p. 217-227.
- \_\_\_\_\_. Pensadora da guerra e "pastora de nuvens": Cecília Meireles e a Grande Guerra Mundial (Rio de Janeiro, 1930-1933). **Anais Eletrônicos do XXIV Simpósio Nacional de História: Contra os preconceitos: História e Democracia**. Brasília, DF: Universidade de Brasília (UnB), 24 a 28 de Julho de 2017.
- \_\_\_\_\_. Pacifismo, educação e dimensões políticas na América Latina: Cecília Meireles em diálogo com Alfonso Reyes (Rio de Janeiro, década de 1930). **Revista Em tempo de histórias**. PPGHIS, Nº 32, Brasília, 2018 (no prelo).
- SIRINELLI, Jean-François. "Os intelectuais". In: RÉMOND, René. **Por uma História Política**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003, p. 231-269.
- TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. In: DEL PRIORI, Maria (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011: 401-442.
- VELLOSO, Mônica Pimenta. **História & modernismo**. Belo Horizonte: Autêntica Ed., 2010.
- \_\_\_\_\_. Os intelectuais e a política cultural do Estado Novo. In: FERREIRA, Jorge & DELGADO, Lucília de Almeida Neves (Org.). **O tempo do nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015, p. 145-180.
- VIDAL, Diana G. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane M. T., FARIA FILHO, Luciano M. & VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 Anos de educação no Brasil**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 497-518.