

GIOVANA TEREZINHA SIMÃO

**EMMA KOCH E A IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLINHAS DE ARTE NA REDE
OFICIAL DE ENSINO: MUDANÇAS NA CULTURA ESCOLAR CURITIBANA**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de mestre, do Programa de
Pós-Graduação em Educação, do Setor de
Educação, da Universidade Federal do Paraná-
UFPR.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Cecília Marins de
Oliveira.

CURITIBA

2003



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PARECER

Defesa de Dissertação de **GIOVANA TEREZINHA SIMÃO** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO.

Os abaixo-assinados, DR^a MARIA CECÍLIA MARINS DE OLIVEIRA; DR^a MARIA ELIZABETH BLANCK MIGUEL; DR. ROBERTO CAPARELLI argüiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "**EMMA KOCH E A IMPLANTAÇÃO DAS “ESCOLINHAS DE ARTE” NA REDE OFICIAL DE ENSINO: MUDANÇAS NA CULTURA ESCOLAR CURITIBANA**"

Procedida a argüição, segundo o Protocolo, aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

PROFESSORES:

Maria Cecília Oliveira
DR^a MARIA CECILIA MARINS DE OLIVEIRA (Presidente)

Apreciação

Aprovada

Maria Elizabeth Blanck Miguel
DR^a MARIA ELIZABETH BLANCK MIGUEL (Membro Titular)

Aprovada

Roberto Caparelli Figurelli
DR. ROBERTO CAPARELLI FIGURELLI (Membro Titular)

Aprovada

Recomendação para publicação



Curitiba, 29 de agosto de 2003

L.R.Klein

Prof^a Dr^a Lígia Regina Klein
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dra. Maria Cecilia Marins de Oliveira – presidente

Prof.^a Dra. Maria Elizabeth Blanck Miguel.

Prof. Dr. Roberto Caparelli Figurelli

Prof. Dr. Gelson João Tesser - suplente

*Aos meus pais, Graça e Renato
Aos meus queridos irmãos: Junior, Ângelo,
Jean e Davi.
A Jean Marcelo Simão
A João Arthur Pugsley Grahm
À Teresa Koch*

Agradeço a orientadora Prof^a Dr^a Maria Cecília Marins de Oliveira. Aos professores do Curso de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Prof. Carlos Eduardo Vieira, Prof. Marcus Levy Albino Bencostta, Prof^a Serlei Maria Fischer Ranzi e Prof^a Tania Braga.

Aos colegas de turma, que para a minha felicidade tornaram-se amigos: Bernadete de Lourdes Streisky Strang, Jean Carlo Moreno e Ana Carolina Caldas.

SUMÁRIO

RESUMO.....	vii
1 INTRODUÇÃO.....	01
1.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES.....	01
1.2 PROBLEMA.....	05
1.3 JUSTIFICATIVA.....	10
1.4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO.....	12
2 A IMPLANTAÇÃO DA ARTE E DO ENSINO ARTÍSTICO NO BRASIL: AS REPRESENTAÇÕES ARTÍSTICAS NO BRASIL COLÔNIA.....	21
3 O MOVIMENTO ARTÍSTICO MODERNO E SUAS INTERSECÇÕES COM AS REFORMAS NO ENSINO DA ARTE: DIÁLOGOS COM OS MOVIMENTOS GERAIS DE RENOVAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....	24
3.1 O MOVIMENTO ARTÍSTICO, O ENSINO DA ARTE E A RENOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO PARANAENSE.....	33
4 PANORAMA SOBRE A ESCOLA PÚBLICA REPUBLICANA: ASPECTOS DA CULTURA ESCOLAR, AS REFORMAS EDUCACIONAIS NAS DÉCADAS DE VINTE E TRINTA.....	40
5 A EXPANSÃO DO IDEÁRIO ESCOLANOVISTA NA ESCOLA NORMAL E SEUS IMPACTOS PARA O ENSINO PRIMÁRIO.....	62
5.1 O ENSINO DE ARTE EM CURITIBA.....	71
6 EMMA KOCH: UM NOVO PERSONAGEM NAS ARTES PLÁSTICAS E NO ENSINO ARTÍSTICO CURITIBANO DOS CONTURBADOS ANOS 40.....	77
7 O IDEÁRIO REFORMISTA NO ENSINO ARTÍSTICO E NO ENSINO EM GERAL NO INÍCIO DO SÉCULO XX: OS REFERENCIAIS TEÓRICOS DE EMMA KOCH.....	92
8 EMMA KOCH: UMA ARTISTA, UMA PROFESSORA.....	112
9 A IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLINHAS DE ARTE EM CURITIBA EFETIVADAS POR EMMA KOCH: MUDANÇAS NA CULTURA ESCOLAR.....	123
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
ANEXO.....	159

ANEXO ICONOGRÁFICO.....	160
FONTES E BIBLIOGRAFIA.....	161
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	167

RESUMO

Esta pesquisa focaliza o momento inaugural da implantação das Escolinhas de Arte, na rede oficial de ensino primário de Curitiba, em 1949. Buscou-se compreender nesse estudo alguns aspectos da cultura escolar, assinalando os valores culturais, políticos e educacionais operados pela Secretaria de Educação, sob a luz da Pedagogia da Escola Nova, para a reforma do ensino de arte. Esse projeto educacional foi efetivado pela arte-educadora Emma Koch, que realizou com sucesso a introdução das diversas linguagens artísticas no ensino primário. Isso proporcionou às crianças curitibanas a oportunidade de se expressarem individualmente e artisticamente. Também por meio da implantação das Escolinhas de Arte ocorreu a democratização do ensino artístico, pois a reforma foi implantada na instrução pública. Observou-se também que a reforma no ensino da arte, via Pedagogia da Escola Nova, incluía-se em um projeto modernizador da sociedade, aspirados pelos planos governamentais de Moysés Lupion. Soma-se a essas aspirações a crença do Secretario Erasmo Pilotto e da professora Emma, que o “educar pela arte” era um meio de dulcificar a sociedade. Nesse contexto, a plataforma de governo e os planejamentos da Secretaria envolviam a interlocução da escola e da sociedade. Nesse sentido a professora Emma Koch desenvolveu as Exposições de Arte Infantil, que movimentaram a sociedade da época. As Exposições Infantis, entre outras implementações culturais-escolares, deram visibilidade à instrução pública. Desta forma, auxiliaram a concretizar as novas concepções educacionais, balizadas pelos ideais escolanovistas. O ensino artístico, via Escola Nova, foi portanto, um significativo veículo de difusão das normas e práticas escolares que se instituíam naquele período.

ABSTRACT

This research focuses the inaugural moment of the implantation of the Art Schools, in the official net of primary education in Curitiba, in 1949. This dissertation aims at the comprehension of some of the aspects of school culture, marking cultural, political and educational values observed by the Secretariat of Education, under the light of New School Pedagogy, for the reform the teaching of arts. This educational project was accomplished by the art-educator Emma Koch, who successfully carried through the introduction of the diverse artistic languages in primary education. This provided to the children of Curitiba the chance of expressing themselves individually and artistically. Also by means of the implantation of the Art Schools the democratisation of artistic education occurred, because the reform was implanted in public instruction. It was also observed that the reform in the education of arts, through the New School Pedagogy, in a project to modernise the society, aimed by the governmental plans of Moysés Lupion. It is added to these aspirations the belief of the Secretary Erasmo Pilotto and teacher Emma, that "to educate for the art" was a way to sweeten the society. In this context, the platform of government and the planning of the Secretariat involved the interlocution of the school and the society. In this direction teacher Emma Koch developed the Expositions of Infantile Art, that had put into motion the society of the time. The Infantile Expositions, among others cultural and school implementations, had given visibility to the public instruction. Thus, they had assisted to materialise the new educational conceptions, marked by New School ideals. Artistic education, through New School was therefore a significant vehicle of diffusion of the norms and school practises that were established in that period.

1 Introdução

1.1 Considerações Preliminares

Esta pesquisa pretendeu estudar a contribuição do trabalho em arte e educação da educadora Emma Koch e a implantação das “Escolinhas de Arte”, nas escolas públicas de Curitiba, objetivando verificar as repercussões desse empreendimento educacional no processo de ensino, bem como os impactos produzidos no meio artístico e cultural curitibano.

O ensino da arte constitui o ponto central desse estudo, na confluência entre arte e educação, dois campos distintos, que se entrelaçam circunscritos ao ensino artístico. Com base nos três eixos – educação, arte e ensino artístico – realizou-se uma análise histórica, na qual, os ideais do final do século XIX e início do século XX aspiravam o projeto de construção da nação brasileira.

Os ideais de uma escola renovada estavam impregnados das novas idéias norteadoras do ensino, ante os impactos das transições da industrialização e da urbanização, geradores de tensões sociais, em que a política e a economia foram relevantes nos encaminhamentos dados à educação e à arte no Brasil e, em particular, no Paraná.

O período que decorre entre os primeiros anos até meados do século XX foi marcado por uma série de acontecimentos internos e externos, que terão forte influência nos rumos políticos, econômicos, sociais e culturais da vida brasileira.

As reflexões sobre a escolaridade básica, no Brasil, encaminharam o pensamento para os ideais norteadores do desencadeamento da Proclamação da República. Na instrução pública, os republicanos depositaram a responsabilidade da condução do projeto de construção da nação brasileira. A escola da República nasceu, no bojo de um projeto político, em que a educação proporcionaria a formação da cidadania para a reforma da sociedade em geral. Neste projeto civilizador republicano foi concebido um novo formato escolar, principalmente por

exigir um espaço físico diferenciado, os prédios que abrigariam os “grupos escolares”.

A invenção desse novo espaço físico, segundo Rosa Fátima de Souza, representou um dos signos da República, esta nova espécie de prédio escolar, então denominado “Palácios da Instrução” ou “Templos de Civilização” (1998:16). Novos métodos pedagógicos e novas práticas escolares foram introduzidos, nesses novos ambientes, modelares para a educação pública brasileira, que se caracterizaram pela padronização do ensino, pela graduação das séries escolares, pela profissionalização do magistério, pela divisão de trabalho docente, pelo estabelecimento de disciplinas distintas, pela implantação de exames e provas, por novos horários e ritos. Esses novos elementos que distinguiram substancialmente a escola republicana da escola de primeiras letras do Império, proporcionaram, então, uma diferenciada organização escolar. Este local complexo que se tornou a escola, a partir da sua institucionalização – tanto no espaço físico, quanto no espaço simbólico – torna-se nos dias atuais, o objeto de investigação da História da Educação, no ramo de análise denominado cultura escolar.

Apesar de toda a representação física e simbólica, os denominados grupos escolares surgiram para servir de veículo de difusão dos valores republicanos, embora sua insipiência evidenciasse os primeiros sinais dos problemas políticos nacionais. A sofreguidão do regime republicano gerou o abismo entre o discurso ideológico republicano e a política oligárquica praticada, por conta da constatação do fracasso de consolidação do regime republicano. Os intelectuais da década de vinte lançaram-se então, em um novo projeto de regeneração da nação, que caracterizava-se na busca da nacionalização e da modernização. Essa intelectualidade deparou-se com quatro questões para equacionar: a industrialização, a urbanização, o surto populacional e a restauração política. Para eles a resolução interligada destas áreas proporcionaria a coesão e a densidade social, sob o prisma do desejo de modernizar-se e criar uma identidade brasileira. Depositou-se na instrução pública, mais uma vez, a responsabilidade de reorganizar a sociedade

brasileira. Portanto, as questões em torno da educação não foram simplesmente pedagógicas, mas possuíam uma dimensão sócio-política de reconstrução nacional.

Conferências e congressos educacionais foram promovidos, tendo como objetivo a “formação do cidadão brasileiro”. As discussões em torno da educação confluíram para remodelações pedagógicas, por meio da apropriação das concepções da Pedagogia da Escola Nova. Estas novas idéias educacionais colocaram em debate os modelos de ensino, caracterizados pela Pedagogia Tradicional e pela Pedagogia Nova. As distinções de cunho pedagógico identificaram a Pedagogia Tradicional pelo excesso de conteúdo descrito como enciclopédico e, principalmente, centrado na imposição da autoridade docente. A Pedagogia Nova, por sua vez, foi identificada por uma reorganização metodológica e comportamental da vida escolar, que se caracterizava pela reelaboração dos programas escolares, pela distinção mais adequada entre as disciplinas e, principalmente, pela discussão da relação professor-aluno, propondo uma postura diferenciada do professor. Saía de cena a imposição da autoridade e entrava na sala de aula o professor orientador, que incentivava a troca de experiências. A concepção escolanovista estava também inserida em uma filosofia de democratização da sociedade, enfatizando o trabalho em grupo na escola, a cooperação e a solidariedade. Outra característica era a democratização do espaço escolar, para fazer da escola, uma escola acessível a todos. Portanto, os intelectuais de vinte e das décadas subsequentes aliaram suas aspirações modernizadoras, que estavam inseridas em um estatuto democrático, às concepções da Pedagogia Nova.

Concomitantemente, com os impactos urbano-industriais da década de vinte, surgiu por parte dos artistas brasileiros o desejo de também modernizar a arte nacional, que se encontrava defasada em relação à produção européia. Aliado a esse fator, os artistas brasileiros também engajaram-se na construção nacional, por meio da arte, buscando uma identidade brasileira, fato que eclodiu na Semana de Arte Moderna, de 1922. Assim como na Europa, o movimento artístico moderno brasileiro oportunizou as primeiras reformas do ensino artístico, estabelecendo um intenso diálogo com o movimento da Escola Nova.

O Movimento Artístico Moderno, as reformas no ensino artístico e a aplicação da Pedagogia da Escola Nova, apesar de integrarem um movimento nacional, não se realizaram cronologicamente em todos os estados da federação.

No Paraná, os ideais escolanovistas tanto no ensino em geral quanto no ensino artístico tiveram as suas particularidades. No caso específico do ensino artístico, a reforma educacional com base na Pedagogia da Escola Nova só veio se oficializar no Estado do Paraná vinte e sete anos depois da reforma paulista. A reforma paranaense efetivou-se, em 1949, na gestão do governador Moysés Lupion, que apresentou na sua plataforma de governo propostas voltadas para as atividades culturais. Neste contexto, Lupion designou o professor Erasmo Pilotto para o cargo de Secretário de Educação e Cultura, por ser ele um dos grandes articuladores das artes e das letras paranaenses e também o principal difusor dos ideais da Escola Nova no Paraná. Por conta disso a sua presença na Secretaria já vislumbrava renovações. Neste ínterim, o então Secretário idealizou uma reforma no ensino artístico primário curitibano e nomeou a professora e artista Emma Koch como técnica da Seção Artística para efetivar tal reforma.

É relevante destacar que a arte, assim como a educação estiveram na pauta de regeneração da nação brasileira e na busca da identidade nacional. Uma reforma, no ensino artístico e na escola pública, em que se pretendia deslocar o ensino tradicional para a Pedagogia da Escola Nova representava, entre outros anseios, a crença de que o ensino artístico era necessário para desenvolver sensibilidade nos seres humanos, realizando assim uma dulcificação da sociedade. Esta crença respondia ao ideário escolanovista de gerar através da escola uma sociedade mais democrática, já que as aulas de arte permitiam uma maior fluência dos trabalhos em grupo e em cooperação, bem como o exercício de descentralização da autoridade docente, permitindo que as diferenças entre professor e aluno fossem se amenizando. Outra crença, de que o ensino artístico sensibilizaria a humanidade para a busca de uma sociedade melhor, era oriunda dos movimentos reformistas do ensino artístico, por volta de 1930, alcançando seu auge com as teorias do educador Herbert Read, mediante o movimento, denominado “educar pela arte”.

Independentemente da real possibilidade de dulcificar os homens e a sociedade por meio da arte, esta justaposição entre Escola Nova e ensino artístico oportunizou um *locus* privilegiado de experiências educacionais que envolviam arte, educação e sociedade. Por conta disso, a arte-educação se torna um foco de investigação oportuna para a História da Educação, no ramo da cultura escolar.

O termo cultura escolar surgiu nos estudos educacionais, em diálogo com outras áreas de conhecimento, primeiramente com a História, seguido da Antropologia, Sociologia e Psicologia. O foco das investigações, sob a luz das pesquisas de cultura escolar, se ocupa de estudar as questões internas das instituições educativas e suas interações com a sociedade. Em estudos recentes da História da Educação, encontram-se autores como Rosa Fátima de Souza, Luciano Mendes de Farias Filho e Carlos Monarcha¹, que desenvolveram pesquisas sobre a instrução pública republicana sob o enfoque dos estudos da cultura escolar. A autora Rosa Fátima de Souza define essa nova abordagem que emergiu no campo da História da Educação.

O foco das investigações vai sendo erigido sobre as práticas escolares cotidianas, o desenvolvimento efetivo do currículo, a construção do conhecimento escolar, o funcionamento do dia-a-dia dessa instituição, a organização dos alunos e dos professores e outros elementos que tentam compreender o complexo processo de introduzir às gerações mais novas num sistema de valores que lhes precede.²

1.2 Problema

Nos dias atuais é possível observar algumas críticas a respeito da aplicação do ensino artístico, no Brasil e no Paraná, que são manifestadas, principalmente, pelos pesquisadores em arte-educação. As pesquisas realizadas sobre arte-educação, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, têm revelado que

¹ Rosa Fátima de Souza, Luciano Mendes de Farias Filho e Carlos Monarcha são professores, respectivamente das seguintes instituições: PUC-Campinas; UFRG e Faculdade de Filosofia da Unesp.

² SOUZA, Rosa Fátima de. Cultura Escolar Histórias, práticas e Representações. Caderno Cedes 52. Unicamp. 2000, p. 05.

esta modalidade de ensino vem apresentando dois problemas: a) o primeiro trata-se de uma certa precariedade teórica sobre arte-educação por parte dos professores; b) o segundo trata-se de um desprezo curricular para as aulas de arte, por parte das escolas. As pesquisas sobre arte-educação atestam que estes dois fatores negativos são responsáveis pela banalização dessa disciplina dentro do espaço escolar.

A disciplina de Educação Artística, atualmente, possui dois respaldos legais: a Lei nº 5692/71, que tornou a disciplina obrigatória nos currículos de toda a federação; e os PCN-Arte/97, publicados dezesseis anos depois da Lei nº 5692/71, que apontam as metodologias no ensino da arte. Apesar da aparente consolidação da arte-educação, por meio da Lei nº 5692/71 e dos PCN-Arte/97, os pesquisadores vêm apontando um forte descontentamento em relação às duas diretrizes legais, principalmente no que tange ao ensino artístico, por conterem tais documentos algumas concepções remanescentes da Pedagogia da Escola Nova. Observações e críticas contundentes recaem sobre a influência escolanovista, na prática do ensino das artes. Uma análise mais rigorosa sobre a crítica desta Pedagogia esclarece a problemática da má apropriação dos ideais escolanovistas pela Lei nº 5692/71.

A Pedagogia da Escola Nova, equivocadamente, vem sendo apontada como a origem da Pedagogia Tecnicista, esta última, privilegiando em demasia a técnica e os métodos de ensino, em detrimento do conteúdo. Segundo Saviani, "na pedagogia nova, professores e alunos decidem sobre a utilização dos meios, bem como, quando e como o farão, na Pedagogia Tecnicista é o processo que dirige o quê os professores e alunos devem fazer, assim como e quando o farão" (1984:17). Porém, mesmo fazendo as devidas distinções entre as duas concepções educacionais, a Lei nº 5692/71 e os PCN-Arte/97, verifica-se que ambas trazem em seu bojo uma inadequação da Pedagogia da Escola Nova que tendeu para o tecnicismo, tornando procedente as críticas sobre as práticas artísticas, matizadas sob os ideais escolanovistas.

Embora não se possa deixar de reconhecer que a lei de Diretrizes e Bases 5692/71, torna obrigatório o ensino de arte na escola, o que é louvável, não se pode deixar de evidenciar também o abismo cavado entre a letra da lei e a sua aplicação concreta. Esse fato

nos impede de afirmar que a obrigatoriedade por si só tenha trazido reais condições de acesso à arte pela maioria. Pelo contrário, as atividades artísticas, ainda sob influência escolanovista, limitam-se às técnicas e habilidades. Cabe trabalhar, então, com os alunos as habilidades técnicas necessárias ao domínio dos materiais que serão utilizados nas atividades. A orientação tecnicista da lei não resolve o problema do acesso à arte.³

Nesta perspectiva, Ana Mae Barbosa⁴ explica: "A Reforma educacional de 1971, amplamente festejada por todos os pioneiros em arte-educação, promoveu contudo, através da multiplicação não planejada, uma diluição das experiências anteriores que talvez viessem a dar alguma autenticidade à arte-educação no Brasil" (2001:48). A autora aponta que o governo brasileiro, na institucionalização do ensino artístico de 1971, aprovou um currículo inadequado para a licenciatura em artes, pois admitiu um curso com licenciatura curta, no qual o professor realizava sua formação em dois anos, tendo que ensinar obrigatoriamente ao mesmo tempo: artes visuais, música, teatro e dança. Essa polivalência era insustentável tanto para os docentes quanto para os alunos. O curto tempo para a formação do professor e a polivalência para dominar as várias linguagens artísticas, segundo Ana Mae, também foram as causas que ocasionaram a precariedade teórica dos professores. Outro fator também apontado pela referida pesquisadora, trata-se da má apropriação da disciplina de educação artística pela escola.

A arte é considerada importante para o desenvolvimento das crianças, mas deve-se submeter a esse desenvolvimento à "agenda oculta" de repressão das escolas. A arte serve a instituição escolar para mostrar abertura e ausência de preconceito contra as ciências humanas e contra a criação. Porém através da quantificação sem qualificação foram eliminados possíveis efeitos que a arte poderia exercer no despertar de um raciocínio crítico e independente.⁵

Sobre os PCN-Arte/97, a pesquisadora Consuelo Schlichta destacou que o documento como um todo se prende a simples metodologias e possui uma visão equivocada do conteúdo. Assinalou ainda: "para que alguém reconheça a

³ SCHLICHTA, Consuelo A. B. D. *Arte e Educação*: o trabalho criador e o conhecimento artístico como fundamentos do ensino de arte. Mestrado em Educação.

⁴ Ana Mae Barbosa é professora titular do Depto. de Artes Plásticas da USP, onde atua na pós-graduação em Arte-educação. Atua também no núcleo de cultura e extensão para promover a arte na educação. Possui dez livros publicados na área do ensino artístico.

importância das artes é fundamental trabalhar o próprio conceito de arte, as diferentes funções da atividade artística ao longo da história..." (1998:60). Nesta perspectiva, Schlichta apresenta-se consonante com o pensamento de Barbosa que enuncia: "Além da falta de conhecimento teórico que dificulta a ação e a avaliação da prática, a falta de conhecimento histórico é responsável pela ansiedade do novo que domina grande parte dos melhores professores de arte no Brasil." (2001:36).

O termo "novo" utilizado por Ana Mae Barbosa é descrito como uma prática entre os professores de arte que, não tendo "conhecimento sobre o passado acabam aceitando métodos conservadores, mas mistificados pelas máscaras modernas" (2001:35). É nesta vertente que a última legislação sobre o ensino artístico, PCN-Arte/97, foi criticada por Consuelo Schlichta.

Vemos aí, que a reflexão sobre o processo de apropriação das linguagens artísticas, via crítica da perspectiva tradicional ou escolanovista nos PCN-Arte publicado em 1997, longe de significar um avanço, continua a girar em torno da aparência do problema. Esta conclusão, tem sua justificativa em grande parte nas reflexões que se desenvolvem nos Parâmetros, já que estas se reduzem à questão metodológica.⁶

Apesar da inadequação contemporânea escolanovista, que as aulas de arte vêm apresentando, no Brasil, e também no Paraná, é de suma importância destacar que as aulas de arte nem sempre apresentaram essa precariedade que abrange aulas sem planejamento e sem conteúdo, resumidas em atividades estereotipadas de ateliê ou aulas temáticas simbolicamente comerciais, como Páscoa, Dia das Mães, Natal, etc. Na verdade, os ideais escolanovistas determinaram uma importante projeção do ensino artístico dentro da escola em suas mais variadas modalidades de expressão que se opunha ao ensino da Escola Tradicional, privilegiando apenas o Desenho Geométrico em seus currículos.⁷

Foi sobre este importante papel da Escola Nova, que oportunizou uma melhor articulação do ensino artístico em prol de uma escola diversificada, que a

⁵ BARBOSA, Ana Mae. John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil. São Paulo. Cortez. 2001. p. 52

⁶ SCHLICHTA. Op. cit. 1998. p. 56

⁷ A valorização do Desenho Geométrico pelo ensino tradicional em detrimento das outras linguagens artísticas será discutido com mais detalhamento nos capítulos posteriores.

pesquisadora Ana Mae Barbosa desenvolveu sua tese de doutorado, na qual analisou a recepção de John Dewey⁸ em três estados brasileiros: Rio de Janeiro, Minas Gerais e Pernambuco. A pesquisadora avaliou os diferentes ambientes sob as idéias de John Dewey e traçou uma análise dos seus diferentes intérpretes, bem como as propostas de apropriação das idéias da Escola Nova de Dewey. Ana Mae destacou que a importância de seus estudos a respeito de Dewey se encerram nos seguintes fatos:

De Dewey ser um clássico; por ele propor que sem o conhecimento e consciência de sua própria história não é possível reinventar o presente; pelo fato da maioria dos métodos educacionais em arte que hoje existem, são ainda vanguarda terem sido inspirados em Dewey e também por ter sido ele a primeira influência estrangeira que os educadores locais buscaram operacionalizar em termos nacionais.⁹

Sobre o último tópico, a pesquisadora destacou que o pensamento de Dewey não era estabelecer uma educação em função de uma sociedade ideal - "o problema está em se extraírem os traços desejáveis das formas de vida social que realmente existam e sirvam-se destes para criticar os aspectos indesejáveis e propor modificações"(2001:66). Estes foram os parâmetros norteadores da pesquisa de Ana Mae Barbosa sobre a contribuição da Escola Nova para o ensino de arte no Brasil, referente aos três Estados brasileiros.

Constitui-se o problema desta pesquisa analisar o caso do Paraná, no aparelhamento do ensino artístico via Escola Nova, pois o estado paranaense não constou na pesquisa de Ana Mae Barbosa. Segundo pesquisas já realizadas, o Paraná teve na figura do professor Erasmo Pilotto o difusor dos ideais

⁸ Segundo Regina Machado, professora D.^a da USP em Artes-Plásticas, "John Dewey foi o expoente maior do pensamento filosófico americano da primeira metade do século XX." In: Barbosa, Ana Mae: Op., cit 2001 p. 08. No livro *Os Pioneiros do Pragmatismo Americano*, o autor John R. Shook descreve Dewey da seguinte maneira: "John Dewey contribuiu imensamente para a metafísica, a epistemologia, a filosofia da mente, a filosofia da ciência e a estética. Ele é especialmente lembrado por sua filosofia da educação e por sua filosofia social, que formam a base de todo o seu pensamento". Tradução: Fábio M. Said – Rio de Janeiro: DP & A, 2002, p. 137.

⁹ BARBOSA. Op cit, 2001. P. 9 e 10.

escolanovistas¹⁰ mas, no caso específico do ensino artístico, não há registro no Paraná da influência desta Pedagogia.

Parte-se da hipótese que o professor Erasmo Pilotto frente à Secretaria de Educação e Cultura, em 1949, contou com a presença da professora Emma Koch como intérprete da Pedagogia da Escola Nova, principalmente sob o ideário de John Dewey, na implantação das Escolinhas de Arte, na rede oficial de ensino primário curitibano. A partir do enfoque sobre as bases teóricas escolanovistas inseridas nas reformas do ensino artístico primário de Curitiba é que aventam-se as causas das alterações na cultura escolar após a implantação das Escolinhas de Arte.

1.3 Justificativa

Ao analisar-se as críticas sobre a Lei nº 5692/71 e os PCN-Arte/97 constata-se que a disciplina de Educação Artística, em Curitiba, atualmente, segue duas vertentes dentro da rede pública. A primeira se inscreve no descaso com a disciplina de artes, considerando-a como uma aula periférica no currículo, que destina as aulas artísticas a simples recreação ou, ainda, ao ensino do desenho geométrico. A segunda vertente apresenta uma verdadeira efervescência do ensino das artes nas escolas, onde aplicam-se diversas modalidades das linguagens artísticas, e demonstra-se a preocupação com o conteúdo dessas aulas. Dentro da discrepância desse contexto do ensino artístico curitibano atual, resolveu-se investigar a natureza da adoção da disciplina de arte nas escolas de Curitiba, o que acabou direcionando a pesquisa para as origens históricas de como e porquê, em algumas escolas da capital, existe a preocupação deliberada pelo ensino artístico.

Na investigação sobre as origens da valorização do ensino artístico, como mais uma linguagem de conhecimento tanto quanto as demais disciplinas do

¹⁰ Sobre Erasmo Pilotto e a Escola Nova, consultar a tese de doutorado de Maria Elisabeth Blanck Miguel sobre *A Pedagogia da Escola Nova na formação do professor primário paranaense: início, consolidação e expansão do movimento*. Também sugere-se o livro da mesma autora *A formação do professor e a organização social do trabalho*. Curitiba: Editora da UFPR, 1997.

currículo, chegou-se ao trabalho desenvolvido, em 1949, pela professora Emma Koch. Ao focalizar-se as atenções no trabalho de Emma Koch emergiram os sinais e indícios dos laços do seu trabalho com a expansão dos ideais escolanovistas, difundidos por Erasmo Pilotto. Buscando entender as expectativas depositadas no ensino artístico sob a ótica da Escola Nova, deparou-se com a falta de pesquisa a esse respeito.

As referências bibliográficas sobre Emma Koch a apresentam como uma educadora “moderna”, sem maiores aprofundamentos sobre os princípios geradores de sua prática escolar. No Paraná, duas publicações tratam da professora, uma a dissertação de mestrado de Dulce Osinski, na qual Emma Koch compõe, junto com os arte-educadores Mariano de Lima, Alfredo Andersen e Guido Viaro, a relação dos pioneiros no ensino da arte paranaense, sem todavia constituir-se num trabalho específico sobre a artista e seus laços com a Escola Nova. Outra, é uma publicação de textos, da Secretaria de Educação e Cultura, intitulada *Emma Koch e Ricardo Koch arte-educadores e artistas plásticos*. Os textos apresentam relatos interessantes, porém narrativos, não se propondo a uma reflexão histórica, cultural e educacional do trabalho realizado por Emma Koch.

Outra questão que alavancou a produção desta pesquisa foi a tese de doutorado de Ana Mae Barbosa (1975) sobre a Pedagogia da Escola Nova, os intérpretes de John Dewey no Brasil e a arte-educação, na qual verificou-se a ausência de indicações sobre o ensino artístico e suas relações com a Escola Nova, no Paraná.

Uma das grandes contribuições de estudo a respeito da Escola Nova, no Paraná, surgiu, em 1992, com a pesquisadora Maria Elisabeth Blanck Miguel, com seu trabalho intitulado *A Pedagogia da Escola Nova na formação do professor primário paranaense: início, consolidação e expansão do movimento*. Outro dado importante sobre a documentação a respeito de Emma Koch foi o fato dessa documentação se constituir em arquivo familiar pouco acessível às investigações. Os contatos pessoais estabelecidos com Teresa Koch, filha de Emma, possibilitaram o acesso a essa documentação ainda original e pouco conhecida.

1.4 Organização do Trabalho

A) Delimitação do período.

A pesquisa pretendeu, no âmbito da História da Educação, desenvolver uma investigação histórica sobre alguns aspectos da cultura escolar, no que diz respeito à reforma do programa de educação artística, na rede oficial de ensino, ocorrida em Curitiba, no período de 1949 a 1952.¹¹

Em 1949, encontrava-se no cargo de Secretário de Educação e Cultura do Paraná o professor Erasmo Pilotto, mentor da reforma do programa do ensino de arte na escola primária curitibana. Para elaborar e efetuar a reforma, Pilotto convidou a artista e educadora Emma Koch para assumir a direção geral do ensino das artes plásticas, nas escolas de Curitiba, conforme atesta este depoimento:

Dado ao fato de que toda a minha concepção pedagógica está fortemente impregnada de estetismo, e ainda pelo motivo de que sempre me pareceu mais fácil a reforma e humanização da escola primária pelo ensino de “matérias” como Educação Física, Educação Estética e outras similares, chamei a prof.^a. Emma Koch, em quem reconheço firme formação pedagógica e alta seriedade no trabalho, e incumbi-a da direção geral do ensino das artes plásticas nas escolas da capital. Isso em 1949, ela iniciou seu trabalho fazendo uma inspeção em todos os grupos escolares de Curitiba com o auxílio da professora Lenir Mehl.¹²

B) Objetivos.

- Objetivo Geral.

A pesquisa tem como objetivo geral investigar o trabalho pedagógico de Emma Koch, sob a perspectiva da Escola Nova, na implantação das Escolinhas de

¹¹ PARANÁ, Secretaria de Estado e Cultura. *Emma e Ricardo Koch; arte-educadores e artistas plásticos*. Curitiba. 1998, p. 08.

¹² PILOTTO, Erasmo. Curitiba 1974. Depoimento datilografado. Apud – Paraná, Secretaria de Estado da Cultura.

Arte, em Curitiba, apontando as mudanças ocorridas na cultura escolar a partir da reforma do ensino artístico primário.

- Objetivos Específicos

a) Estudar o contexto cultural paranaense, no qual estavam inseridos Emma Koch e Erasmo Pilotto, a fim de compreender as origens de suas intersecções educacionais e artísticas que desembocaram na reforma do ensino artístico.

b) Analisar a trajetória intelectual de Emma a partir de suas graduações superiores, observando as possíveis aplicações dos respectivos conhecimentos na implantação das Escolinhas de Arte.

C) Metodologia:

- Referencial Teórico

Na trajetória desenvolvida por essa pesquisa, detectou-se a afinidade desse objeto de estudo com algumas categorias históricas, como a História da Educação.

No que tange à escrita histórica as observações adotadas, nortearam-se a partir dos apontamentos do historiador Carlo Ginzburg (1936-) sobre a natureza do conhecimento histórico inscrito nas ações de personagens individuais. O autor também contribuiu para operacionalizar a pesquisa sob o foco da análise qualitativa, que privilegia o conhecimento indireto, principalmente, no tratamento das fontes.

Como já se apresentou anteriormente, o objetivo desse estudo está na atuação da professora Emma Koch, referente ao trabalho realizado por ela frente à implantação das Escolinhas de Arte, em Curitiba. No entanto, aparecerão no corpo do texto a atuação de outros professores e intelectuais, por se ter detectado que o convívio e a colaboração deles foram relevantes no trabalho desempenhado por Emma Koch. Citar outros personagens, nessa pesquisa, também subsidia a compreensão sobre os interlocutores culturais de Emma Koch, os quais, por muitas

vezes, foram seus colaboradores. O fato de focalizar-se um estudo na atuação da professora Emma Koch não reduz a rede de relações em que está inserida essa personagem individual. Neste sentido, o historiador Carlo Ginzburg enunciou que é, aparentemente, a partir do destino de um “indivíduo singular” que se faz aparecer a trama que envolve outros indivíduos.¹³ Também concorda com esta análise o historiador Jacques Revel, quando enunciou: “A escolha do individual permite destacar ao longo de um destino específico – o destino de um homem, de uma comunidade, de uma obra – a complexa rede de relações, a multiplicidade dos espaços e dos tempos nas quais se inscreve.”¹⁴

Retomando Ginzburg, ele acrescenta que não se trata de banalizar o coletivo em detrimento do individual, mas os estudos que ele propõe são a respeito de uma espécie singular de indivíduo, ou seja, um elemento que foi representativo e que “pode ser pesquisado como se fosse um microsoma de um extrato social inteiro num determinado período histórico”.(1987:27) O historiador Ginzburg oferece como exemplo a personagem da sua obra em *O queijo e os vermes*, dizendo que: “Menochio – a personagem – era um homem, ao menos em parte, diferente dos outros”. (1987:27)

Nesta perspectiva, Ginzburg apresenta uma análise crítica entre o coletivo e o individual, em relação às pesquisas quantitativas e qualitativas, respectivamente. Ele rejeita, no estudo quantitativo, os “números e anônimos” que caracterizam a coletividade das pesquisas quantitativas e propõe um modo de pesquisa que aperfeiçoe e valorize o conhecimento indireto, no qual a interpretação das fontes se centraliza sobre “os resíduos”, sobre os “dados marginais”, “questões indiciárias”, mas que são substancialmente reveladoras. O enfoque do historiador Ginzburg

¹³ GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras. 1987. p.12. O autor trabalha esta questão que escolhe um indivíduo singular, mas que destaca uma comunidade, no livro “O queijo e os vermes” Ginzburg narrou o cotidiano de um moleiro perseguido pela inquisição, nesta narrativa o autor destacou a singularidade do indivíduo, dado ao fato do personagem ser letrado e portanto se distinguia dos demais da comunidade, na trama do moleiro, Ginzburg enfatiza que por meio deste tipo de personagem singular é possível desvelar a história daqueles que o cercam.

¹⁴ REVEL , Jacques. In: LEVI, Giovani. *A herança imaterial de um exorcista no Piemonte do século XVIII*. Rio de Janeiro: civilização brasileira. 2002. p.18.

possibilita a pesquisa de uma personagem “individual-singular”, pois este enfoque carrega fontes indiciárias e conjeturais. Sobre esta espécie de pesquisa qualitativa e suas fontes, ele esclarece:

Porém se a documentação nos oferece a oportunidade de reconstruir não só as massas indistintas como também personalidades individuais, seria absurdo descartar estas últimas.

...O fato de uma fonte não ser “objetiva” (mas nem mesmo um inventário é “objetivo”) não significa que seja inutilizável.¹⁵

Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas, sinais, indícios, que permitem decifrá-la.¹⁶

Foi fundamentado em Ginzburg, na pesquisa qualitativa e no tratamento das fontes, que foi realizado o estudo sobre a personagem Emma Koch e sua atuação no ambiente educacional curitibano.

No campo específico da História da Educação, o objeto de estudo dessa pesquisa a respeito da implantação das Escolinhas de Arte, e suas conseqüentes mudanças na cultura escolar foram norteadas pelas abordagens específicas da cultura escolar. O foco das investigações, que envolvem o termo cultura escolar, abarca os estudos da construção dos saberes e das práticas educativas, visando compreender a rede de relações entre os processos educacionais e as formações sociais a partir da escola. Os autores privilegiados sob a luz das abordagens da cultura escolar foram: Jean-Claude Forquin, Antonio Viñao Frago, Dominique Julia, Perez Gomez, Peter McLaren, Elsie Rockwel, André Chervel e Ivor Goodson.

Os autores citados permitiram constatar que a educação vem cumprindo finalidades, em grande parte, determinadas pela sociedade, na qual, tais discursos e projetos alteram os aspectos internos das instituições educativas, pelas novas práticas escolares que envolvem novas experiências, formas de pensar e agir que configuram as construções socioculturais escolares. Estes elementos internos, por sua vez, operam nas instituições educacionais e acabam propiciando um olhar que escapa às questões puras dos conteúdos normativos impostos. Torna-se pertinente

¹⁵ GINZBURG, Carlo. Op. cit. 1987. p. 21 e 26.

¹⁶ GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.p. 177.

apresentar, também, a escola na sua existência cultural e simbólica. Sobre as questões que envolvem os diálogos e as interpretações internas das instituições educativas, Antonio Frago enuncia a complexa dinâmica de alguns aspectos da cultura escolar.

O conjunto dos aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização – práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos – a história cotidiana do fazer escolar – objetos materiais – função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento...–, e modos de pensar, bem como significados e idéias compartilhadas.¹⁷

Estes aspectos enunciados por Frago, bem como pelos demais autores, que caracterizam a escola como um espaço próprio e peculiar, no qual se operam distintas condutas sociais, foram categorias de estudo de obras recentes sobre a História da Educação, no Brasil. As pesquisas brasileiras de destaque, centradas na temática da cultura escolar, foram desenvolvidas no final da década de 1980, por Rosa Fatima de Souza, Carlos Monarcha e Luciano Mendes de Faria Filho. Esses autores, além da cultura escolar, possuem como ponto comum a investigação temática da instrução pública republicana sob os impactos urbano-industriais. Esses dois focos temáticos dos autores foram também norteadores para a compreensão da instrução pública paranaense e, por esse motivo, aparecerão alguns apontamentos de suas obras no corpo dessa pesquisa.

D) Fontes

O trabalho apresenta, como fontes primárias, correspondências pessoais da professora Emma Koch com educadores de outros países e com artistas do Paraná. Trinta e dois textos produzidos pela professora sobre a educação e o ensino artístico, nos quais constam os referenciais teóricos da professora; relatórios sobre as Exposições Infantis ocorridas, em 1949, 1950, 1951 e 1952; documentos sobre a

exposição de desenhos infantis paranaenses premiados na Dinamarca, em 1952; o depoimento de Erasmo Pilotto sobre a atuação de Emma Koch na Secretaria de Educação e Cultura quando ele se encontrava no exercício da pasta; o projeto de educação artística infantil da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná; documentos da Secretaria de Educação e Cultura que atestam o trabalho de Emma Koch neste órgão entre 1949 e 1952; documentos profissionais posteriores a 1952 que atestam o trabalho de Emma Koch na Escola Maria Montessori, Colégio Estadual do Paraná e Colégio Sion. Ainda teve-se acesso aos documentos referentes à naturalização de Emma Koch; às traduções dos seus diplomas de graduação em Artes Plásticas e Didática Superior; aos artigos de Emma Koch publicados na revista norte-americana “School Arts” e aos documentos que atestam a atividade educacional de Emma Koch, no Rio Grande do Sul. Também contou-se com oito entrevistas com personalidades paranaenses, realizadas pela jornalista Beatriz Araújo, em 1987, com trechos não publicados a respeito de Emma Koch e seu marido Ricardo Koch sobre a atuação de ambos como artistas e educadores. Também serão apresentadas fotocópias coloridas dos desenhos infantis realizados pelos alunos de Emma Koch.

As fontes primárias referentes à professora Emma Koch foram encontradas no arquivo pessoal de Teresa Koch, filha de Emma, nos arquivos do Colégio Estadual do Paraná e do Museu de Arte Contemporânea do Paraná – MAC. Nesse estudo contou-se com fontes inéditas, como os textos produzidos por Emma Koch sobre educação e ensino artístico e os trechos não publicados das entrevistas realizadas pela jornalista Beatriz Araújo. Constam também a abordagem de estudos sobre Emma Koch, já produzidos por outros autores, que estarão nesta pesquisa sob um novo foco de análise.

A análise das entrevistas que não foram publicadas e a nova leitura sobre documentos já trabalhados por outros pesquisadores, leva a se tomar as idéias de

¹⁷ FRAGO, Antonio Viñao. *História de la Educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones*. Texto apresentado no II Congresso Iberoamericano de Educação Latino Americana 1994, p. 05, Mimeo

Ginzburg, sobre as pesquisas qualitativas, nas quais afirma o historiador ser possível levantar “alguns indícios que nos permitem partir para um outro recorte, para fazer aparecer uma nova trama” (1987:154 e 155). Neste sentido, Menga Lüdke enuncia seu pensamento sobre as abordagens qualitativas: “Ora, a diversidade de pontos de vista e de enfoques parece contribuir mais para aumentar o conhecimento sobre algo do que para diminuí-lo. A exigência de consenso parece, pois, muito mais uma exigência do formalismo analítico característico dos esquemas clássicos de pesquisa do que uma necessidade do ato de conhecer” (1986: 41).

A Biblioteca Pública do Paraná colaborou com um significativo material entre fontes e bibliografias. As mensagens do Governador Moysés Lupion estão reunidas em cinco volumes entre os anos de 1947 e 1950, e proporcionaram à pesquisa uma análise de seu momento histórico. Destaca-se o volume “Mensagem ao Povo Paranaense” (1950), no qual o governador Moysés Lupion reapresenta os compromissos da sua gestão e presta contas do que efetivamente realizou da sua plataforma de governo. Nos cinco volumes das Mensagens, nos capítulos destinados à educação, sobressai a educação primária da capital, do interior e as escolas rurais. Os textos de Lupion apresentam críticas à situação precária, encontrada no ensino primário, quando eleito governador. Em contraponto, apresenta propostas e projetos para esse nível de ensino, cujas preocupações referiram-se à infra-estrutura (prédios, terrenos e instalações), à capacitação dos professores, aos índices de aprovação e repetência e ao material escolar (carteiras, quadro-negro, mobiliário em geral). Esses aspectos estavam presentes num discurso de modernização e democracia.

Outro material interessante foi o anteprojeto de Lei Orgânica da Educação (1949), elaborado por Erasmo Pilotto. Embora não aprovado pela Assembléia Legislativa, esse documento instrumentalizou a pesquisa sobre o pensamento educacional da intelectualidade paranaense sobre a instrução pública, naquele período. Nesta mesma perspectiva, também foram analisadas as publicações da Secretaria de Educação sobre o *Curso Primário – Programas Experimentais*, as leis e decretos do Estado do Paraná, as leis dos funcionários públicos 1947-1950, o

volume sobre *Práticas do ensino primário* e os volumes sobre as *Escolas Isoladas* e *Escolas Rurais*. Entre as publicações oficiais também têm significativo destaque os dez volumes de uma publicação efetuada pelo Secretário de Educação e Cultura daquele período, os *Boletins da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná*, de 1951 até 1953. O fundador da publicação foi o Dr. Newton Carneiro e a diretora responsável tratava-se da professora e poeta paranaense Helena Kolody. Esses *Boletins*, sob os cuidados de Helena Kolody, dão um breve apontamento da continuidade das interseções dos setores artísticos e literários com a educação no Estado do Paraná. O estudo desses *Boletins* se apresentam com fundamental significado para esta pesquisa, pois no conteúdo dos *Boletins* consta-se artigos de professores e textos da própria Secretaria que continham de quinze a vinte artigos por edição. E segundo o que atesta um texto do Boletim n.º 06 de 1952, havia um desejo que essa publicação fosse lida por todos os professores e também pela comunidade. “Esse boletim é distribuído a todos os estabelecimentos de ensino primário, secundário, normal e industrial do estado. Pede-se aos senhores professores e demais interessados no seu recebimento que o solicitem à direção desta publicação, fornecendo o seu endereço exato. Muito agradeceríamos a apreciação dos professores bem assim a sua valiosa cooperação.¹⁸”

Os assuntos contidos no *Boletins* auxiliaram a entender o processo de complexidade da instrução pública primária paranaense entre 1949 e 1952. Também nos deram acesso aos novos personagens da educação no Paraná, pois boa parte dos autores dos textos foram figuras que contribuíram para alterar algumas formas de educar na instrução pública paranaense, como por exemplo: Emma Koch, Eny Caldeira, Fernando Correa de Azevedo, Valfrido Pilotto, Halina Marcinowska, Murilo Braga entre outros. Essas interlocuções por meio dos *Boletins* da Secretaria de Educação e Cultura também permitiram compreender a relação entre os discursos e as práticas, e as formas pelas quais a Secretaria de Educação, diretores e

¹⁸ PARANÁ. Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná. Ano II, n.º 06, março/abril de 1952. Direção de Helena Kolody.

professores conceberam e interpretaram as finalidades da escola e as concepções pedagógicas que estavam instituindo.

A Biblioteca Pública, a Biblioteca do Instituto de Educação, Casa da Memória e Instituto Neo-pitagórico forneceram as publicações de Erasmo Pilotto, cada um desses locais possuía parte de suas obras, o que no conjunto permitiu um levantamento significativo sobre Pilotto. A análise das obra de Erasmo Pilotto foi de máxima relevância, pois além dele há um número escasso de autores que tratam da educação paranaense entre 1940 e 1950 e mais ausente ainda são as publicações sobre a Escola Nova no Paraná que Erasmo Pilotto também empreendeu nos seus estudos. As obras de Pilotto que nortearam este estudo foram: *A Educação é direito de todos*, *Temas da educação de nosso tempo* e *a Educação no Paraná (Síntese sobre o ensino público elementar e médio)*, *Apontamentos para uma Pedagogia Fundamental* e *Prática de uma Escola Serena*. O professor Erasmo Pilotto proporcionou por meio dessas obras as descrições a respeito das modificações pelas quais passou a educação paranaense sobre formação dos professores, ensino primário e a expansão do ideário da Escola Nova.

Também tiveram importante relevância as pesquisas de doutorado e mestrado produzidas no Paraná, ainda não mencionadas, tais como a dissertação de mestrado de Elisabeth Seraphin Prosser sobre *Sociedade, Arte e Educação: a criação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná* (1948); a dissertação de mestrado de Ricardo Carneiro sobre *A Escola de Arte de Alfredo Andersen*; a tese de livre docência de Adalice Araújo sobre *Arte Paranaense Moderna e Contemporânea*; a dissertação de mestrado de Consuelo Schlichta sobre *Arte e Educação: o trabalho criador e o conhecimento artístico como fundamentos do ensino da arte*; a dissertação de mestrado e tese de doutorado de Maria Cecília Marins de Oliveira, respectivamente, sobre *O ensino primário na província do Paraná* e *O ensino primário e a sociedade no Paraná durante a Primeira República*; e a dissertação de mestrado de Luiz F. L. Pereira sobre *Paranismo: cultura e imaginário no Paraná da Primeira República*. Todas as pesquisas contribuíram sobremaneira com esse estudo uma vez que a maioria delas foi a única fonte encontrada sobre o assunto a ser

discorrido, razão pela qual os autores e suas obras estarão presentes no corpo desse trabalho.

2 A IMPLANTAÇÃO DA ARTE E DO ENSINO ARTÍSTICO NO BRASIL: AS REPRESENTAÇÕES ARTÍSTICAS NO BRASIL COLÔNIA.

A produção e o ensino artístico, no Brasil, iniciaram-se com a chegada dos jesuítas que trouxeram, com eles, o estilo barroco, em voga na Europa e, particularmente, em Portugal. As origens da arte barroca, no Brasil, foram de caráter religioso e emergiram por meio da catequese professada pela missão jesuítica. Desta forma, as atividades artísticas brasileiras se efetuaram pelas missões, nas regiões onde a ordem religiosa se estabeleceu. As artes plásticas foram desenvolvidas nos centros coloniais de maior riqueza, como Rio de Janeiro, Bahia, Minas Gerais e Pernambuco. Os artistas que surgiram nos centros coloniais traziam nas suas composições reflexos diretos do barroco, trazido pelos jesuítas, sendo eles considerados artesãos, por serem homens do povo, na maioria mestiços, e sem nenhuma formação escolar ou artística. Suas obras foram reproduções inspiradas em gravuras religiosas de Portugal e da Espanha¹⁹.

No início do século XIX ocorreu a transferência da corte portuguesa para o Rio de Janeiro, ocasionando mudanças em vários setores da sociedade brasileira. De colônia, o Brasil passou a ser sede do governo, causando impactos políticos, sociais, econômicos e também artísticos. Com a vinda de Dom João VI, em 1808, ocorreu a abertura dos portos ao comércio estrangeiro, proporcionando assim, a reorganização administrativa e comercial. Entre as classes abastadas e as camadas urbanas houve uma euforia e a sociedade estabeleceu novos hábitos inspirados nas cortes européias.

¹⁹ Segundo Graça Proença: "Apesar da existência do processo imitativo, os artistas brasileiros trilharam o autodidatismo e elaboraram uma composição estética particular, conseguindo nos dias atuais o prestígio de reconhecimento mundial no âmbito artístico do Barroco. Uma das grandes riquezas do barroco brasileiro é representada por Antônio Francisco Lisboa, o "Aleijadinho", que se projetou nas construções de igrejas e esculturas. O "Aleijadinho" representa um dos maiores nomes da arte colonial da América e é considerado um dos mais notáveis da estatutária universal". *História da Arte*. São Paulo. Editora ABDR, 2001, p. 209.

Os impactos da presença da Família Real ocorreram também na educação, mas a organização do sistema educacional se deu por muitos contrastes. O principal deles foi a estruturação do ensino superior, sem contudo atender e organizar os ensinos primários e secundários. Segundo Ana Mae Barbosa, "a principal causa da opção de estruturação do ensino superior teria sido" a necessidade de formação de uma elite que defendesse a colônia dos invasores e que movimentasse culturalmente a corte" (1978 :15-16). E, segundo Alencar, com a elevação do Brasil à categoria de Reino, criou-se uma aura cultural, na qual "comerciantes entregavam dinheiro a Dom João, para fins educacionais, como melhor meio de comemorar" (1979: 98). Com o objetivo de dar início a uma abertura cultural ao menos para suas elites a Academia Imperial de Belas Artes foi criada por decreto, em 1816, fruto da Missão Francesa que se instalou no Brasil, neste mesmo ano, a convite de D. João VI. Liderados pelo intelectual Joachim Lebreton, a missão denominou-se Missão Artística Francesa e passou por várias outras denominações, como informa Barbosa.

...com o objetivo de fundar e pôr em funcionamento a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, instituição assim designada pelo decreto de 12 de agosto de 1816, mas que teve seu nome mudado para Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, pelo decreto de 12 de outubro de 1820. A designação foi novamente modificada para Academia de Artes um mês depois, sob o decreto de 23 de novembro de 1820 e para Academia Imperial de Belas-Artes em 1826, para finalmente depois da proclamação da República, chamar-se Escola Nacional de Belas Artes.²⁰

O Neoclássico foi um movimento posterior ao Barroco, na Europa, e possuía suas concepções artísticas, fundamentadas no ideal de beleza clássica greco-romana. O estilo neoclássico, no Brasil, defrontou-se com o forte estilo barroco, tradição que se instaurou e se manteve desde o início da colonização, produzido por artistas de origem popular, regidos pelo fervor religioso. Porém, mesmo não obtendo repercussão popular, o neoclássico foi implantado no Brasil por decreto, para atender à cultura oficial que se colocou a serviço dos ideais aristocráticos e monarquistas daquele período.

²⁰ BARBOSA, Ana Mae. *Arte Educação no Brasil*. Ed. Perspectiva. 1978, p. 17.

Desta forma se instituiu no Brasil o ensino de arte neoclássica, possuindo como conteúdo curricular um conjunto de regras fundamentado na cópia e na repetição de um modelo ideal de beleza, no qual os alunos tinham no modelo apenas um referencial básico e a partir deste chegavam a uma representação embelezada da realidade. Um cronista da época, assim descreveu uma aula de modelo vivo do pintor Manoel Dias de Oliveira: "O modelo era um homem branco, não muito jovem, descarnado e mesmo mal feito. Os alunos e o professor olhavam para o triste indivíduo, mas não o reproduziam sobre o papel, onde apareciam belas figuras que nada tinham com a imagem viva, mas sim com a imaginação". (Barbosa, 1978:24)

Outro exemplo dessa idealização acadêmica se refere ao pintor Vitor Meireles de Lima, artista brasileiro nascido na cidade de Desterro, hoje Florianópolis, que recebeu um prêmio de viagem à Europa. Estando em Paris, pintou o quadro *A primeira Missa no Brasil*, com praia brasileira, padres portugueses e silvícolas, dezenas deles, sem sequer ter visto um, e os fez em um ateliê em Paris. O quadro, intitulado *A primeira Missa no Brasil*, bem como *Moema* do mesmo autor são ícones da arte plástica nacional, sem representarem, em nenhum momento, a realidade brasileira.

Foi neste contexto idealizado, de beleza do cânone clássico, das normas e das convenções previamente estabelecidas que o ensino da arte se oficializou no Brasil dentro da Escola Imperial de Belas Artes. Segundo a pesquisadora de arte-educação, Ana Mae Barbosa, o oficialidade atribuída à Missão Artística Francesa foi o instrumento que originou o ensino da arte tradicional. Considerando que a missão Artística Francesa encontrou no Rio de Janeiro uma instituição para atuar e que as suas concepções pedagógico-artísticas eram neoclássicas, pode-se afirmar que se instituiu, no Brasil, um projeto de educação artística normativa em regras esquemáticas, próprio do neoclássico, que não prestigiou nenhuma forma de expressão individual característica dos movimentos modernos que já de há muito tempo ocorriam na Europa.

A produção artística e o ensino de arte neoclássica tradicional exerceram forte influência até 1920. Esse quadro sofreu questionamentos e alterações com a eclosão da Semana de Arte Moderna, de 1922, em São Paulo.

3. O MOVIMENTO ARTÍSTICO MODERNO E SUAS INTERSECÇÕES COM AS REFORMAS NO ENSINO DA ARTE: DIÁLOGOS COM OS MOVIMENTOS GERAIS DE RENOVAÇÃO DA EDUCAÇÃO

O século XX iniciou-se ampliando as conquistas técnicas e o progresso industrial do século que o precedeu. Na sociedade, acentuaram-se as diferenças entre a burguesia e o proletariado. O capitalismo organizou-se e surgiram os primeiros movimentos sindicais que interferiram na sociedade industrializada. Nas primeiras décadas do século XX, ocorreram também conturbações políticas, como a Primeira Guerra Mundial, a Revolução Russa, o Comunismo, o Fascismo, o Nazismo e a Segunda Guerra Mundial. Neste contexto conturbado de convívio humano, o Movimento Artístico Moderno desenvolveu-se sob as perplexidades políticas, econômicas e sociais.

Os artistas, por sua vez, reformularam suas bases estilísticas sob novos signos e planos pictóricos, que além das reflexões sobre as formas da arte, dialogaram com aqueles controvertidos acontecimentos históricos. Nos principais movimentos artísticos modernos do século XX é possível detectar, em boa parte das composições pictóricas, representações que indicavam as inquietações de uma sociedade em transformação. Os movimentos artísticos modernos também determinaram uma reforma no ensino artístico europeu, no início do século XX. A influência da vanguarda artística européia sobre o ensino artístico foi descrita pelos estudos de Dulce Osinski.

A virada do século, cujas primeiras três décadas foram marcadas por uma tendência reformista, conheceu mudanças significativas, tanto com relação às escolas de arte formadoras de artistas, como em relação à educação artística no ensino escolar. Contribuíram

para isso diversos acontecimentos de relevância no campo da educação e das artes. Temos como exemplo o Expressionismo, que na Alemanha teve o grupo Die Brücke como seu maior expoente. Os integrantes na maioria estudantes de arquitetura, revoltaram-se com a metodologia usada no curso, rechaçando qualquer influência externa na expressão artística e buscando a matéria-prima para a produção de seu trabalho na essência íntima de cada indivíduo.²¹

No caso do ensino da arte, a polarização até então se dava entre o ensino acadêmico, girando em torno do passado clássico, com regras inspiradas nos cânones gregos de beleza ideal que assumiam valores de lei, e o ensino do desenho com ênfase na geometria, de objetivos pragmáticos. Esses dois modelos já não satisfaziam as necessidades que se apresentavam com relação ao ensino de arte, principalmente no que se referia à educação infantil. Dentro desse contexto, o movimento de Educação Artística surgido em fins do século XIX, buscava resgatar a importância da expressão artística da criança.²²

O Brasil inaugurou o século XX com fortes reconfigurações sociais, pois esse início de século veio acompanhado dos reflexos da abolição da escravatura e da Proclamação da República. Somou-se a estes eventos o impulso no desenvolvimento industrial e na urbanização, principalmente paulistana, que foram oriundos do sucesso da produção cafeeira. Outro fator aglutinador de reconfiguração social brasileira foi a entrada de levas de imigrantes no Brasil, proporcionando, especialmente em São Paulo, um surpreendente aumento populacional. A nova realidade paulistana, com o sucesso na exportação do café, a urbanização e as levas de imigrantes, tornou-a importante centro ferroviário, comercial e político.

As mudanças fizeram São Paulo adquirir aspecto de cidade do século XX, com bondes, automóveis, indústrias e ferrovias. A máquina já havia ocupado seu espaço e provocado novo ritmo no cotidiano. Neste momento, intelectuais e artistas começaram a detectar a falta de harmonia entre o moderno ambiente urbano e a arte produzida até então, notadamente neoclássica, com algumas fracas incursões pelo Romantismo e Realismo. O aparecimento de um novo espaço plástico, no Brasil, aconteceu nesse conjunto de profundas modificações.

As novas bases artísticas foram inauguradas com o Movimento Modernista, fundamentado no Movimento Moderno europeu, tanto nas questões formais quanto nas angústias sociais e humanas. O marco modernista foi a Semana de Arte

²¹ OSINSKI, Dulce. *Arte, História, Ensino – Uma trajetória*. São Paulo. Cortez, 2001, p. 57, 58.

²² OSINSKI. Op cit. p. 62.

Moderna de 22, realizada em fevereiro , no Teatro Municipal de São Paulo. A Semana foi anunciada, em uma nota do Correio Paulistano, constando com a participação de músicos, escritores, artistas plásticos e arquitetos.

A Semana de 22 iniciou, portanto, o abandono aos moldes neoclássicos e o desejo de introduzir, no Brasil, a arte moderna européia. A repercussão da Semana além da divulgação jornalística deu-se pelo lançamento da Revista Klaxon representativa do Movimento Modernista Brasileiro e pelo engajamento de nomes expressivos da literatura e da arte brasileira, como Tarsila do Amaral, Tasso da Silveira, Sérgio Buarque de Holanda, Mário de Andrade e Oswald de Andrade. Como consequência da Semana e da Revista Klaxon ocorreram novas propostas para a arte brasileira com o Movimento Pau-Brasil, em 1924, seguido do Movimento Antropofágico e do Movimento Verde Amarelo. Estes três movimentos, que envolviam Mário de Andrade, Oswald de Andrade e Tarsila do Amaral foram compreendidos como um novo foco artístico e cultural, por buscarem eles a identidade nacional. Ocorreu, ainda, um outro momento na esteira modernista, já por volta da década de quarenta, liderado por Tarsila do Amaral, chamado de arte social, revelando no estilo de representação pictórica as diferenças sociais brasileiras.

Assim, pode-se entender o movimento modernista, inaugurado com a Semana de Arte Moderna de vinte e dois e desdobrando-se em outros movimentos ressonantes focalizadores da causa brasileira, na busca da identidade cultural. Mas é importante registrar que o movimento modernista não foi um programa sistemático e linear de renovação, pois superou inúmeras hesitações e dificuldades diante de um ambiente político e cultural letárgico com o qual rompia.

A divulgação do Movimento Modernista em outros estados e a absorção de novos conceitos sofreu resistência e incompreensões, porém, mesmo assim, sua influência contribuiu na trajetória das artes plásticas, da literatura e da educação por todo o Brasil, ainda que vagarosamente. Essas modificações, introduzidas pelo modernismo, originárias do campo artístico, encontram-se também entre uma das causas que determinaram pesquisas e reformulações em outros campos, não

apenas nas artes plásticas, literatura e música, mas também na política, na educação, na sociologia e no folclore. Referente a estas mudanças, Carlos Zilio diz:

As transformações que o modernismo trouxe para a arte e literatura, o desenvolvimento decisivo da sociologia, a importância que assume a pesquisa histórica, o folclore e a teoria política, como ainda área das instituições culturais, onde a fundação da Universidade de São Paulo foi sua consequência direta. Todo esse avanço cultural efetuado em duas décadas mostra a complexidade do período onde um novo perfil cultural ia-se formando, ao mesmo tempo que o país vivia importantes transformações políticas.²³

Concomitantemente com as aspirações de modernizar as artes plásticas, no Brasil, estava ocorrendo o movimento em prol da renovação educacional, propondo-se a regenerar a nação, na busca da identidade brasileira. Nesse momento educacional ocorreram os grandes debates entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia da Escola Nova.²⁴ Constatata-se então que, na atmosfera cultural e política, a busca foi intensa por renovação; a consciência nacional apareceu tanto no plano de discurso político-pedagógico quanto nas práticas e experiências sociais. Os autores Monarcha e Nagle entendem que os ideais escolanovistas no Brasil estavam alinhados a outros movimentos de aspirações modernizantes. Sob este foco Munakata também concorda:

...em suma, no Brasil, sobretudo na década de 20, e em consonância com o resto do mundo, começa a se consolidar um modo de representação do real – o ideal – contra-revolucionário para o qual contribuem tanto os setores de “direita” como de “esquerda”. Nesse processo não é desprezível a participação de um tipo de intelectual em especial, os “modernistas” – que não só procuram organizar a cultura nacional, correlata às idéias de “unidade nacional, buscando por exemplo as “raízes do Brasil” como também a noção de cultura. E, mais do que isso, são esses intelectuais que passam a ser recrutados pelas agências do Estado e propõem reformas de ensino ou atuam como técnicos especializados em cada ramo da administração pública.²⁵

²³ ZILIO, Carlos. *O Nacional e o Popular na Cultura Brasileira*. Rio de Janeiro 1983, p. 92.

²⁴ “A Expressão Escola Nova não se refere a um só tipo de escola ou mesmo a um determinado sistema escolar, mas a um conjunto de princípios, que resultam em determinadas características, com o objetivo de reexaminar e rever os problemas didáticos tradicionais do ensino. Assim a educação passa a ser apreciada como uma problemática intimamente ligada à reflexão filosófica, política, econômica e social, representando um movimento de reação à pedagogia tradicional”. NOGUEIRA, Raimundo Frota de Sá. A Escola Nova. In: RAYS, Oswaldo. *Leituras para repensar a prática educativa*. Porto Alegre: Sagra, 1990, p. 79 e 80.

²⁵ MUNAKATA, Kazumi. Compromisso do Estado. In: *Revista Brasileira de História*, n.º 07, São Paulo, ANPUH/Editora Marco Zero. 1984, p. 71.

O engajamento intelectual, “especialmente dos modernistas”, citado por Munakata, pode ser atestado na atuação de vários artistas modernistas dos anos 20, como: Tarsila do Amaral, Mario de Andrade, Anita Malfatti e Cecilia Meireles²⁶.

A pintora Tarsila do Amaral, na maior parte de sua obra pictórica, destacou-se pela imersão nos temas da brasiliade. Além dos signos, as pinturas também são intituladas com temas brasileiros. Paralelamente à inauguração da chamada pintura social de Tarsila, a pintora iniciou-se como cronista no *Diário de São Paulo*, onde perdeu de 1936 a 1956. Esses vinte anos de engajamento social modernizante, por meio da pintura e das crônicas, respondem às reflexões daquilo que Monarcha cunhou de “inquérito sociológico” quando escreveu: “Assim, em 20 e 30, há um inquérito permanente sobre a condição operária, seja dentro da fábrica, no lazer, na educação, na higiene, no consumo da produção cultural, na alimentação, na moradia, nas questões da produtividade”. (1989:27)

Segundo Ivan Russef²⁷, Mario de Andrade também foi essa espécie de modernista militante pela organização cultural nacional. O artista Mario de Andrade esteve envolvido em várias atividades, como artista, cronista, folclorista e professor. Mario de Andrade é apontado por Russef como um dos grandes opositores de Alceu Amoroso de Lima (Tristão de Athayde), pois Mario de Andrade era um dos defensores do Manifesto dos Pioneiros da Educação²⁸. Somando-se a esses fatos,

²⁶ Estes quatro personagens são apontados neste texto por estarem em consonância com a linha de pensamento desta pesquisa que indica laços do pensamento artístico modernista com as reformas no ensino da arte, e também por eles representarem o perfil descrito por Munakata, Nagle e Monarcha de que não era desprezível a participação de um tipo especial de intelectual: “os modernistas”, no processo de reforma social.

²⁷ RUSSEF, Ivan. *Educação e Cultura na obra de Mário de Andrade*. Campo Grande. Editora UCDB, 2001, p. 30-35.

²⁸ O Manifesto dos Pioneiros, segundo Paulo Ghiraldeli (*História da Educação*) e Marta Luiza S. Ribeiro (*História da Educação Brasileira*), viabilizou um programa educacional com concepções de que um sistema escolar deve ser estabelecido nas bases de uma educação integral, comum para os alunos de ambos os sexos e de acordo com as suas aptidões naturais; única para todos e laica, sendo a educação primária gratuita e obrigatória. Sobre a organização da escola secundária, pressupunha uma forma escolar com finalidade social, escola para o povo, não proposta a preservar e transmitir as culturas clássicas, mas destinada, pela sua estrutura democrática, a ser acessível e proporcionar as mesmas oportunidades para todos. Outra característica apontada por Ribeiro era: “a reconstrução do sistema educacional em bases que passam a contribuir para a interpenetração das classes sociais e

Mario de Andrade esteve à frente do Departamento de Cultura de São Paulo e foi auxiliado por Anita Malfatti, outra modernista, na reformulação que ele efetivou no ensino artístico paulistano. Neste aspecto, Russef e Munakata comungam em suas análises a efetiva participação dos modernistas, “recrutados pelas agências do estado”, corroborando com a idéia de que esses intelectuais modernistas atuaram também em reformas educacionais.

A artista plástica Anita Malfatti foi uma das precursoras do modernismo no Brasil, em 1917. Depois de expor suas obras do período em que passou na Europa – estudando pintura sob a ótica de Picasso, Léger e outros –, foi duramente criticada por Monteiro Lobato, esta exposição provocou, naquele momento, a inauguração do “levante” para a Semana de 22. O pioneirismo de Anita, na produção plástica moderna e na implantação das Escolinhas de Arte em São Paulo, foi acompanhado de inovações de métodos e concepções da arte infantil, difundidos na Escola Americana, em São Paulo. Segundo Ana Mae, a artista Anita Malfati “transformou a função do professor em espectador da obra de arte da criança, e ao qual competia, antes de tudo, preservar sua ingênuo e autêntica expressão”. (1975:114)

A poeta e também modernista Cecília Meireles foi a intelectual que mais se engajou em defesa do ensino artístico nas escolas públicas. Como uma das integrantes do Manifesto dos Pioneiros da Educação, sua participação foi significativa como signatária em prol do ensino artístico dentro do Movimento da Escola Nova. A escritora manteve seu magistério cultural pela Pedagogia da Escola Nova e pela Educação Artística por meio das crônicas que publicou sistematicamente na imprensa carioca, de 1930 a 1933, e que nos dias atuais estão reunidas e publicadas nas *Crônicas da Educação*²⁹. Sobre a inclusão da arte na educação, Cecília Meireles deixou registrado em uma de suas crônicas.

formação de uma sociedade humana mais justa e que tenha por objeto a organização da escola unificada...” em vista da “seleção dos melhores” (1984, p.103)

O problema da educação estética da infância precisa ser contemplado com mais atenção pelos pais e professores, porque ele contem em grau notável, possibilidades inúmeras para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da criança. A razão de estar sendo ainda tão descuidado na escola, malgrado a suposição de muita gente que vê um piano no salão principal e assiste um espetaculozinho decorativo, nas festas de fim de ano, está em que os professores de hoje ainda não dispõem, na sua totalidade, da cultura estética indispensável para a sua vida e orientação.

A preocupação de instruir que até bem pouco dominava a de educar, a ansiedade dos pais, também mal orientados, querendo a todo transe que os filhos soubessem ler e escrever, e certos inefáveis inspetores e diretores que julgavam o merecimento das professoras pelo número de alunos promovidos – fosse em que estado fosse – tudo isso contribuiu enormemente para que a escola se reduzisse quase à desgraçada missão de alfabetizar, despejando anualmente, no mundo, algumas centenas de crianças, cujas possibilidades estavam limitadas à quase inutilidade do saber ler e escrever.³⁰

Pode-se observar a participação dos “modernistas” nas intersecções culturais entre arte, Pedagogia da Escola Nova e educação artística. O ensino artístico, preconizado pela Escola Nova, foi sobretudo fundamentado nas teorias educacionais de John Dewey, defensor da arte com função educativa, contribuindo para a consolidação de uma sociedade melhor e para a formação de uma identidade cultural. Segundo Ana Mae, é evidente a contribuição da Pedagogia da Escola Nova para o ensino artístico na equiparação desta disciplina com as demais disciplinas do currículo. A autora constatou um significativo crescimento de cursos organizados, em arte-educação, entre os anos de 1927 e 1935, bem como a valorização do folclore brasileiro nas escolas, a popularização de peças de teatro para crianças, educação musical e exposições escolares.³¹

O Movimento da Escola Nova e o movimento modernista se confluem em dois aspectos significantes, o primeiro trata das incursões sobre a identidade nacional e o segundo trata do trânsito de alguns modernistas no campo educacional. No campo do ensino da arte, sob o enfoque da Escola Nova, tanto do ponto de vista político-pedagógico quanto das tendências estéticas do movimento artístico modernista,

²⁹ As *Crônicas da Educação* somam 800 textos que são objeto de pesquisa de mestrado de Bernadete Strang pela UFPR, intitula-se: *Sob o signo da reconstrução - Os ideais da Escola Nova*, divulgados pelas crônicas de educação de Cecília Meireles.

³⁰ MEIRELES, Cecília. *Crônicas da Educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p. 25. Vol. 04. Consta-se 34 artigos sobre o ensino de arte nesse volume.

³¹ BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil*. São Paulo. Cortez, 2001, p. 89.

foram formulados princípios inovadores do ensino da arte no Brasil. Sob a influência da pedagogia escolanovista, o ensino da arte também centrou-se no processo de desenvolvimento do aluno, inaugurando um comportamento pedagógico que não ocorria na escola tradicional. Nesses termos, é que a pedagogia tradicional foi reconhecida no ensino da arte, vinculada à pedagogia da Missão Francesa, ou seja, uma produção artística limitada aos padrões clássicos e acadêmicos, regimentada por várias regras esquemáticas também centradas no desenho geométrico. Segundo Ferraz, o ensino da arte e do desenho seguia uma pedagogia tradicional, incluindo em seu currículo: "programas de desenhos do natural, decorativo e geométrico, centrados nas representações convencionais de imagens; os conteúdos eram bem discriminados, abrangendo noção de perspectiva, construções geométricas, composição, esquemas de luz e sombra".³² O ensino da arte, na pedagogia da Escola Nova, por intermédio de Dewey, tomou novos rumos, pois essa nova pedagogia enfatizava a expressão do aluno, os seus interesses e a sua espontaneidade. O processo de trabalho tinha a característica da experimentação, aspecto jamais abordado no ensino da arte tradicional. As novas modalidades empregadas para o ensino da arte no Brasil são atestadas por Ana Mae Barbosa.

Anita Malfati e Mário de Andrade criaram classes de arte para crianças semelhantes às inovadoras classes de Franz Cizek, colaborando para a implantação do novo método de ensino. Esta experiência ocorreu por volta de 1930 e quando estava no auge o Estado Novo iniciou uma repressão no campo educacional. Somente depois da queda de Vargas, é que se reinicia a recuperação dos valores da Escola Nova e neste clima propício Augusto Rodrigues cria a Escolinha de Arte do Brasil, em 1948, no Estado do Rio de Janeiro.³³

A partir da criação das Escolinhas de Arte no Rio de Janeiro desencadeou-se o movimento de criação de outras Escolinhas congêneres em todo o país, com o aval do Governo Federal. O movimento de criação das Escolinhas estava intrinsecamente relacionado às grandes questões da Escola Nova, que incentivava a prática artística

³² BARBOSA, Ana Mae. *Arte Educação: Conflitos/Acertos*. São Paulo. Max Limonad. 1985, p. 14.

³³ BARBOSA, Ana Mae. *Arte e Educação. Conflitos/Acertos*, p. 16.

nas escolas como ferramenta de autoconhecimento e experimentação da realidade.³⁴ Ainda sobre os laços da Escola Nova e o ensino de Arte, Barbosa acrescenta: "A integração do fazer arte ao tecido maior da pedagogia tornou-se, pois, um fato. A arte passou a ser compreendida mais e mais como instrumento eficaz na formação do indivíduo e, portanto, da sociedade, e, a partir daí, novamente entre avanços e retrocessos, tem feito parte dos currículos nacionais do país até a atualidade."³⁵

É ainda relevante ressaltar que os ideais da Escola Nova deslocaram a unilateralidade do ensino do desenho geométrico, valorizando o ensino da arte em vários aspectos, tendo porém, ocorrido a oficialidade dessa nova forma de ensino artístico somente em 1971, com a Lei nº 5692. As Escolinhas de Arte tiveram o papel de redescoberta do ensino da arte, sendo porém condicionadas a horários extracurriculares, orbitando de certa forma na cultura escolar em relação às demais disciplinas do currículo. Mas, para sorte da disciplina de educação artística, as Escolinhas de Arte alcançaram um sucesso muito grande no Brasil e ainda conseguiram mesmo extracurricularmente a sua oficialidade, em alguns estados brasileiros, como foi o caso do Paraná, em Curitiba, por meio da prof.^a Emma Koch. Sobre a importância do ensino da arte sob o pensamento escolanovista concorda-se com o seguinte pensamento.

No campo do ensino da arte, sob a influência das novas idéias, quer do ponto de vista político-pedagógico, quer das tendências estéticas da modernidade, formularam-se os princípios inovadores do ensino de arte. Segundo esta visão, reconhecia-se a arte da criança como manifestação espontânea, valorizava-se a livre expressão e a sensibilização para a

³⁴ O termo "Escolinha de Arte" foi explicado pelo próprio Augusto Rodrigues: "por apropriação das próprias crianças, elas começaram a dizer: - Amanhã eu venho a Escolinha, e elas só chamavam de escolinha. Percebi de imediato que elas faziam uma distinção entre a escola institucional e aquele lugar que elas passavam a chamar de escolinha. Escolinha no diminutivo, com o componente afetivo. Uma era a escola onde ela ia aprender, a outra onde ela ia viver experiência, expandir-se, projetar-se. Então foram elas mesmas que deram o nome. (Fonte: Maria Cristina Alves dos Santos Persi. Questionando a livre-expressão: História da Arte na Escolinha de Arte de Florianópolis. Florianópolis: FCC. 1990, p. 28) No depoimento de Augusto Rodrigues é fácil detectar a participação do aluno, inclusive para "batizar" as Escolinhas, constata-se portanto um comportamento de premissa dos ideais da Escola Nova, na qual o professor não impunha sua autoridade, mas um "acatamento através do consentimento" Monarcha op cit 1989 p. 23. Outra característica interessante sobre as Escolinhas de Arte é que elas funcionavam no contra-turno, não no horário oficial das aulas.

³⁵ BARBOSA, Ana Mae. OP cit p. 15.

experimentação artística, visando o desenvolvimento do potencial criador. Desse ponto de vista, as propostas educacionais sob a influência da pedagogia escolanovista eram centradas no processo de desenvolvimento do aluno. Nesta sentido é inegável a contribuição destas propostas, como por exemplo, as Escolinhas de Arte no Brasil. Este movimento liderado por Augusto Rodrigues em 1948, no Rio de Janeiro, fundamenta-se na valorização da produção criadora da criança, o que não ocorria na escola tradicional.³⁶

Quanto ao Paraná e sua busca pela modernização política, econômica e cultural, o estado apresentou seus primeiros sinais de engajamento pela modernização com o advento da Proclamação da República. A intelectualidade curitibana depositou no regime republicano a esperança de tornar o Paraná um estado próspero, já que no período monárquico houve parcisos atendimentos políticos, econômicos e culturais à região paranaense. Para os intelectuais paranaenses, a República traria o progresso e o conhecimento científico, uma vez que esses dois elementos seriam os pilares daquela sociedade, inspirada nos ideais modernizantes.

3.1 O MOVIMENTO ARTÍSTICO, O ENSINO DA ARTE E A RENOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO PARANAENSE.

No contexto da Proclamação da República, o Paraná ergueu a bandeira de um republicanismo positivista e anti-clerical, posicionamento que foi endossado principalmente pela produção literária de caráter simbolista. O Simbolismo, no Paraná, foi representado pelos signatários neopitagóricos Dario Veloso, Silveira Neto, Julio Perneta e Antonio Braga³⁷.

³⁶ SCHLICHTA, Consuelo Alcioni Borba Duarte. *Arte e Educação: O Trabalho Criador e o conhecimento artístico como fundamentos do ensino de arte*. Dissertação de Mestrado em educação. UFPR. 1998. p. 43 e 44.

³⁷ Segundo o autor Massaud Moisés, o movimento simbolista em Curitiba se caracterizou da seguinte maneira: Curitiba tornou-se grande núcleo do culto e irradiação dos ideais simbolistas. Várias revistas, congregando numerosos aficionados da “poesia nova”, foram criadas na capital paranaense: Clube Curitibano (1890), O Artista (1892), Revista Azul (1893), O Cenáculo (1895-1897), a mais importante de todas, Galáxia (1897), A Penna (1897), Jerusalém (1898), O Sapo (1898), Espinge (1899), Paulíum (1900), Breviário (1900), Turnis Ebúrnea (1900), Azul (1900), Acácia (1901), Stellario (1905-1906), Victrix (1907). Como se vê, das 29 revistas inventariadas por Andrade Muricy, dezesseis circularam em Curitiba. A sua volta se organizaram vários grupos e “igrejinhas” dos quais os principais representantes foram: Dario Veloso, Silveira Neto, Julio Perneta, Antonio Braga, que juntos dirigiram O Cenáculo, Jean Itiberê (João Itiberê da Cunha) e Emiliano Perneta. A tal ponto o movimento literário

A grande projeção do Movimento Simbolista de vertente neo-pitagórica, no Paraná republicano, ocorreu devido à convergência deste movimento com a aura construída pela República, no que tange à ciência e ao ensino laico. A ciência e o ensino laico foram considerados elementos modernizantes da sociedade, em oposição a uma visão mística do mundo dada pela Igreja Católica, fato que foi considerado pelos anti-clericais como uma das falências do regime monárquico.

Outra aspiração modernizante que surgiu, no Paraná, na década de vinte, expressou-se a partir de uma reflexão da intelectualidade curitibana sobre o fato do Paraná não possuir traços específicos regionais, por meio de lendas, tradições e vultos históricos. A inexistência destes traços regionais foi apontada pelos intelectuais como resquícios do descaso do regime monárquico com o Estado. Baseando-se nestas reflexões, a intelectualidade curitibana resolveu criar o Movimento Paranista a fim de forjar a identidade paranaense. O Movimento contou com a colaboração direta dos simbolistas e a partir desta aproximação, os dois grupos mergulharam na construção simbólica da identidade paranaense.³⁸

A recorrência às artes plásticas foi a grande estratégia paranista de construir, no imaginário paranaense, as idéias de progresso e ciência. Os símbolos que serviram para a identificação emblemática do Paraná giraram inflamadamente em torno das imagens do pinheiro, da pinha e do pinhão³⁹. Entre símbolos e

em Curitiba se elevou que a primeira das figuras citadas, ardorosamente convicta das idéias em voga, empreendeu “as revivescências helênicas da Festa da Primavera, as cerimônias ritualísticas do Instituto Pitagórico que fundou em 1909”, um harmônio templo em estilo grego”, “Templo das Musas”, onde presidia atraentes e estranhas celebrações de arte e de pensamento”. MOISÉS, Massaud. O Simbolismo/Literatura Brasileira. Cultrix. Vol. IV. São Paulo, p. 81-83.

³⁸ Comungando com os ideais republicanos e aproveitando o surto econômico positivo da erva-mate, da exportação de café, da exportação da madeira e da implantação de fábricas, os paranistas aguçaram o desejo de construir uma história regional que mostrasse o Paraná como um local que possuía uma tradição e uma história, tem-se como exemplo o que Eric Hobsbawm chamou das invenções das tradições: “Por tradição inventada entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que indica automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado”. HOBSBAWN, Eric. A. Ranger, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. p. 09.

³⁹ Segundo Luiz F. L. Pereira, a representação pictórica do pinheiro, da pinha e do pinhão foi tão forte que ultrapassou as telas dos quadros e ganhou as ruas curitibanas e paranaenses. O Paranismo foi responsável pela comunicação visual, na estilização de pinhas, nas calçadas, iluminárias públicas, pilares, etc., até os dias atuais. *Paranismo: Cultura e imaginário no Paraná da 1.ª República*. Mestrado-História-UFPR.

representações, o ideário regional foi o que produziu a aura de afeições da população às terras paranaenses, bem como a construção do tipo ideal paranista⁴⁰ - o paranaense – que até então não se havia consolidado. Os artistas do Movimento Paranista foram Lange de Morretes, João Turim e Zaco Paraná, três artistas representantes da eficácia da comunicabilidade artística, na construção da identidade simbólica paranaense e o elo entre os signos forjados pelo movimento, a elite cultural e a população curitibana.

Segundo historiadores e críticos de arte paranaenses o Movimento Paranista não conseguiu expressar a modernidade plástica como o Movimento paulista de 22, devido ao extremado regionalismo contido no movimento e ao objetivismo visual de tendência neoclássica que os três artistas ícones do Paranismo estavam vinculados. Sobre as condições da produção pictórica dos paranistas, a pesquisadora e crítica de arte Adalice Araújo definiu o movimento da seguinte maneira: “A arte desses artistas paranistas foi apenas uma inspiração, um certo encantamento pelos temas regionais, sem implicar um rompimento com as escolas neoclássicas das quais provinham” (2001:138)⁴¹

Outro comprometimento do Movimento Paranista foi em relação aos seus próprios princípios ideológicos, pois na sua inauguração, o porta-voz do movimento, Romário Martins, pregava que o paranista era todo aquele “natural ou amigo do Paraná, aquele que pintou um quadro, que plantou uma árvore”... Porém os ideais da inauguração do Paranismo começaram a destoar quando o regionalismo se extremou, representado por uma forte vertente do grupo, que começou a deflagrar

⁴⁰ “Paranista” aquele que é natural ou amigo do Paraná ou ainda o conceito dito por Romário Martins a respeito do Centro Paranista criado em 1927, ele disse: “Paranista é todo aquele que tem pelo Paraná uma afeição sincera, e que notavelmente a demonstra em qualquer manifestação de atividade digna, útil à coletividade paranaense... Paranista é aquele que em terras do Paraná lavrou um campo, cadeou uma floresta, lançou uma ponte, construiu uma máquina, dirigiu uma fábrica, compôs uma estrofe, pintou um quadro, esculpiu uma estátua, redigiu uma lei liberal, praticou a bondade, iluminou um cérebro, evitou uma injustiça, educou um sentimento, reformou um perverso, escreveu um livro, plantou uma árvore.” MARTINS, Romário. Paranística. In: A divulgação Curitiba. Feo-mar. 1946, p. 91.

⁴¹ Transcrição do depoimento de Adalice Araújo à pesquisadora Elisabeth Seraphim Prosser para a dissertação de Mestrado intitulada: Sociedade, Arte e Educação: A Criação da Escola de Música de Belas Artes no Paraná. PUC. Curitiba. 2001, p. 138.

acirradas aversões, em relação à presença imigrante do Paraná⁴². Por conta da permanência do Simbolismo na literatura e da exarcebação regional paranista nas artes plásticas, o movimento modernista paranaense ficou adormecido por mais de vinte e cinco anos em relação ao Movimento Paulista de 1922.

Foi somente na década de quarenta que surgiu no Paraná uma nova leva de intelectuais que questionaram a estagnação cultural paranaense. Ao analisar esse comportamento cultural que reinava na literatura e nas artes plásticas, Dalton Trevisan e Poty Lazarotto concluíram que Curitiba “comportava-se como uma ilha e era encantada consigo mesma” (JOAQUIM, 1947:02)

O Movimento Modernista paranaense só veio a consolidar-se dentro da linguagem modernista paulistana, no final da década de 40 e início da de cinqüenta. Mais uma vez a literatura tomou a frente em uma nova proposta de renovação com a publicação, em 1946, da Revista Joaquim, seguida pela renovação nas artes plásticas com o grupo “Garaginha”, em 1950-51. Estes dois movimentos foram os veículos de ruptura com as linguagens tradicionais que predominavam no Paraná. Em 1946, foi editado o primeiro número da Revista Joaquim custeado por seus idealizadores Dalton Trevisan e Erasmo Pilotto. A geração Joaquim se caracterizou pela busca de diálogo com o discurso moderno nacional e internacional, combatendo o privilégio dado aos valores locais e perseguindo uma universalização da cultura, como pode-se constatar neste trecho da Joaquim de 1947.

Na literatura paranaense dos anos 20 não houve revolução modernista. O modernismo foi, quando foi, assimilado em suas maneiras e equívocos característicos. Fortaleceu-se assim

⁴² Os autores Nestor Vitor, Paulo Horbatiuk e Ruy Wachoxicz fazem apontamentos em seus estudos sobre a xenofobia deflagrada por uma vertente dos intelectuais paranistas. Nestor Vitor apresenta textos sobre a forte ostilidade em relação ao imigrante quanto ao desejo dos mesmos em manter as suas culturas de origem como trajes e idiomas (1996:60). O autor Paulo Horbatiuk nomeia Dario Veloso e Julio Perneta como os principais representantes xenófobos, tanto do Simbolismo quanto do Paranismo. O autor cita o pronunciamento de Julio Perneta sobre o assunto: “No Paraná, entre os pioneiros desta posição estão os grupos liderados por Dario Veloso, que se manifesta na revista Cenáculo. Julio Perneta, um dos integrantes do simbolismo e do paranismo, assim se expressava: ‘Não sou dos que combatem sistematicamente o elemento estrangeiro, não! Eu o quero na agricultura, na indústria e no comércio, porém não interferindo, como infelizmente aqui acontece, nos negócios públicos de minha pátria.’”(1983:116) Sugere-se também consultar: HORBATIUK, Paulo. *Imigração Ucraniana no Paraná*. Dissertação de Mestrado-História-PUC, 1983. WACHOWICZ, Ruy. *História do Paraná*. Imprensa Oficial. 2001. VITOR, Nestor dos Santos. *A terra do Futuro*. Reedição da Prefeitura Municipal de Curitiba. 1996. Pereira, Luis. *Paranismo*.

certa mentalidade reacionária (disfarçada pelo lindo adjetivo de paranista), que, em nome de santas tradições, amputou as mãos e furou os olhos dos jovens artistas.

... O Mundo é um só; os nossos problemas, estéticos ou vitais, são já os mesmos dos moços de Paris ou dos moços de Moscou... nossa geração, que reclama o seu direito de influir no destino do mundo, jamais fará arte paranista, no mau sentido da palavra. Ela fará simplesmente arte. Por tudo, a literatura paranaense inicia agora.⁴³

No campo das artes plásticas, a renovação ocorreu como consequência direta da Revista Joaquim. As discussões estampadas na Joaquim foram essencialmente sobre literatura e artes plásticas, sendo que os grandes interlocutores da Revista eram os artistas e intelectuais paranaenses que movimentaram as atividades políticas e culturais do Estado naquele período. Sobre a Joaquim e as artes plásticas, a crítica de arte Maria José Justino fez a seguinte reflexão: "A Joaquim tratava-se de um grupo de artistas que procurava ser situado e universal ao mesmo tempo. No clima da Joaquim estarão dois artistas plásticos de extraordinária importância para os salões e a arte paranaense: Guido Viaro e Poty Lazzarotto".⁴⁴ De acordo com essa afirmação, também concorda a crítica de Arte Adalice Araújo:

A década de 40 marca o início de um processo que gradativamente levará a arte paranaense a uma total atualização face à realidade artística internacional... Esta fase conhecida como 'Integração' ou 'Renovação' constitui-se essencialmente na adesão do Paraná ao espírito moderno e tem como marco inicial, em sentido lato, a revista 'Joaquim'. Em termos restritos de artes plásticas terá pontos chaves: Guido Viaro e Poty – em torno dos quais girarão diretamente todos os fenômenos subsequentes mais característicos desta fase. Pouco a pouco as artes plásticas substituirão na vanguarda que até então a literatura ocupara no Paraná.⁴⁵

Em 1950, na esteira da Joaquim, a artista plástica Violeta Franco inaugurou a "Garaginha", espaço cultural que movimentou e promoveu as alterações na produção plástica do Paraná. Os principais colaboradores de Violeta Franco foram Mário Romani, Nilo Previdi, Fernando Vellozo, Loio Persio, Alcy Xavier, Miguel Bakun, Poty Lazzarotto, Guido Viaro, Sérgio Milliet e Erasmo Pilotto.

⁴³ JOAQUIM. Texto: *A Geração dos vinte anos na Ilha*. N.º 09. Março, 1947, p.13. Reedição Imprensa Oficial do Estado do Paraná. Coleção Brasil Diferente. 2001.

⁴⁴ JUSTINO, Maria José. *50 anos do Salão Paranaense de Belas Artes*. Funpar. Curitiba, 1995, p. 03.

⁴⁵ ARAÚJO, Adalice. *Arte Paranaense: Moderna e Contemporânea*. Tese de Livre Docência. UFPR-1947, p. 195.

A partir das atividades culturais ocorridas no Paraná, na década de quarenta, pode-se constatar que essa leva intelectual se caracterizou pela unidade em que se engajou em prol da cultura. Outro aspecto peculiar deste grupo de intelectuais foi sua presença nas mudanças educacionais paranaenses, no ensino fundamental, médio ou superior; sendo o ensino das artes a área mais privilegiada neste período. Este núcleo intelectual da década de quarenta destaca-se como responsável pelos seguintes acontecimentos em prol da arte e da educação paranaense:

- 1943: criação do Instituto Pestalozzi por iniciativa de Erasmo Pilotto. Nesta escola foram experienciados e aplicados os princípios da Pedagogia da Escola Nova, na qual as alunas do curso normal eram convidadas a participar e experimentar na prática os novos métodos pedagógicos. O professor Erasmo Pilotto contou com o auxílio de artistas como: João Turim, Guido Viaro e Halina Marcinowska para a disseminação dos ideais escolanovistas.⁴⁶
- 1944: realizou-se o primeiro Salão Paranaense de artes plásticas tendo como principais colaboradores: De Bona, Raul Gomes, Edgard Sampaio, Walfrido Pilotto, João Turin, Lange de Morretes e Guelfi, Osvaldo Pilotto, Zaco Paraná.⁴⁷
- 1946: Primeira publicação da Revista Joaquim, os principais colaboradores foram: Erasmo Pilotto, Dalton Trevisan, Wilson Martins, Nelson Luz, Poty Lazarotto, Temístocles Linhares, Guido Viaro.⁴⁸
- 1948: Fundação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (Embap) os principais colaboradores: Raul Gomes, Andrade Muricy, Erasmo Pilotto, Osvaldo Pilotto, Valfrido Pilotto, Oscar Martins Gomes, Benedito Nicolau dos Santos, Adriano Robine e David Carneiro.⁴⁹
- 1949: Erasmo Pilotto à testa da Secretaria de Educação e Cultura. As duas principais implementações foram: a) curso de gravura (este curso foi de

⁴⁶ PILOTTO, Anita. *Erasmo, um educador de Alma Romântica*. Curitiba. Editora Lítero-técnica, 1987, p. 49.

⁴⁷ YWAYA, Marilda. *Palácio da Instrução: Representações sobre o instituto de Educação do Paraná Erasmo Pilotto (1940-1960)*. Dissertação de Mestrado em Educação. UFPR. Curitiba, 2001, p. 102.

⁴⁸ JUSTINO, Maria José. Op. cit. 1995, p. 04 e 05.

⁴⁹ JOAQUIM, Revista. Op. cit. 2001, volumes 01 ao 27.

fundamental importância para a integração da arte paranaense, pois agiu como catalizador das forças modernistas nas artes plásticas do Paraná. O Primeiro curso foi ministrado por Poty Lazzarotto e a sua sucessora foi a artista e professora Emma Koch). b) Implantação das primeiras Escolinhas de Arte em Curitiba, na rede oficial de ensino primário, pela prof.^a Emma Koch. Estas Escolinhas de Arte, implantadas no Paraná apresentaram as mesmas bases teóricas das Escolinhas de Mário de Andrade e Anita Malfatti em São Paulo (1930) e Augusto Rodrigues no Rio de Janeiro (1948).⁵⁰

- 1950: Inauguração do espaço cultural Modernista “Garaginha” que contou com a presença de muitos intelectuais e artistas paranaenses.⁵¹

Dado o que foi exposto, constata-se que no Paraná, mesmo que tardiamente em relação a São Paulo, o movimento artístico moderno também dialogou com as reformas no ensino de arte, por meio da Escola Nova. Este diálogo ocorreu graças à proximidade que os intelectuais e artistas construíram ao transitar nestas duas áreas (educação e arte) e também na crença comum de que estes sujeitos depositaram no ensino artístico, ou seja, a confiança no ensino de arte no papel formador da sociedade, principalmente apoiados nas concepções da Escola Nova. Sobre estes aspectos da intelectualidade curitibana no trato com a arte, ensino artístico e com a Pedagogia da Escola Nova, a pesquisadora Elisabeth Seraphim Prosser fez a seguinte reflexão:

Pode-se afirmar que, tanto sob o aspecto da educação quanto sob o aspecto da arte, entre os diversos fatores que estiveram presentes na sociedade curitibana na década de 1940, tem-se, de um lado, a implantação das concepções da Escola Nova (nas quais a arte desempenhava papel reformador) e o esforço em direção à formação de professores, nos quais Erasmo Pilotto esteve extremamente engajado. De outro, percebe-se a ênfase à cultura geral no ensino primário e secundário, mantendo o aspecto informativo da arte como herança cultural a ser transmitida, bastante valorizado.

⁴⁹ PROSSER, Elisabeth Seraphim. Op. cit 2001, p. 315

⁵⁰ PARANÁ, Secretaria de Estado e Cultura. Op. cit., 1988, p. 08 e 09. SCHLICHTA, Consuelo. Op. cit. p. 43 e OSINSKI, Dulce. Op. cit., 1998, p. 287 e 288.

⁵¹ ARAÚJO, Adalice. Op. cit. 1974, p. 189.

Esta mesma proximidade podia ser, também, claramente observada no fato de tantas personalidades curitibanas transitarem confortavelmente entre as duas, criando e freqüentando círculos e instituições que enfatizavam às vezes uma, às vezes outra, encaradas como interrelacionadas e interdependentes. Erasmo, Osvaldo e Valfredo Pilotto e Fernando Correa de Azevedo eram alguns deles. Membros da elite intelectual local, sua visão direcionada à preparação do aluno ou para o trabalho ou para a direção da sociedade, bem como à transmissão da herança cultural, transpareceria nos seus escritos, nos seus depoimentos e nas suas atuações e eram consoantes ao projeto nacional.⁵²

4 PANORAMA SOBRE A ESCOLA PÚBLICA REPUBLICANA: ASPECTOS DA CULTURA ESCOLAR, AS REFORMAS EDUCACIONAIS NAS DÉCADAS DE VINTE E TRINTA.

Sob a luz dos conceitos da cultura escolar, este capítulo abordará a implantação na escola primária republicana no Paraná. A região paranaense será apontada no rol dos estados que adotaram este novo sistema educacional, atendendo ao projeto nacional de consolidação da República. Além de atender ao novo regime político, o Paraná respondia ao seus próprios desejos de modernização, essa expectativa também foi depositada na instrução pública.

Também serão apresentadas as dificuldades de consolidação do regime republicano, bem como as fragilidades encontradas para a instauração homogênea dos grupos escolares no Paraná, assim como em outros estados. Por conta desses fatores, ocorreram as reformas educacionais em todo o território brasileiro, inclusive no Paraná. O capítulo então abordará a trajetória das reformas educacionais no Paraná nas décadas de vinte e trinta; a fim de trazer à compreensão os processos pedagógicos pelos quais passou a instrução pública até a chegada da Pedagogia da Escola Nova.

Antes da pesquisa deter-se na implantação das Escolinhas de arte na rede oficial de ensino primário curitibano, faz-se necessário considerar os intervenientes que movimentaram o sistema educacional paranaense. A partir de então, será

⁵² PROSSER, Elisabeth Serphim. Op. cit. 2001, p. 177 e 178.

possível entender as mudanças ocorridas na cultura escolar da Escola Primária sob as novas propostas para o ensino artístico, apoiadas nos ideais da Escola Nova.

É relevante destacar que o Brasil, no final do século XIX, foi marcado por duas mudanças importantes que repercutem no destino do seu processo histórico que foram a abolição da escravatura em 1888, seguida pela Proclamação da República em 1889. Em decorrência desses dois eventos surgiu o trabalho assalariado e a educação popular. No entanto, estes dois acontecimentos fizeram parte de um contexto histórico complexo, pois a abolição da escravatura ocorreu sem a devida preparação da substituição da mão-de-obra escrava e os ex-escravos, não possuindo instrução profissional, passaram a constituir uma grande massa de excluídos, somando-se ao outro contingente que vinha do campo para as cidades, também sem instrução, não encontrando trabalho, engrossavam as fileiras da pobreza. (Carvalho, 1989: 9 a 22)

Havia, neste período, a consciência que, pela falta de instrução, a consolidação da República estava ameaçada. Depositou-se na educação o “projeto nacional de construção da nação brasileira”. Como descreve Carlos Monarcha. “A República nascera da derrota do caos da noite da monarquia. Para os republicanos, o regime monárquico seria o crepúsculo que encerraria uma época e com ela, instituições, modo de vida e forma de pensar. O regime republicano seria então a aurora burguesa que determinaria o fim de um mundo social dividido em zonas distintas.” (1988: 167):

Para os republicanos, a educação escolar constituía-se em campo de ação política, instrumento de regeneração da nação, de moralização, da civilidade e da dulcificação dos costumes; responsabilizada pela formação intelectual e moral do povo, a educação foi associada ao projeto de controle e ordem social.

A educação escolar era tida como o veículo de difusão dos valores republicanos, comprometida com a construção e a consolidação do novo regime. Para cumprir os novos desígnios de finalidade cívica e moral, a escola primária brasileira precisava remodelar-se no formato da escola graduada. Nos anos iniciais da primeira República, agrupam-se escolas, formam-se os semi-grupos, criam-se os

grupos escolares. A institucionalização dos grupos escolares em São Paulo, seguido de Minas Gerais, Paraná e outros Estados teve a seguinte relevância nos estudos de Rosa Fátima de Souza.

(Re)inventar a instituição escolar era produzir uma escola primária dotada de novas finalidades e características: era consolidar um modo determinado de organização da rotina escolar; era instituir e sedimentar determinadas práticas de ensino-aprendizagem e determinados modelos pedagógicos: era instaurar ritos, espetáculos e celebrações, constituindo uma espécie de “liturgia política da República”. Nas representações dos agentes desse processo, (re)inventar a escola consistia em seguir “as pegadas dos povos civilizados”, apropriando-se do modelo de organização escolar do ensino primário que vinha desde o final do século XIX, viabilizando a universalização desse ensino: a escola graduada.⁵³

Houve, portanto, nas primeiras décadas da República, uma alteração de concepção escolar. A escola foi se impondo como instituição específica; o método individual cedeu lugar ao ensino simultâneo, com a idéia de várias classes e vários professores, cuja atuação profissional atribuiu-se menção de sacerdócio⁵⁴. A escola também tornou-se mais seletiva, criando a noção de repetência, devido ao aperfeiçoamento dos exames escolares. Esse aparelho institucional, em que se tornou a escola republicana, trouxe também um novo conceito de cultura escolar referente ao espaço e ao tempo escolar. Quanto ao espaço, a escola exigia um prédio próprio, circunscrevendo assim a escola em um lugar propício e especial.

No seu conjunto, o espaço escolar, materializado no prédio do grupo, bem como nas suas divisões e subdivisões internas, no seu afastamento da casa e na sua separação da rua, produziu, tanto quanto foi produto, uma nova forma e cultura escolar, que em seu movimento de constituição, foi o palco e a cena de apropriações diversas, produzindo e incorporando múltiplos significados para um mesmo lugar projetado pela arquitetura escolar.⁵⁵

⁵³ SOUZA, Rosa Fátima de. *A Implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo. (1890-1910)* São Paulo-Unesp. 1998, p.02.

⁵⁴ A valorização social do professor e o início da profissionalização do magistério primário constituem dois aspectos significativos das transformações educacionais verificadas no final do século XIX, principalmente em São Paulo. A importância dada à educação popular nesse período propiciou a constituição de representações sobre a profissão docente nas quais o professor passou a ser responsabilizado pela formação do povo, o elemento reformador da sociedade, o portador de uma nobre missão cívica e patriótica.

⁵⁵ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos Pardieiros aos Palácios. Cultura Escolar e urbana em Belo Horizonte na 1.ª República*. Passo Fundo. Rio Grande do Sul. UPF, 2000, p. 69.

Quanto ao tempo escolar, era a construção de uma nova ordem escolar e social, pois foi preciso também que novas referências de tempos e novos ritmos fossem construídos e legitimados.

Sem dúvida, o tempo escolar, ou melhor dizendo, os tempos escolares, são múltiplos e, tanto quanto a ordenação do espaço, fazem parte da ordem social e escolar. Assim, são sempre “tempos” pessoais e institucionais, individuais e coletivos, e a busca de delimitá-los, controlá-los, materializando-os em quadros de anos/séries, horários, relógios, campainhas, deve ser entendida como um movimento que tem ou propõe múltiplas trajetórias de institucionalização.⁵⁶ Daí dentre outros aspectos, a sua força educativa e sua centralidade no aparato escolar.⁵⁶

Por meio das mutações que a escola primária passou na primeira República é visível o esforço de distingui-la da instituição escolar do Império, que se mostrou muito simplificada na administração do ensino público. Pela representação simbólica atribuída à escola na República, novos procedimentos e novos sujeitos surgiram e/ou foram revitalizados, como por exemplo: a inspeção foi considerada imprescindível; surgiu o diretor-escolar; a preocupação com a formação do magistério e a sua profissionalização, além do prédio e do tempo escolar. Todos esses elementos constituíram os grupos escolares, este novo “espaço escolar” lhes deu visibilidade física e também construiu novos processos pedagógicos.

O espaço escolar não é, pois, um “contenedor”, nem um “cenário”, mas sim “uma espécie de discurso” que institui em sua materialidade um sistema de valores; uns marcos para o aprendizado sensorial e motor e toda uma semiótica que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e ainda ideológicos. É, em suma, a cultura escolar “uma forma silenciosa de ensino”; qualquer mudança em sua disposição, como lugar ou território, modifica a sua natureza cultural e educativa – a dimensão espacial da atividade educativa não é um aspecto tangencial.⁵⁷

O Paraná, baseando-se na experiência paulista dos grupos escolares, começou, no início do século XX a preocupar-se com a implantação desse novo formato escolar. O Presidente do Estado, Francisco Xavier da Silva, em 1900,

⁵⁶ FARIAS FILHO, Luciano Mendes de. Op cit. 2000, p. 70

⁵⁷ FRAGO, A. V. e ESCOLANO, A . *Curriculo, Espaço e Subjetividade. A arquitetura como programa.* Rio de janeiro: DP&A, 1998, p. 26.

publicou o primeiro regulamento de instrução pública.⁵⁸ Após a visita a São Paulo do Prof. Victor Ferreira do Amaral, Diretor Geral de Instrução Pública do Estado, tiveram-se maiores informações sobre essa modalidade escolar. O Paraná inaugurou seu primeiro grupo escolar, na capital, em 1903; Grupo Escolar Xavier da Silva; que deveria servir de modelo a outros grupos da capital e de outras regiões do Estado. Após a criação do Grupo Xavier da Silva, Curitiba ganhou, na primeira década republicana, mais onze grupos escolares⁵⁹.

No interior do Paraná estavam ocorrendo mudanças significativas na esfera sócio-econômica, no início do século XX, oriundas da abolição da escravatura e da entrada de grupos populacionais de migrantes paulistas e mineiros, bem como da entrada da imigração europeia. Estas movimentações populacionais determinaram uma reformulação do espaço social, principalmente, em consequência das alterações nas relações de trabalho e das diferentes expressões culturais que se instalaram no interior do Paraná, seja no norte pela migração, seja no sul pela imigração. Sobre o fluxo populacional no interior do Paraná e a instrução pública tem-se:

Após a criação dos primeiros núcleos de população, aos poucos, outros núcleos foram sendo criados. As transformações sociais ocorreram naquelas regiões e refletiram-se na economia do Estado, prevalecendo ao norte a economia cafeeira e ao sul e sudoeste a economia extractiva da erva-mate. À medida que foi ocorrendo o desenvolvimento dos núcleos de população, foi se fazendo necessários investimentos pelo governo no setor de obras públicas, para colocar em contato as regiões produtoras com a capital do Estado e, aos poucos, a instalação de escolas, ocasionando a ampliação da rede escolar pública.⁶⁰

A presença do imigrante também foi apontada como um difusor e incentivador da existência de escolas, pois eles pleiteavam escolas e professores. Segundo

⁵⁸ PARANÁ. Governador (1901:Silva). Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Paraná, na 2.a. sessão da 5.a. Legislatura, no dia 1.o. do corrente, pelo exmo. Sr. Dr. Francisco Xavier da Silva. Curitiba: TYP. D'A República, 1901.

⁵⁹ Escola Tiradentes, Escola Carvalho, Escola Oliveira Bello, Cruz Machado, Conselheiro Zacarias, Presidente Pedrosa, Professor Brandão, Professor Cleto, Rio Branco, 19 de Dezembro e Pedro II.

⁶⁰ OLIVEIRA, Maria Cecília Marins. Organização escolar no início do século XX: O caso do Paraná. *Educar em Revista*. N.o. 18/2001, UFPR editora, p. 146.

Westphalen⁶¹, muitos desses imigrantes “eram operários desqualificados ou artesãos que encontravam-se marginalizados nos meios urbanos da Europa e foram pressionados pelas transformações econômicas e sociais ali ocorridas” (1992:30). Essa condição os fazia reconhecer a importância da escola para a ascensão social.

O processo de institucionalização da escola primária paranaense, com a formação dos grupos escolares, aponta um divisor de águas entre o regime anterior do Império em relação ao novo plano republicano que buscava a modernização. Não resta dúvida que esse novo modelo escolar significou alterações na integração sócio-econômica da sociedade brasileira. Os prédios escolares, os tempos escolares, a campanha higienista e os ritos cívicos deram uma nova face à nação. No entanto, no Paraná como em outros estados, houve grandes dificuldades econômicas e políticas para a efetiva implantação da nova organização escolar. Em Curitiba, nos anos iniciais da República, constatou-se a implantação dos grupos escolares, sem que todos eles correspondessem, em suas estruturas físicas, aos planos previstos pelos republicanos.

Em Curitiba, viu-se que nem todos os primeiros grupos escolares ocuparam locais de destaque na cena urbana. Vários deles não possuíam edifícios em proporções monumentais que merecessem, da retórica republicana, adjetivos laudatórios, tais como: “templos ou palácios da instrução.” Os espaços funcionais que a moderna pedagogia exigia, como gabinete para diretor, biblioteca, anfiteatro, laboratórios, secretaria, oficinas e pátios etc, também foram desconsiderados. As únicas exceções neste aspecto foram os grupos escolares Xavier da Silva e D. Pedro II.⁶²

O mesmo sentimento de frustração ocorreu em São Paulo, em relação aos grupos escolares, que apresentaram deficiências para se efetivarem. É o que atesta a seguinte pesquisa.

As dificuldades de implantação dos grupos escolares em São Paulo residiram, sobretudo, na falta de recursos financeiros para atender à demanda sempre crescente da população,

⁶¹ WESTPHALEN, Cecília Maria. *Entrevista concedida a Maria Elisabeth Blanck Miguel*. 27/12/1992. transcrição da tese de doutorado. PUC-SP, 1992, p. 30

⁶² BENCOSTTA, Marcos Levy Albino. Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928) *Educar em Revista* n.o. 18/2001-UFPR- Editora.

remuneração dos professores, construção de prédios escolares. Também havia problemas de ordem pedagógica relacionados com as dificuldades de execução do programa. Problemas que vão se tornar lugar-comum no debate educacional.⁶³

Se na capital paranaense existiam adversidades para a implantação mais efetiva dos grupos escolares, na região interiorana essa situação era ainda mais grave. Um dos principais motivos apontados como a causa desse fracasso estava inscrito no âmbito político. Havia naquele período um certo marasmo na distribuição de verbas, refletindo-se diretamente na alocação de recursos para a construção de escolas e aquisição de equipamentos escolares, como mobília e material didático. Outra dificuldade era a carência de professores formados, a maior parte com formação de ensino primário sem nenhuma formação pedagógica.

A respeito da má formação dos professores, apontada como uma das causas da instabilidade da escola graduada, principalmente do interior, existem duas explicações: a primeira, pela real inabilidade dos professores primários por falta de formação específica e, a outra, apontada pelos professores, pelo descaso das autoridades para resolver os problemas da educação, inclusive o da formação do magistério.

No período da Primeira República, a precariedade da instrução pública no Paraná era considerada pelos governantes como resultado da ignorância do povo, que não fazia as crianças freqüentarem as escolas e, ainda, pela insuficiente formação do professor.

Os professores primários, por sua vez, nos relatórios que encaminhavam aos diretores gerais da instrução pública, apontavam outras causas para os problemas da educação: a necessidade da obrigatoriedade escolar, de maior número de escolas, a miséria do povo e o descaso das autoridades com a educação.⁶⁴

As críticas, tanto da parte do governo quanto da parte dos professores tinham reais fundamentos; apesar das partes se acusarem mutuamente sem solucionarem o quadro geral da instabilidade educacional. Contudo, o Paraná não foi exceção na precariedade da consolidação da escola primária, fosse ela urbana ou rural. O estado vinha apresentando pouco sucesso político em seus ideais republicanos. Tal

⁶³ SOUZA, Rosa Fátima de. Op. cit 1998, p. 53

como pode-se constatar no Estado de São Paulo, que apresentava a seguinte discrepância entre o ensino dos centros urbanos e do ensino rural.

Criados especialmente para atender aos núcleos urbanos, os grupos escolares revelam a direção de uma política educacional de privilegiamento das cidades em detrimento da zona rural; isso em uma época em que cerca de 70 % da população do Estado estava no campo. O problema do privilegiamento dos núcleos urbanos não estava somente na adoção de um instituição de melhor qualidade como eram os grupos. O maior problema estava no descaso do governo para com as escolas isoladas, (escolas do campo) embora elas fossem consideradas imprescindíveis para a instrução pública do Estado. A necessidade das escolas isoladas era um fato incontestável. Durante as primeiras décadas do século XX, elas sobreviveram à sombra dos grupos escolares nas cidades, seja nos bairros, ou no campo. Apesar de elas serem consideradas tão necessárias, os grupos foram mais beneficiados, e nelas continuou predominando a carência de tudo: materiais escolares, livros, cadernos, mobília, salas apropriadas e salário para os professores.⁶⁵

Apesar do desejo republicano de realizar a instrução pública, esta ocorreu por meio de muitos percalços. Reconhece-se que a República alterou a forma escolar a partir do período de sua instauração, porém não conseguiu a homogeneidade dentro da Federação. A escola primária republicana foi idealizada respondendo a um processo de industrialização e urbanização que foi um dos focos da sua insipiência no interior dos estados. Outro fator foi a contenda política, fragmentada em diferentes interesses. O Paraná não foi exceção. “A educação pública no Paraná, como parte integrante no conjunto nacional, alinhava-se ao modelo educacional liberal, que privilegiava a educação escolar apenas nos cabeçalhos das leis e discursos.” (MIGUEL 1992:33)

Se a República quis alicerçar-se por meio da escola, foi também através da escola que o novo regime deu seus primeiros e claros sinais de que os ideais republicanos estavam sucumbindo aos desmandos políticos daquela primeira década republicana. A célebre frase de Aristides Lobo⁶⁶, “essa não era a república dos meus sonhos”, foi o desabafo nevrágico de que o Brasil possuía um regime republicano,

⁶⁴ MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. *A Pedagogia da Escola Nova na formação do professor Primário paranaense*. Doutorado em Educação. PUC-SP. 1992, p. 02 e 03.

⁶⁵ SOUZA, Rosa Fátima de. op. cit. p.51.

⁶⁶ LOBO, Aristides. In: Carlos Monarcha. *A Reinvenção da Cidade e da Multidão*. São Paulo, Cortez. 1989, p. 39.

sem solucionar suas questões fundamentais. De acordo com o estudo realizado a esse respeito, Carlos Monarcha diz:

Os espaços públicos encontravam-se subjugados por diferentes poderes privados, que transformavam o público em mera extensão do privado. Ao invés de projetos universais, ditados pelo interesse da nação, tinham-se projetos particulares, contradizendo-se as idéias democráticas de igualdade e liberdade. Coronéis e oligarquias subjugavam de maneira cabal os espaços públicos; greves e insurgências quebravam o equilíbrio cotidiano e o egoísmo competitivo excluía o mundo do trabalho da esfera jurídica e política. No dizer de um republicano histórico, Silva Jardim: "o proletariado urbano permanecia acampado às portas da República".⁶⁷

Diante desta frustração, os homens cultos brasileiros almejaram a regeneração da República que marcou a fisionomia dos anos 20. Essa mensagem de regeneração foi uma linguagem sociológica muito constante na vida cultural e política daquele período. A educação novamente apresentou-se como possibilidade de realização da reorganização da sociedade brasileira.⁶⁸ As questões em torno da educação não foram simplesmente pedagógicas, mas possuíam uma dimensão sociopolítica que era a reconstrução nacional. Assim, aliado a um grande crescimento industrial, com a busca da identidade brasileira, mais a dominação da grande massa populacional, os homens cultos resolveram equacionar o povo e a República. A intelectualidade da década de vinte, diante da industrialização, do surto populacional e do fracasso dos ideais republicanos de 1889, novamente depositaram na escola a missão de regeneração da sociedade brasileira, pois o progresso e a nacionalização estavam inseridos no movimento de modernização. Sobre os direcionamentos políticos da instrução pública com o anseio moderno tem-se a seguinte reflexão.

As idéias renovadoras relacionadas ao projeto de nacionalidade tinham sua razão de ser, não no conjunto das vontades individuais daqueles que lideravam o movimento, mas decorriam do próprio desenvolvimento do capitalismo que, ao transformar o capital agrícola (gerado pela

⁶⁷ MONARCHA, Carlos. *A Reinvenção da cidade e da multidão*. São Paulo: Cortez, 1989, p. 40.

⁶⁸ Segundo Leônicio Basbaum em "História Sincera da República de 1889 a 1930" a proclamação da República conclamou-se a participação do povo na vida pública e depositou-se na escola um "projeto civilizador" no qual a escola seria um veículo de difusão dos valores republicanos.

lavoura cafeeira) em capital industrial, tinha necessidade de funcionários e de trabalhadores mais qualificados, ao menos, alfabetizados.

A medida que avançou o processo de industrialização no Brasil, surgiu a burguesia industrial que, para ampliar sua participação no poder (diminuindo portanto o poder das oligarquias), absorvia grande parte da pequena burguesia e buscava apoio não só neste extrato social, mas também na classe trabalhadora, tanto na cidade quanto no campo. Esta absorção e este apoio (conforme afirma Sodré 1989) fazia-se também pela extensão da escolaridade e representava uma forma de inserção dessas camadas na cultura burguesa, ou ainda, como afirma o mesmo autor, a tentativa da burguesia de aproximar da realidade, o liberalismo literal presente nas leis e discursos republicanos.⁶⁹

A instrução pública tanto na inauguração da República quanto nas propostas de regeneração da mesma, em 1920, foi palco de grandes expectativas pedagógicas e políticas. A escola, nestes momentos do Brasil (Início da República e as reformas de 20), foi o signo do acalentado desejo de modernização. Porém, na década de vinte, havia novos elementos com os quais se poderia contar, como a construção da identidade brasileira, a administração do grande aumento populacional e a crescente industrialização. A escola foi o *locus* privilegiado para a regeneração dos valores nacionais.

Segundo os historiadores da educação, Paulo Ghiraldelli e Jorge Nagle, a evolução das idéias pedagógicas do Brasil são representadas por dois movimentos ideológicos caracterizados pelos intelectuais, como “O Entusiasmo pela Educação” e “O Otimismo Pedagógico”. O Entusiasmo pela Educação inaugurou-se com a Proclamação da República que abrangeu, por parte dos intelectuais, uma atribuição de importância, cada vez maior, à instrução pública. Devido à importância dada à escolarização pelos republicanos, “O Entusiasmo pela Educação” carregou a idéia de expansão da rede escolar e a tarefa de desanalfabetização da população.

“O Entusiasmo pela Educação” foi considerado como um movimento que mobilizou grupos diversos, em torno das discussões educacionais, nos anos 20, repercutindo nas reformas educacionais em âmbito federal e estadual, sendo responsável pelo aumento de publicações, organização de congressos e conferências sobre educação.

⁶⁹ MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck. Op. cit. p.24.

“O Otimismo Pedagógico” pode ser entendido como uma crença nos novos modelos e teve, de acordo com os autores, grande repercussão nos programas e métodos de instrução, os quais indicavam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro com o advento da Escola Nova. “O Otimismo Pedagógico” realizou-se através de remodelações e se instituiu de forma mais significativa a partir de 1927, quando as idéias escolanovistas começaram a ser postas em prática nas escolas primárias e normais. Em torno destas novas idéias sobre educação, surgiram as disputas entre o modelo tradicional e o modelo da Escola Nova.⁷⁰

A Pedagogia da Escola Nova empenhou-se dentro do argumento do discurso científico, enfatizou o trabalho em grupo dentro da escola e a adesão à cooperação e solidariedade, além de reconfigurar o perfil do professor, pois o novo professor não deveria impor autoridade e, sim, orientar os alunos. As diferenças entre professores e alunos iriam desaparecendo gradativamente. Segundo Monarcha:

À pedagogia de Herbart, posteriormente identificada como Pedagogia Tradicional, o movimento de renovação educacional opôs aquilo que denominou de Escola Nova, isto é, uma educação e pedagogia voltada para os novos tempos, de progresso na sua face técnica e científica. Para o movimento de renovação educacional, a Escola Tradicional e a pedagogia de Herbart produziram resultados discutíveis: o intelectualismo e o individualismo, atributos pouco ou nada compatíveis com o ideal de uma ordem social aberta, isto é, democrática e dinâmica.⁷¹

Na década de vinte, o Paraná entrou no rol dos Estados que se movimentaram para regenerar a República, seguindo novamente os moldes paulistas para reconfigurar o sistema educacional. É relevante destacar que a intelectualidade paranaense da década de vinte se exercitou dentro do grande projeto político e do empreendimento econômico e social, no qual reorganizar a sociedade com o intuito de inserir o Brasil na modernidade incluía a integração do proletariado urbano. Isto

⁷⁰ Diferentemente da pedagogia tradicional, que se caracterizou por conter um corpo teórico relativamente homogêneo, a Pedagogia Nova, desde seus primórdios, pautou-se por refletir indicações teóricas provindas de experiências distintas. No final do século XIX e início do século XX, inúmeras experiências educacionais, em solo europeu e depois americano registram o aparecimento do escolanovismo. Como um dos seus principais mentores apresenta-se John Dewey, filósofo da educação nos EUA. Paulo Gihraldeli. *História da Educação*.

⁷¹ MONARCHA, Carlos. Op. cit. p. 11.

movimentou a mentalidade culta da época, numa particularização política, fundamentada na instrução pública.

No caso paranaense, a reforma educacional da escola pública primária teve início a partir da reforma paulistana, inclusive a reforma no Paraná, esteve sob a direção de um paulistano, César Pietro Martinez, cuja vinda foi fomentada, após a ida da comissão de professores paranaenses a São Paulo, em busca de novas pedagogias, nos anos de 1918 e 1919. A liderança da comissão foi atribuída a Lysimaco Ferreira da Costa, representando o então Governador Caetano Munhoz da Rocha, que desejava encarregar da reforma educacional paranaense alguém experiente. Daí a busca por Pietro Martinez, uma vez que São Paulo havia sido pioneiro na reforma.

Quanto ao contexto de urbanização de Curitiba, na segunda década do século XX, a cidade apresentou alguns investimentos a fim de ajustar o crescimento urbano-industrial com a estrutura público-administrativa. No Paraná a industrialização estava vinculada, nesta época, à indústria ervateira, englobando-se neste processo, as novas formas de prestação de serviços e estabelecimentos comerciais.⁷² O ideal modernizador em Curitiba no plano da urbanização foi intensificado pelo governo de Cândido de Abreu, de 1913 a 1916.

A cidade de Curitiba, durante a década de dez, foi submetida a uma enérgica intervenção urbanística, por parte da sua prefeitura municipal, alterando tanto seu aspecto arquitetônico como sua estrutura espacial. Isso deveu-se em razão das contradições decorrentes da consolidação das bases industriais em Curitiba, do súbito aumento populacional e uma infraestrutura urbanística obsoleta.⁷³

O desejo pelo moderno, em Curitiba, vinha florescendo desde os anos iniciais da República e depositava suas expectativas em três situações: na economia com o surto da erva-mate e consequentemente com a urbanização, nas Artes e nas Letras

⁷² BALHANA, A P., WESTPHALEN, C. M. Demografia e economia: o empresariado paranaense: 1829-1829. In: Costa, Iraci Del Nero (org). Brasil, *História Econômica e Demográfica*. São Paulo: IPE-USP, 1986, p. 245.

⁷³ LUZ, Maria Regina. *A modernização da sociedade no discurso do empresariado paranaense: Curitiba, 1890-1925*. Dissertação de Mestrado. UFPR. 1992, p.03.

com o Simbolismo e Paranismo e na educação com a implantação da escola primária e, posteriormente, nos anos vinte, com a revitalização da educação com as reformas. Curitiba, na década de vinte, mesmo apresentando as suas especificidades, incluía-se no processo modernizador que ocorria em São Paulo e outros Estados, não com grandes aprofundamentos, mas com algumas diferenças, na esfera das relações sociais e culturais. De acordo com Blanck Miguel, Curitiba apresentava esses novos traços modernizadores “As reformas estaduais da década de vinte inseriram-se no processo de urbanização da sociedade. Nele, firma-se também a fração da burguesia industrial, que protegia os movimentos renovadores nas letras e nas artes, na política e na educação” (1992:26). A mesma autora aponta como consequência desses movimentos, o nascimento de associações culturais que inauguram-se e repercutiram, na década de vinte, como: a Academia de Letras do Paraná, em 1923, e substituída, em 1937, pela Academia Paranaense de Letras (esta tinha por objetivo defender o idioma nacional), ainda em 1912, inaugurou-se o Centro de Letras do Paraná, incumbido de desenvolver programas literários científicos, históricos, artísticos e cívicos, tendo como líder Dario Vellozo, que era anticlerical e simbolista, e, em 1929, outra instituição cultural nasceu, em Curitiba, daí sob a tutela dos intelectuais católicos, que fundaram o Círculo de Estudos Bandeirantes. Por meio de uma análise dessas entidades culturais, surgidas no engajamento modernizador, é possível constatar que o início do século XX, em Curitiba, ocorreu em um ambiente cultural muito expressivo, com duros embates entre católicos e anticlericais, pois cada grupo, para promover-se, tinha sua própria entidade.

A reforma de vinte, no Paraná, foi palco também de novas e fortes discussões entre clericais e anticlericais, principalmente porque a Igreja Católica, nesse período, tentava reconquistar o poder perdido para o Estado, no campo educacional, com a inauguração da República. No caso paranaense, contou o grupo clerical com o apoio do governo, já que o governador Caetano Munhoz da Rocha era católico fervoroso e

beneficiador das dioceses⁷⁴ curitibanas. Alia-se aí o catolicismo de Lysimaco e de Martinez. Se não bastasse as convicções católicas, essas vieram a refletir em alguns aspectos da reforma educacional do Estado. Conforme interpretação de Blanck Miguel, “é possível que esse fato (catolicismo) explique o motivo pelo qual os professores do Ginásio Paranaense não continuaram a lecionar no curso de Magistério após a implantação da reforma” (1992:29); inclusive, foi o que ocorreu com o neopitagórico Dario Vellozo que era professor do Ginásio Paranaense.

Sob a égide dos ideais católicos, Caetano, Pietro e Lysímaco formam as personagens que centralizaram as atuações na reforma da instrução pública paranaense, na década de vinte. O paulista Pietro Martinez tomou posse da Inspetoria Geral da Instrução Pública, em 1920, e, imediatamente, começou a alterar o quadro educacional do Estado. Como inspetor criticou os prédios escolares, inclusive da capital; alterou a cultura escolar primária com a criação de horários fixos e calendário próprio, e, por meio da Lei n.º 1999, de 09 de abril de 1920, criou a Inspetoria Regional de Ensino Público Estadual e implementou a reforma da Escola Normal, preocupado com a formação do magistério. A respeito do desencanto de Pietro Martinez com os edifícios escolares da capital, tem-se o seguinte depoimento.

Um rápido exame dos prédios escolares do Estado demonstra à sociedade quão longe estamos do que requerem os preceitos pedagógicos modernos e do que as necessidades do ensino reclamam. Nas construções escolares nem mesmo os detalhes podem ser menos desprezados para que possam aliar comodidades e conforto, economia e condições higiênicas. Os preceitos de arquitetura escolar foram por completo olvidados nas nossas construções. Algumas pequenas obras de captação têm sido feitas, restando ainda outras por fazer, não menos urgentes e imprescindíveis.⁷⁵

Sobre as reformulações na escola primária, a Inspetoria tomou várias providências. A primeira foi a revisão da localização das escolas, pois muitas se

⁷⁴ A lei n.º 2343 de 09 de março de 1925 proclamava que a Assembléia Legislativa estava autorizada a gastar “a quantia que julgassem conveniente para a criação de dioceses”. Esta lei foi muito criticada sendo alvo de manifestações na imprensa, pois o movimento anticlerical curitibano era numeroso em membros e tinha participação na política e na vida cultural, porém não foram suficientes para revogar tal medida.

encontravam mal situadas, dificultando o acesso dos alunos. A reorganização dos horários escolares, dos calendários e a adoção de livros didáticos unificados para toda a rede estadual de ensino. As classes primárias foram desdobradas e as classes de primeiros anos, organizadas, exclusivamente, para alunos analfabetos, pois havia grande preocupação com a alfabetização⁷⁶. Para facilitar a alfabetização criou-se a modalidade de escolas simples, para as escolas isoladas, que eram escolas situadas em colônias e nos arredores dos centros maiores, vilas. Para as escolas nesta categoria, foi formulado um programa simplificado para a alfabetização, regido pela lei n.º 2131, de 31 de março de 1922, que regulava a criação de escolas, conforme a densidade populacional. No entanto, este critério de facilitação da alfabetização acabou privilegiando mais uma vez o espaço urbano em detrimento do rural, como já reconhecia Martinez.

No nosso modo de pensar, a luta contra o analfabetismo terá a sua vitória quando cada escola souber ser uma verdadeira escola.

É claro que a simples leitura não deve representar o nosso ideal em relação à instrução popular. É sabido que em muitos casos, o indivíduo que apenas sabe ler, mas que é incapaz de distinguir a verdade do erro, tendo até, como é natural, mais propensão para aceitar o erro porque é elástico, tem facilidade para beber o veneno das más leituras. Não sendo possível, porém, levar a todos os pontos uma instrução completa, consigamos ao menos ensinar a ler, a escrever e a contar, onde não pudermos fazer mais.⁷⁷

Havia também, no interior do Paraná, escolas particulares que os imigrantes mantinham, devido à ineeficácia das escolas públicas, por sua má localização e formação de professores. Aliava-se a isso o fator religioso, pela liberdade de manter este ensino, além das aulas no idioma de sua nacionalidade, como forma de preservar a cultura e a tradição. “A falta de casas, faz-se sentir por toda a parte e, de um modo particular, nos núcleos onde não há população estrangeira. O colono, em geral, principalmente o polaco, o russo e o alemão, comprehende a vantagem de uma

⁷⁵ PARANÁ. Governador (1921:Rocha) Mensagem dirigida ao Congresso legislativo ao dr. Caetano Munhoz da Rocha, presidente do Estado do Paraná, ao instalar-se a 2.ª Sessão da 15.ª Legislatura. Curitiba, 1.º de fevereiro de 1921, p. 92.

⁷⁶ PARANÁ. Relatório apresentado ao Secretário Geral de Estado pelo professor Cesar Pietro Martinéz, Inspetor Geral do Ensino, 1921. Tip. Da Penitenciária do Estado. Curitiba, 127p. Depto. de Arquivo Público, p. 10.

boa casa escolar, razão por que cuida de construí-la, mediante subscrição.” (PARANÁ, 1921:33). Porém, mais do que a manutenção dos valores culturais, a Inspetoria reconhecia que as escolas particulares dos imigrantes tinham maior procura, devido às melhores condições físicas e de ensino. Os sub-inspetores que viajavam pelo Paraná, visitando e mapeando as escolas, constatavam que a escola particular estava lotada enquanto a pública estava vazia. A primeira medida para resolver esse problema foi a reforma na Escola Normal, para que atendesse tanto a capital quanto o interior. O passo inicial dado por Martinez foi a alteração no currículo do curso de magistério, desmembrando a Escola Normal do Ginásio Paranaense, pois antes a Escola Normal era apenas um adendo do Ginásio, constituindo-se da justaposição das disciplinas Pedagogia e Prática de Ensino às disciplinas do núcleo comum.

Depois da construção de um prédio próprio para a Escola Normal, houve a alteração e regulamentação definitiva para a Escola Normal. Essa nova regulamentação foi empreendida por Lysimaco Ferreira da Costa, em 1923. O novo formato do ensino do magistério esteve pautado em um grande número de metodologias regidas sob o pensamento herbartiano.

Comparando com as demais reformas levadas a efeito na mesma época nos outros estados, a corrida no Paraná caracterizou-se pelo número excessivo de metodologias. Essas constituíam-se na aplicação às várias disciplinas que compunham o curso primário, dos chamados passos formais de Herbart. No nosso entendimento, foi excessivo o número de metodologias presentes no currículo da Escola normal Secundária. A influência de Herbart sobre Lysimaco fez-se através de dois pedagogos argentinos Pablo Pizzurno e Patrascioiu.⁷⁸

A passagem de Pietro Martinez pela Inspetoria foi de significativa melhora no precário sistema de ensino paranaense. Reconhece-se neste personagem a organização de um ensino primário mais coeso, a divulgação de novos métodos de ensino e, inclusive, palestras pedagógicas destinadas aos professores. Ainda assim, nem tudo funcionou ou realizou-se de maneira efetiva que abrangesse toda a

⁷⁷ PARANÁ. Relatório. 1921, p. 23.

⁷⁸ MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Op. cit. p. 56.

instrução pública, provavelmente por falta de lei regulamentadora, verba ou vontade política.

Sobre as medidas de administração escolar introduzidas no Paraná “estas careceram de uma lei ou Regulamento que as enfeixasse, dando-lhes um caráter unitário. Apenas a reforma da Escola Normal teve a sua regulamentação reconhecida oficialmente pelo governo” (Blanck Miguel, 1992 p. 44)⁷⁹.

Outro problema foi a elasticidade do poder político sobre a contratação dos professores. Para atingir as ideologias às quais se propunha, inclusive de cunho católico, o poder político, arbitrariamente, mudou o corpo docente que lecionava na Escola Normal e no Ginásio Paranaense. Os antigos professores foram substituídos por professores já doutrinados pelos “sagrados direitos da educação”, que inibiam as suas opiniões individuais. Maria José Ferreira da Costa aponta que os novos professores contratados “Tinham o sentimento da gravidade da nobre missão que aceitavam do Estado, que lhes impunha hábitos de obediência, disciplina, modéstia, tolerância, estudo e dedicação. O critério de escolha dos novos professores não era o concurso, mas sim a retidão de caráter, perante a qual “a pouca capacidade intelectual tornava-se um fato secundário.” (1987:132) Portanto, nesta época, foram banidos da Escola Normal e do Ginásio os professores de linha neo-pitagórica ou anticlerical, sendo admitidos professores sem prestarem concurso.

O regime de concurso não era bem visto por Lysímaco porque dava ao professor prerrogativas para não obedecer ao diretor, a quem cabia “o dever de zelar pelo conjunto e de estabelecer, o equilíbrio e a harmonia indispensáveis ao aparelho educativo”... Finalmente, Lysímaco concluía, citando Pizzurno, que o Diretor da Escola Normal deveria ser o responsável pela transmissão de tal formação e a sua presença seria a personificação da “bondade, verdade, beleza moral.”⁸⁰

Entende-se então que a reforma educacional paranaense foi mais um conjunto de medidas ou modificações implantadas para subsidiar uma concepção educacional

⁷⁹ Segundo a autora, este tipo de regulamentação só ressurgirá como idéia do Conselho de Educação no anteprojeto de Lei Orgânica para o Estado, na década de 40, elaborado por Erasmo Pilotto, mas ainda assim não aprovado na câmara dos deputados. 1992, p. 44.

oligárquica, que estava inserida em um modelo de nacionalidade disciplinadora das elites, em relação ao restante da população. O cunho disciplinador tinha caracteres específicos que era preparar os indivíduos para as atividades produtivas, livrá-los da indolência, sob a aura de uma concepção de mundo católico. Com isso mantinha-se uma homogeneidade de pensamento entre a população e, consequentemente, seu comportamento moral assegurado. A elite oligárquica envolta nestes ideais de disciplinar e aperfeiçoar moral e espiritualmente o povo paranaense, revestidos na pedagogia católica, robusteceu potencialmente os atritos dos intelectuais clericais e anticlericais, que acabaram por se refletir nas arbitrariedades de escolha de professores para a Escola Normal, como pode-se observar no texto do Relatório escrito por Lysímaco:

Que influência podem ter tais professores no espírito dos seus alunos, se estes estudam Aritmética com um no primeiro ano, com outro no segundo e assim por diante; quando estudam História Antiga com A, Moderna com B, a do Brasil com C, sendo que A, B, C podem ter as mais desencontradas opiniões nas interpretações dos fatos históricos, os mais diversos pontos de vista nas *doutrinas ensinadas*? Se A é, por exemplo, católico, B protestante, C ateu ou anticlerical?⁸¹

Para a pesquisadora Blanck Miguel, o significado e as implicações da Reforma Educacional no Paraná não foi caracterizada como uma reforma, pelo fato de que as modificações implantadas foram subjacentes às concepções educacionais racionalizadoras nacionalistas, que manifestavam-se em mecanismos de controle da sociedade “traduzidos na organização escolar, na quantificação estatística dos dados, nas atividades disciplinadora dos alunos.” (1992:66) Nesta perspectiva, a respeito de que a educação primária e a formação dos professores foram instrumentos de controle da sociedade, apontam-se as deficiências, no plano educacional paranaense, que ocorreram a favor do plano político oligárquico da época.

⁸⁰ COSTA, Maria José Franco Ferreira da. *Lysímaco Ferreira da Costa (A Dimensão de um Homem)*. Curitiba, editora UFPR. 1987, p. 133 e 134.

⁸¹ COSTA, Lysímaco Ferreira da. *Relatório da Escola Normal Secundária referente às atividades de 1924*. Depto. Estadual de Arquivo Público (grifos nossos).

Como o objetivo da educação popular era bastante pobre, a formação do professor também o era. A parte intelectual do futuro mestre não precisava ser aprimorada, bastando-lhe conhecer um pouco além do que iria ensinar e o modo de fazê-lo. Assim, embora formalmente a reforma na Escola Normal de Curitiba tivesse o significado de ruptura com o velho, com o tradicional alinhando-se no espírito das demais reformas estaduais, na verdade muitas de suas formações traduziam o tradicionalismo das oligarquias. Tais assertivas expressavam-se na definição do “bom professor”: de preferência mulher, obediente e trabalhando por patriotismo, inclusive sem pretensões de aprofundar conhecimentos em curso superior. E ainda, deixavam transparecer o velho embate entre a Igreja Católica e os republicanos ou, conforme expressou-se em Curitiba, no enfrentamento dos intelectuais clericalis e anticlericalis.⁸²

A homogeneidade ideológica oligárquica-católica, na reforma educacional, fragilizou a expansão da escola primária no interior do Estado e a formação docente ficou comprometida por falta de ampliação das escolas normais, realizada somente no eixo Paranaguá, Curitiba e Ponta Grossa, comprometendo a demanda do Estado que aspirava pela boa formação dos professores, em todas as suas regiões.

Apesar de todas as controvérsias políticas e educacionais que envolveram a reforma educacional, podem ser apontadas duas mudanças significativas na educação paranaense, a primeira foi a profissionalização do magistério no Paraná e, a Segunda, foi a alteração sistemática da cultura escolar primária. As duas modificações lançaram as bases escolares do sistema educacional do Estado e, a partir delas, nas décadas de trinta e quarenta, foi se organizando o aparelho educacional paranaense.

O Paraná já no início da década de trinta trouxe um conjunto de mudanças sociais, políticas e econômicas consequentes das alterações na política nacional e também de questões internas do Estado. Na política nacional, como principais eventos estava instituído o Governo Vargas e, em 1932, houve o Manifesto dos Pioneiros da Educação. Devido às relações da política de Vargas, o Paraná teve como interventor Manoel Ribas que, no plano educacional, estabeleceu a centralização e o controle do Estado, ficando o ensino sob a fiscalização do governo.

⁸² MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck. Op. cit. p. 71 e 72.

O impacto do Manifesto dos Pioneiros se deu sob várias instâncias que acabaram permeando as reformas e as reorganizações educacionais, no Paraná. As transformações educacionais ocorreram pelo aumento crescente da população e da demanda por escolas, devido à colonização do interior, acrescendo-se a este quadro o desejo de definir ainda mais o modelo de nacionalidade e racionalização, idealizados na década anterior. Havia portanto se consolidado a concepção, por parte do governo, de que a instrução pública deveria organizar-se de acordo com os princípios de moralização e racionalização para a administração do Estado.

Uma das grandes investidas da reorganização educacional da década de 30 foram as alterações realizadas para os cursos de magistério. Para isso foram sancionados vários decretos, a fim de estabelecer novos critérios para reger a docência paranaense e também acrescentar modificações na escola primária. Entre as medidas estaduais da década de trinta que estabeleceram modificações educacionais estavam o Decreto nº 589, de 09 de março de 1931, que instituía o concurso público para selecionar professores para as Escolas Normais; o Decreto nº 2570, de 28 de dezembro de 1931, que equiparou as escolas particulares de ensino normal a fim de aumentar o número de escolas normais primárias já que o Estado passava por problemas financeiros; o Decreto nº 271, de 27 de janeiro de 1932, que criou escolas complementares, destinadas à integração do curso elementar e à preparação dos alunos para as escolas normais e, também, professores complementaristas para as rurais. Este mesmo decreto também previa a criação de escolas normais com duração de quatro anos e a criação de uma Escola Normal Superior. Esta legislação de janeiro de 1932 trazia uma revisão ampla do currículo da Escola Normal, na qual incluíram-se noções de psicologia geral e infantil, disciplinas sobre a história da educação, música e ginástica, com a possibilidade de especialização em ensino rural e jardim de infância.

Outra novidade do referido decreto foram as propostas de encontros mensais de professores para a discussão de temas “psicopedagógicos”, cabendo à direção escolar a criação da Sociedade de Amigos da Escola com o intuito de proporcionar um diálogo de cooperação entre a sociedade e a educação. Apareceu também no

decreto de janeiro de 1932 mais uma peculiaridade atribuída às tarefas docentes. Tratava-se da criação de um fichário individual discente, contendo informações a respeito do nível intelectual, aptidão de conhecimentos do aluno e dados antropométricos. Esse fichário contribuiria para a avaliação mais ampla do aluno, submetida à análise de vários professores. Devido às inúmeras propostas inovadoras do decreto de janeiro de 1932, apresenta-se uma análise dele, pelo fato de se reconhecer neste decreto algumas ressonâncias indicadoras de uma pedagogia escolanovista.

Analisando a proposta contida no Decreto n.º 271 de 27/01/32, vemos que ela se aproxima das reformas mais bem estruturadas do decênio de 20. O decreto criava escolas complementares e a possibilidade de formação mais específica para os professores de escola rural que desejassem reger classes, sem possuírem o Curso Normal. Para esses professores, entre as matérias do curso pedagógico, estava incluída Pedagogia Geral, bem como Noções de Administração e Organização Escolar, o que conferia ao curso uma formação mais específica do que aquela oferecida apenas pelo aprofundamento do estudo das matérias do curso primário. Quanto ao Curso Normal Secundário, a extensão do período de duração do curso, perfazendo quatro anos, a introdução da possibilidade de especialização no 2.º ano da parte profissionalizante e a aplicação de fichas com dados sobre o desenvolvimento intelectual e antropométrico do aluno, indicavam maior proximidade às idéias da Escola Nova, que enfatizavam a formação do professor. A proposta, no seu conjunto, possuía indicadores de que a reforma pretendida se aproximava do que Nagle chama de remodelação, isto é, idéias e princípios da Escola Nova norteando “o estabelecimento de um conjunto de normas sobre os diversos aspectos do curso normal.” (Nagle, 1974, p. 224)

Tais indicadores eram: modificações, tanto no Curso Complementar para professor da zona rural, como na Escola Normal, proposta de uma Escola Normal Superior, objetivando preparar professores para o Curso de Magistério e ainda, a proposta da criação da Associação de Amigos da Escola.⁸³

Blanck Miguel esclarece, ainda, que o Decreto n.º 271, de 27/01/32, não se efetivou, por ser substituído por outro, em março do mesmo ano, reformulando a Escola Normal. Isso ocorreu devido à instalação da Interventoria definitiva de Manoel Ribas que se caracterizou pela centralização e controle das medidas relativas à educação. Mas, de qualquer maneira, o ideário renovador do decreto embargado pela Interventoria não caiu em esquecimento, pois seus elementos escolanovistas vieram fazer parte do núcleo de idéias implantadas, em 1938, na Escola de Professores de

⁸³ MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Op. cit. p. 82 e 83.

Curitiba, a qual teve a participação de Erasmo Pilotto, apoiado nos ideais da Pedagogia da Escola Nova.

Pelo Decreto n.º 528, de 02 de março de 1932, foi autorizada a criação de cinco inspetorias regionais de ensino que tinham a função de inspecionar o serviço técnico-administrativo dos estabelecimentos escolares. Na data de 16 de fevereiro de 1933 foi sancionado o Decreto n.º 459 que autorizava a reorganização do Curso Normal e a equiparação das Escolas Normais de Ponta Grossa e Paranaguá à Escola Normal de Curitiba. Em 1937, foi proposto à Assembléia Legislativa um novo Código de Educação para remodelar o Curso de especialização Pedagógica, pretendendo então criar uma Escola de Professores. Esta nova reforma educacional docente não foi discutida durante aquele ano por causa da decretação do Estado Novo, porém as idéias e projetos do Código de Educação foram incorporadas em leis e decretos que vigoraram após 1938.

Observando a intensa discussão que ocorreu no Paraná na década de trinta, em torno do regime escolar primário e do magistério, os quais atingiram os patamares da resolução política, principalmente, por meio de decretos, pode-se entender que existiam fortes aspirações de modernização da educação, na pauta de duas vertentes distintas da sociedade: uma do poder político e outra da população. A população reconhecia a necessidade de instrução para uma melhor condição de vida e o poder político desejava, nesse período, um controle da sociedade. Mesmo com aspirações diferentes a respeito da escola, o Paraná acabou realizando um processo de modernização do aparelho escolar que subsidiou as décadas que sucederam à década trinta. Ainda que alguns decretos não tivessem sido aprovados eles não foram esquecidos, mas foram reaproveitados e reelaborados nas futuras reformulações escolares.

5. A EXPANSÃO DO IDEÁRIO ESCOLANOVISTA NA ESCOLA NORMAL E SEUS IMPACTOS PARA O ENSINO PRIMÁRIO

A década de quarenta, no Paraná, foi marcada pela aplicação mais efetiva de leis e decretos de âmbito educacional e também pela inserção das concepções pedagógicas da Escola Nova, fomentadas sobretudo pelo professor Erasmo Pilotto. Foi em torno dele e a partir da sua interpretação escolanovista que a escola primária e Normal paranaense dialogaram francamente com os ideais renovadores.

Desde de que surgiu no cenário intelectual paranaense o professor Erasmo Pilotto apresentou uma franca afinidade filosófica com o movimento neopitagórico, fundado, em Curitiba, em 1909, pelo professor Dario Vellozo. Em companhia dos seguidores desta vertente filosófica, Erasmo Pilotto dedicou-se à leituras sobre: Pitágoras, Platão, Spinoza, Leibniz, Schopenhauer, Schiller e Goethe, autores que abriram sua consciência para o humanismo.

Segundo Alir Ratacheski, Curitiba abrigava um dos poucos centros de resistência humanista em relação as outras cidades brasileiras.

Aqui se abrigavam na maçonaria, na imprensa e depois, no Centro de Cultura Filosófica, fundado por um grupo de jovens, tendo a frente Erasmo Pilotto. E foi ele, juntamente com outros jovens do Paraná que no dia 02 de outubro de 1927, fundaram o Centro de Cultura Filosófica, instituição que não foi apenas local de estudos e debates, mas templo de solidariedade e refúgio. Enquanto alguns dos homens que tiveram seu batismo no fogo do Centro de Cultura Filosófica abraçaram a política, outros a medicina ou o direito, Erasmo Pilotto ali teve confirmada a sua vocação de mestre escola.⁸⁴

O perfil de Erasmo Pilotto enquanto neo-pitagórico se distinguia um pouco do perfil do professor Dario Vellozo, pois Pilotto não se posicionou contra a Igreja Católica nas questões educacionais. A afinidade de Erasmo Pilotto com o neopitagorismo em relação às questões educacionais coincidia com as seguintes concepções: "Do ponto de vista especificamente pedagógico, isto é, da educação escolar, a contribuição do movimento neo-pitagórico engrossou as fileiras dos

⁸⁴ RATACHESKI, Alir. *A Lâmpada*. Revista do Instituto Neo-pitagórico. ano LX, n.º 208-211. Janeiro/Dezembro, 1992 p. 08; Curitiba-Pr.

adeptos da escola laica – mas contribuiu ainda de outro modo – tal contribuição dizia respeito ao significado e importância das Idéias Gerais na busca do conhecimento.” (MIGUEL 1992: 129). Inserido nos pensamentos e reflexões do Centro de Estudos Filosóficos e, ainda, como aluno da Escola Normal, Erasmo Pilotto deu início aos seus primeiros contatos com as idéias da Escola Nova e sua posição foi de pronta adesão.

Foi nessa época que lhe caíram às mãos os primeiros livros sobre EDUCAÇÃO NOVA. “Transformaremos a escola” obras panfletária de Ferrer, mais tarde executada em Barcelona, foi a primeira. Depois como registra o prof. Erasmo, “houve um imenso lugar para Emílio de Rousseau”. Após ingente pesquisa, concluiu que a Escola Nova não constituía um feixe de normas pedagógicas mas simplesmente, “o esforço comum para a conquista duma alegria incontaminada no propósito de criar na escola uma nova vida”.⁸⁵

Outra característica da trajetória intelectual de Erasmo Pilotto se inscreve no tratamento das suas concepções pedagógicas, já que as mesmas vieram de diversas vertentes, e com as quais teve especial habilidade de interpretar e aplicar de forma livre, evitando as prisões epistemológicas.

Mais do que tudo e de maneira indiscutível, Erasmo afirma-se como pensador. Pois ser “pensador” é não ficar limitado às especialidades, aos modismos intelectuais, à viciada rotina do academicismo escolar ou do mundo universitário. Ser “pensador” é estar acima e além dos “discursos” e livre da servidão aos cânones epistemológicos preestabelecidos e consolidados no corpus das ciências contemporâneas, abrindo caminho próprio, sem falar o sacramentado pelos *scholars*, sem repetição, sem redundância, em rígida dependência ao referencial criado pelas tendências momentaneamente hegemônicas no cenário de produção intelectual.⁸⁶

Foi em 16 de julho de 1938 que Pilotto recebeu a nomeação de assistente técnico da Escola Normal Secundária e sob a sua orientação transformou-a em Escola de Professores. Exercia o magistério, na referida escola, quando a Lei Orgânica do Ensino Normal, parte da Reforma Capanema, unificou nacionalmente a formação do magistério. Para atender à especificidade da lei a Escola de Professores transformou-se em Instituto de Educação. A atuação de Pilotto na

⁸⁵ RATCHESKI, Alir. Op. cit. p.08.

⁸⁶ PUGLIELLI, Hélio de Freitas. Erasmo Pilotto. Curitiba. Editora da UFPR, 1996. Série Paranaenses. N.º 07, p. 08.

Escola de Professores, bem como no Instituto de Educação, foi desde o início construída pela participação militante exaustiva, em busca de uma nova concepção escolar, a fim de deixar no passado as lembranças da experiência da reforma de Lysimaco Ferreira da Costa que apresentava alguns aspectos dos passos formais de Herbart.

Em 22 de março de 1938, foi sancionado o Decreto nº 6597 que aprovou o regulamento dos cursos de formação de professores. Nesta data, Erasmo Pilotto era professor da Escola de Professores. Em julho do mesmo ano assumiu como assistente técnico da referida Escola, onde tomou a frente da reelaboração e aplicação desta proposta educacional. Frente às normas regulamentares da Escola de Professores foi que ele que proporcionou, efetivamente, a inserção dos ideais escolanovistas, em Curitiba, e, no restante do Estado, posicionando-se na defesa de uma escola pública, laica, obrigatória e gratuita. Seu pensamento estava em consonância com os demais intelectuais que representavam a Escola Nova, como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. O redimensionamento das normas do Decreto nº 6597 e a função que tomou a Escola de Professores foram obras de Erasmo Pilotto.

Pilotto, professor paranaense, nomeado a princípio chefe da 2.a e 4.a seções, depois assistente técnico da Escola de Professores, redimensionou as normas contidas no regulamento, dando-lhes estofo teórico e aplicação técnica, construindo um plano de formação do Magistério Primário - plano esse que orientou o trabalho dentro da Escola de Professores de Curitiba. (Pilotto, s.d. p. 117)

As funções da Escola de Professores: formar professores primários; tornar a escola um centro de cultura pedagógica, com ênfase nas investigações filosóficas e experimental dos fenômenos educacionais; e fazer dessa mesma escola, um centro de vulgarização pedagógica, de modo que a sua influência se fizesse além dos limites da escola, atingindo os pais e a comunidade.⁸⁷

Blanck Miguel também assinala a diferença entre a reforma de 1923 e a de 1938. Enquanto, em 1923, tratava-se apenas de formar no professor o funcionário obediente ao Estado, em 1938 desejava-se fazê-lo agente de uma transformação

⁸⁷ MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Op. cit. p. 112 e 124.

social. Nessa nova ótica de formação, a Escola de Professores, sob a orientação de Erasmo Pilotto, desenvolveu um trabalho educativo de formação diferencial, buscando atender às características individuais do aluno, mediante o sistema de fichas que compreendia uma ficha individual, outra psicológica e uma terceira a ficha biométrica (Miguel, 1992:113). Estabeleceu-se um centro de cultura pedagógica para investigar filosoficamente e experimentalmente os problemas da educação, por meio de pesquisas publicadas pelos seus membros, bem como estabelecer intercâmbios com outros centros ou órgãos nacionais e estrangeiros com o intuito de dialogar e publicar estudos de caráter pedagógico. Introduziu as missões culturais para os alunos, sendo que estas atividades realizavam-se principalmente nas escolas do interior do Estado, contribuindo assim para tentar democratizar e homogeneizar o ensino em toda a região paranaense. (MIGUEL, 1992:124)

Disseminando os ideais escolanovistas, publicou-se neste período o jornal *A voz da Escola*, que apresentava a prática pedagógica aplicada na época descrita em seus periódicos (MIGUEL, 1992:120). Criou-se o centro de ex-alunos, no qual Erasmo Pilotto atendia principalmente por correspondência, tirando dúvidas e orientando os alunos na prática do magistério. (MIGUEL, 1992:142) Ainda criou-se a Associação dos Amigos da Escola, cujo fundamento era envolver a população em torno da escola, por meio de festas escolares, teatros, reuniões esportivas com a finalidade de “reunir e unir a população da localidade para uma vida social saudável, estimulando e orientando a boa vontade de todos para o progresso da região” (Pilotto, s.d, p. 109)

Nestes anos, na Escola de Professores e, depois, no Instituto de Educação, Erasmo Pilotto idealizou, programou e por muitas vezes, implantou medidas para melhorar o sistema de ensino. Demonstrou com a sua atuação e a de seus alunos a crença de que a escola era capaz de influenciar na formação do indivíduo e na evolução social da comunidade. Despertou e sensibilizou seus discípulos para os problemas sociais. Para realizar a Escola Nova no Paraná, Pilotto teve intensa interlocução com obras diferenciadas sobre a pedagogia escolanovista, na vertente europeia e, depois, na norte-americana. Desta maneira adotou uma maneira peculiar

de entender a Escola Nova, tal o variado número de bibliografias a respeito do assunto. Sua serenidade, em assimilar os tópicos essenciais de cada bibliografia, fê-lo assumir o compromisso da coerência, em suas ações pedagógicas, apesar do caráter eclético que lhe era peculiar, conforme o depoimento de uma de suas alunas.

Com sua segura intenção de mudar o estabelecido na Educação, através dos então atuais e aceitos princípios da Educação Nova, dedicou a vida àquilo em que acreditava, orientando com honesta sinceridade seus alunos. Variadas eram as abordagens para a aprendizagem da Psicologia, da Biologia, da Sociologia, da Pedagogia experimental, que os alunos daqueles tempos nunca se surpreenderam, posteriormente, com as inovações e o progresso dessas ciências, pois adquiriram uma base sólida para a compreensão do novo e a aceitação da mudança. Piaget, Dewey, Kilpatrick, era a bibliografia novíssima naqueles tempos; eram seus livros trabalhados pelos alunos. No entanto ele [Erasmo Pilotto] dizia: "Fugi das fórmulas fixas, pois que a educação é um processo de vida, e não espereis encontrar a vida fechada, dentro de qualquer rigidez. Ela é por essência, móvel e múltipla e aí está, mesmo uma das suas maiores grandezas. A função da escola não é de imitar, mas a de medir e julgar, e segundo esse julgamento, tomar nova direção." Pestalozzi era o seu exemplo mais citado e o educador mais valorizado.⁸⁸

O professor e pesquisador Carlos Eduardo Vieira propôs um estudo histórico-intelectual do Movimento pela Escola Nova, no Paraná, a partir da análise da trajetória e dos ideais educativos de Erasmo Pilotto. No que tange ao ecletismo das diretrizes educacionais de Erasmo Pilotto, o referido pesquisador entende que o resultado dessa variedade de referências teóricas expressa-se da seguinte forma.

A amplitude de sua interlocução, o seu estilo livre-pensador não resultou em diletantismo ou falta de rigor intelectual. O seu pensamento, independente do juízo que possamos fazer dele, tem uma unidade e uma coerência lógica que permite ao historiador verificar, em diferentes fases de sua produção intelectual, a presença de determinadas categorias de pensamento que articulam toda a sua produção intelectual.⁸⁹

Seguindo o percurso intelectual projetado nas ações de Erasmo Pilotto na década de quarenta constata-se como referência significativa a criação do Instituto Pestalozzi, em abril de 1943; segundo texto de Hélio Puglielli primeira “Escola Nova”

⁸⁸ JUSTEN, Chloris Casagrande. *A Lâmpada*. Revista do Instituto neo-pitagórico. Ano LX, n.º 208-211. Janeiro-Dezembro. 1992. CTBA-PR. P. 03. Chloris Casagrande Justen foi aluna desde o primário do Instituto, formou-se professora em 1941. Em 1951, assumiu a docência do Instituto de Educação e, na década de 1970, exerceu a função de diretora desta Instituição.

do Paraná. (1996:18). O Instituto Pestalozzi foi uma escola de iniciativa particular de Erasmo Pilotto, e sob sua direção foram aplicadas as modernas pedagogias, inspiradas em Pestalozzi, Montessori e Decroly. Era nesta escola criada por Pilotto, que desejava-se a aplicação livre das idéias novas sobre educação, numa espécie de laboratório. No livro intitulado, *Erasmo um professor de alma romântica*, a autora e esposa Anita Pilotto, descreve o motivo inaugural da criação do Instituto Pestalozzi. “Ele (Erasmo Pilotto) pregava na Escola Normal, ou melhor, na sua vida as idéias da Escola Nova; resolvemos abrir uma, para ser um exemplo vivo”. (Anita Pilotto: 1987, p. 49). A importância do Instituto Pestalozzi pode ser observada na influência exercida sobre a formação dos futuros professores.

Também colaborou para o “espírito renovador” do Instituto de Educação, nesta época (década de 40), a criação do Instituto Pestalozzi, uma escola experimental, concebida por Erasmo Pilotto, dentro dos princípios da Escola Nova, e para qual as alunas do Curso Normal eram convidadas a participar e experimentar, na prática, novos métodos pedagógicos. O Instituto Pestalozzi era independente do instituto de Educação e as alunas participavam somente se assim o desejassem, mas certamente aquelas que participavam, retomavam à escola ainda mais convictas das necessidades de mudanças educacionais.⁹⁰

As descrições sobre o Instituto Pestalozzi apresentam um panorama aparentemente corriqueiro, porém pode-se constatar alguns aspectos do cotidiano escolar, aspectos bem peculiares sobre as experiências dos professores e dos alunos, sobre a construção interna da escola (mobiliário, salas e etc.), elementos que constituem aspectos relativos a uma nova cultura escolar implantada naquela instituição. Além das concepções teóricas renovadoras, o ambiente do Pestalozzi foi elaborado sob novos caracteres em busca de estimular a criatividade. As salas de aula eram remodeladas com brinquedos, com quadros de pintores paranaenses, com móveis especialmente desenhados para atender as crianças, horta, jardim, sala com piano, outra com vitrolinha, que segundo o texto de Anita Pilotto, “os alunos desenhavam ouvindo música” (1987, p. 49). A garagem da casa, onde funcionou o

⁸⁹ VIEIRA, Carlos Eduardo. *Educar em Revista*. Texto. O Movimento pela Escola Nova no Paraná: trajetória e idéias educativas de Erasmo Pilotto. N.º 18. Editora UFPR. 2001, p. 53.

⁹⁰ IWAYA, Marilda. Op. cit. p.102.

Pestalozzi foi transformada em escolinha de arte, com material de pintura, modelagem em argila, teatro de fantoches. E foi no interior do Instituto Pestalozzi e sob a égide de uma nova cultura escolar que Erasmo Pilotto declarou uma das suas mais fortes e particulares reflexões renovadoras, pois Pilotto, apoiado no pensamento de Maria Montessori, adotou na sua nova linha de concepções pedagógicas a necessidade de ensinar por meio da arte. No livro, *Apontamentos para uma Pedagogia Fundamental*, de autoria de Erasmo Pilotto, reafirma-se a crença no poder da experiência artística para o aperfeiçoamento educacional.

De ordinário ,apenas a formação técnica ocupa verdadeiramente a atenção das escolas de professores ou, ao menos, constitui sua preocupação principal. O que se refere à educação geral limita-se, nessas escolas, a uma revisão da matéria do ciclo ginásial, pouco mais ou menos. Não é assim que nós entendemos que deva ser. Mas o melhor é imos vendo as cousas, cada uma a seu tempo. No que se refere à formação geral, nosso primeiro conselho às candidatas ao exercício do magistério será: eduquem-se em arte. Temos boas e várias razões para proceder assim. Em primeiro lugar, desejamos lembrar aqui, a grande educadora de nosso século, Maria Montessori...⁹¹ De nossa parte, nossa prática pedagógica, tem sempre mostrado como um bom caminho levar o educando, através da arte, a participar da “grandeza do mundo”, em seu pleno sentido; purificar o homem por via desse estetismo, da alta disciplina e da sensibilidade, do veemente sentido criador, lançado numa direção infinita. É importante notar que, quando dizemos: levar o educando, através da arte, a participar da grandeza do mundo, não estamos sugerindo que o estado estético seja o ponto mais alto e bastante da vida; queremos apenas dizer que a nossa prática pedagógica tem nos mostrado que este é um excelente caminho, de alta eficácia, para atrair a juventude no sentido da grandeza do mundo. Um método, não um fim.⁹²

⁹¹ A educadora Maria Montessori enunciava a seguinte reflexão sobre a importância da arte na educação: “Uma das diferenças entre as mestras que ensinam pelos métodos ordinários e as nossas mestras, é que as primeiras falam de uma arte da mestra que consiste em artifícios para fazer a criança aprender, apesar dela mesma, o que ela, mestra, quer, enquanto que, ao contrário, nossas mestras devem ser artistas que cultivam as belas artes. Ora a arte provou-se nesse método ser um meio de vida, é a beleza em todas as suas formas que auxilia o homem interior a se desenvolver. Vimos que no ambiente e no material de desenvolvimento tudo deve partir do ponto de vista da arte, para que se manifestem esses fenômenos de atenção e de persistência no trabalho que são a chave secreta da auto-educação. A mestra deveria cultivar a música, o desenho, a dicção, ser sensível à harmonia das cousas, delicada de gosto na disposição e manutenção do ambiente e, sobretudo, possuir uma perfeita delicadeza de maneira que emana de um coração sensível, aberto a todas as manifestações da alma infantil”. Texto citado por Pilotto (1982 p. 38 e 39) Também há registros do pensamento montessoriano em textos publicados nos seguintes Boletins da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná: ANO II de 1952, Boletins de Jan/Fev; Mar/Abr e set/dez.

⁹² Pilotto, Erasmo. *Apontamentos para uma pedagogia Fundamental*. Vol. II. Imprimax-LTDA. Curitiba, 1982.

No âmbito desse projeto do Instituto Pestalozzi que fundamentava-se numa nova concepção seletiva e normativa de cultura, como o próprio Pilotto declarou: “no Instituto [Pestalozzi] podia realizar com mais liberdade as experiências educacionais ditadas pela Pedagogia da Escola Nova, sem a atenta fiscalização do governo.” (1992, p.139), foi que se engendrou efetivamente um novo projeto educacional que propunha alterações na cultura escolar estabelecida até então. Nesses termos são pertinentes as reflexões de Dominique Julia sobre as alterações que ocorrem na cultura escolar, pois essas fornecem indicativos da complexidade das relações que as novas normas e práticas envolvem em suas implantações.

É necessário justamente que eu me esforce para definir o que entendo por cultura escolar, tanto é verdade que esta cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela conserva, a cada período de sua história, com um conjunto das culturas que lhes são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular. Para ser breve poderia-se aqui descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a inculcar em um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas estando ordenadas à finalidades que podem variar segundo às épocas – (finalidades religiosas, sócio-políticas, ou simplesmente socialização). Normas e práticas que não podem ser analisadas sem levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas normas, então, a colocar em prática os dispositivos pedagógicos imbuídos de facilitar sua aplicação, a saber, mestres e professores primários.⁹³

No entanto, é ainda relevante esclarecer que a aplicação das linguagens artísticas como vetores educacionais, não nasceram somente no Instituto Pestalozzi, porém foi este o espaço onde se aplicou mais intensamente a Pedagogia da Escola Nova, por meio do ensino artístico. É pertinente ressaltar que a “educação estética”, proposta por Erasmo Pilotto, era privilegiada em todos os lugares por onde passou.

Na Escola de Professores, a linguagem artística “Completava a formação geral do professor, cercá-lo com assistência à exposições de arte, concertos, conferências, quaisquer manifestações culturais que houvesse na cidade, bem como promover a leitura de peças teatrais, audições de discos e discussão em pequenos grupos sobre assuntos determinados”. (MIGUEL 1992:118)

Outra característica marcante no professor Pilotto foi sua interlocução com os artistas locais, das mais variadas linguagens artísticas, bem como dos mais diversificados estilos artísticos. Isso fez com que artistas como Viaro, Turim e outros fossem convidados a participar em eventos escolares, contribuindo para efetivar a proposta educacional de “educar-se pela arte”. Sobre a extensão do educar artístico fora do espaço do Instituto Pestalozzi, pode-se retomar o Instituto de Educação, cujos professores, na década de quarenta, foram influenciados pelas teorias da Escola Nova, sob a liderança de Erasmo Pilotto. Nesta escola também foi adotada uma prática renovadora, fundamentada nas idéias de Montessori, Dewey e Pestalozzi, valorizando as artes, a filosofia e a literatura na formação docente e discente.

Podemos afirmar que o Instituto de Educação do Paraná, na década de 1940, confunde-se com a figura marcante e polêmica de Erasmo Pilotto, que buscou transformar aquele espaço num laboratório de aprendizagem. Suas idéias são colocadas em prática e o clima foi de novidade e renovação. Neste período, Erasmo Pilotto abriu as portas do Instituto de Educação à sociedade. A animação cultural da escola irradiou-se por todos os meios artísticos culturais da cidade. Seus espaços foram ocupados por exposições de arte – infantis ou de outros artistas que começavam a ter projeção, como Guido Viaro, peças de teatro foram apresentadas pelos alunos, intelectuais e artistas passaram a freqüentá-las.⁹⁴

O argumento de Erasmo Pilotto pela inserção do ensino artístico nas escolas públicas foi em consequência da sua constatação da permanência exclusiva do desenho geométrico nos currículos das escolas de Curitiba. Segundo o pensamento de Pilotto, o privilégio deste ensino acabava comprometendo o acesso dos educandos à compreensão da diversidade das expressões artísticas, privando-os assim de participarem da “grandeza do mundo”. Estas reflexões de Pilotto eram oriundas das suas concepções escolanovistas, pois o ensino do desenho geométrico remetia ao modelo da pedagogia tradicional de se ensinar arte.

⁹³ JULIA, Dominique. *La culture scolaire comme objet historique*. In: Conferência de Encerramento do ISCHE (XV International Standing Conference for the History of Education) Jul., Lisboa, 1993. Tradução Marcus Levy Bencosta.

⁹⁴ IWARA, Marilda. Op. cit. p. 81 e 82.

O modelo pedagógico tradicional de tendência neoclássica, regimentado por rígidas regras esquemáticas de produção pictórica fundamentava-se no desenho geométrico. Este estilo imperou por muito tempo no currículo do curso superior brasileiro, nas representações baseadas em noções clássicas de perspectiva e de construções geométricas impeditivas do desenvolvimento da livre-expresão.

O ensino tradicional do curso superior de Belas Artes refletiu-se nas práticas pedagógicas do ensino básico, por meio de uma metodologia reducionista da apropriação do desenho geométrico em detrimento das outras modalidades artísticas, diluindo, dessa maneira, a possibilidade da expressão artística no ensino fundamental.

5.1 O ENSINO DE ARTE EM CURITIBA

A implantação do ensino artístico, em Curitiba, esteve atrelada às linguagens neoclássicas até o final da década de quarenta. Mesmo não alterando o ensino tradicional artístico curitibano na rede pública, os processos de pedagogia de arte, em Curitiba, determinaram ao menos uma produção de arte própria à região e também definiram um ambiente cultural, na capital. As primeiras iniciativas de ensino artístico, em Curitiba, se deram pela iniciativa pioneira de indivíduos que eram, predominantemente, imigrantes, como Mariano de Lima (português), Alfredo Andersen (norueguês), Guido Viaro (italiano), e Emma Koch (polonesa).

O artista Mariano de Lima fundou, em 1886, a Escola de Artes e Ofícios, constituindo-se a Escola na base para a futura criação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná - CEFET.

Em 1902, o artista Alfredo Andersen fundou um ateliê-escola. Por meio do magistério deste artista despontaram os primeiros artistas paranaenses. Seus discípulos foram, em boa parte, renomados artistas paranaenses da primeira metade do século XX, razão pela qual Andersen foi homenageado com o título de Pai da Pintura Paranaense.

Apesar da reconhecida importância das escolas de Mariano de Lima e Alfredo Andersen para o ambiente cultural de Curitiba, as escolas ainda foram representantes da pedagogia tradicional das artes. A primeira valorizou a técnica e, consequentemente, o desenho geométrico, a segunda produziu a representação pictórica de Realismo Visual que remetia às nomenclaturas neoclássicas.

Apenas em 1930, com a chegada de Guido Viaro, ocorreram as primeiras reflexões sobre o domínio da Pedagogia Tradicional, nos currículos da disciplina de arte, na capital. A visão crítica de Viaro sobre o tradicionalismo pedagógico e artístico, em Curitiba, foi decorrência de seu contato com as linguagens modernas em arte, no período de sua permanência em Paris e, depois, em São Paulo, antes de fixar residência no Paraná. Nessas duas cidades, a modernidade já havia atingido o campo da arte, fato que instrumentalizou Viaro para as suas reflexões críticas a respeito da arte e do ensino artístico paranaense. Em seus primeiros anos no Paraná, Guido Viaro ministrou aulas de educação artística, na rede pública de ensino, quando percebeu o domínio do ensino tradicional, em artes, devido à ênfase dada ao ensino do desenho geométrico. Propondo uma nova perspectiva de ensino, fez a primeira tentativa de mudança, frustrada por falta de verba e apoio político. A proposta previa a implantação de Escolinhas de Arte, na rede oficial de ensino. Como a idéia não se concretizou, o artista teve a iniciativa de montar uma escola-ateliê para atender, ao menos, uma parcela dos alunos da rede pública que eram selecionados pelo próprio Viaro, por meio de teste de aptidão motora e "pictórica". A escola-ateliê de Viaro transformou-se no Centro Juvenil de Artes Plásticas e foi oficializado em 1953, estando em funcionamento até os dias atuais. Mesmo com iniciativa do artista em prol de um ensino de arte mais criativo e menos geométrico, a escola-ateliê apresentou algumas fragilidades para a efetiva democratização do ensino da arte, nas linguagens mais livres de expressão. Um dos problemas era a falta de capacidade física da escola para atender todos os alunos da rede pública. O outro, praticamente consequência do primeiro, era a aplicação de teste classificatório, para seleção de alunos com aptidão artística, não proporcionando aos demais a se desenvolverem artisticamente. Apesar das críticas e da criação da

escola-ateliê para ensinar alunos da rede pública segundo metodologias modernas, a repercussão da escola não foi suficientemente eficaz para modificar o ensino de arte nas escolas públicas, permanecendo o ensino do desenho geométrico, nos currículos, até 1949.

O panorama da educação artística “geometrizada” nos currículos era motivo de insatisfação para Erasmo Pilotto, ainda mais por ser ele o principal difusor da Pedagogia da Escola Nova. Imbuído da expectativa de aliar Pedagogia Nova e arte, por acreditar na arte como “excelente caminho” para humanização da sociedade, foi que Pilotto propôs reformar o ensino artístico primário, enquanto esteve à frente da Secretaria de Educação e Cultura.

Por seu trabalho junto à educação, o professor Pilotto foi designado para assumir a Secretaria de Educação e Cultura, em 1949, no Governo Moysés Lupion. O autor Hélio Puglielli, em sua obra, proporciona um panorama conciso da militância política de Pilotto e pontua algumas realizações do professor, como Secretário de Educação. Seu trabalho competente permite conhecer-se os trâmites político-educacionais que a pesquisa não comporta, mas que são relevantes, dada a dimensão de Erasmo Pilotto frente à Secretaria de Educação e Cultura, tendo em vista, inclusive, a curta duração de seu mandato.

Mesmo rejeitando expressamente “a política de partidos” e “o compromisso e ambição do poder”, Erasmo participa ativamente das primeiras eleições governamentais que se realizam no Paraná, graças à redemocratização do país. Os dois principais candidatos são Moysés Lupion, um empresário bem-sucedido, aglutinando a nova classe média lançado pelo PSD; e sob a sigla UDN o engenheiro e intelectual Bento Munhoz da Rocha – filho do ex-governador Caetano Munhoz da Rocha e genro do ex-governador Afonso Camargo – representando o “Paraná tradicional”. Erasmo coordena e redige o plano de governo de Lupion, consubstanciado em sua plataforma de candidato a governador. Vitorioso, Lupion só na metade do mandato delibera convocar Erasmo para assumir a Secretaria de Educação. Até esse momento, Erasmo esteve à disposição do Palácio do Governo, num período que vai de 31 de março de 1947 a 31 de janeiro de 1949. Quase dois anos durante os quais, sem demérito aos eventuais ocupantes da pasta da Educação, o Paraná perdeu a oportunidade de ter à frente do sistema educacional o mais fervoroso idealista dos processos pedagógicos renovadores. Mesmo assim, uma vez colocando o homem certo no lugar certo (o que é raro na vida político-administrativa, infelizmente baseada na seleção de mediocridades), não se torna possível manter no posto o secretário inovador até o final do governo. Ele deixa a Secretaria em 29 de janeiro de 1951... à luta desigual obviamente foi vencida pelos políticos. O que não aniquila Erasmo: terminada a gestão a qual esteve associado de maneira não totalmente gratificante, ele chega a publicar objetivo e minucioso volume com o título: *Moysés*

Lupion cumpriu sua plataforma, citando, ponto por ponto, o programa governamental e comparando-o com a ação desenvolvida. Mais especificamente o ex-secretário narra a sua experiência à frente do órgão no livro *A Educação é Direito de Todos*. No exercício do cargo, redigiu pessoalmente o anteprojeto de Lei Orgânica da Educação para o Estado do Paraná, os Programas Experimentais para o curso primário e as instruções para a organização e funcionamento dos Cursos Normais Regionais. O anteprojeto de Lei Orgânica foi saudado por Anísio Teixeira como “um dos modelos para a experiência nos demais estados”.⁹⁵

Além de Anísio Teixeira, o anteprojeto de Lei Orgânica da Educação, no Paraná, elaborado por Erasmo Pilotto, foi aclamado pelo Secretário Geral do Ensino Primário argentino, Ernesto Pietrami. Apesar da receptividade, por parte da intelectualidade educacional nacional e estrangeira, o anteprojeto foi aprovado numa primeira discussão para, logo em seguida, ser interrompido pelos políticos que respondiam pelas cadeiras da Assembléia Legislativa. Afinal, o referido documento não foi aprovado, porém não foi abandonado. As idéias nele inseridas, repercutiram posteriormente, conforme atesta Blanck Miguel: “[...] o anteprojeto da Lei Orgânica de 1946 e o código de Educação de 1938 não receberam aprovação legal. Mas embora não tenham sido aprovados constituem-se em peças importantes para o entendimento da História da Educação pública no Paraná” (1992:13). Uma das repercuções que pode-se observar, como resultado das propostas da Lei Orgânica, foram as reformulações de funções da recém-criada Secretaria de Educação e Cultura⁹⁶, que trazia um novo personagem, os “Técnicos da Secretaria”, para atuarem nos novos setores da Secretaria, para um dos quais Emma Koch foi contratada, fato este que interessa a esta pesquisa.

No setor da educação, uma das medidas de grande importância, foi a reorganização da Secretaria de Educação e Cultura e, em razão dela, a iniciativa do anteprojeto de Lei que dispõe sobre a organização e atribuições desta Secretaria, decretado pela Assembléia Legislativa e por nós sancionado, sob o n.º 170 em 14 de janeiro de 1948. Em função desse objetivo é que se deu ao Conselho a sua estrutura atual, reunindo os técnicos da Secretaria de Educação e Cultura, os representantes do magistério em todos os seus graus.

⁹⁵ PUGLIELLI, Hélio de Freitas. *Erasmo Pilotto*. Curitiba. Editora da UPFR, Série Paranaenses, 1996.

⁹⁶ PARANÁ, Secretaria de Educação. Cinquenta Anos (1947-1997). A Secretaria de Estado da Educação do Paraná nasceu em 13 de maio de 1947, durante o governo Moysés Lupion, com o nome de Secretaria de Educação e Cultura. Foi instalada no prédio onde hoje funciona a EMBAP/1951 – Emiliano Perneta n.º 24, o primeiro secretário foi Gaspar Duarte Veloso, advogado e professor universitário até 22 de dez de 1947 seguido por José Loureiro Fernandez em 1948.

...um órgão técnico, mais um dos instrumentos mais importantes mediante os quais os técnicos articularão a sua atividade, os seus planos e os seus estudos, com elementos mais significativos e os interesses reais da sociedade.⁹⁷

As primeiras eleições governamentais que se realizaram, no Paraná, após a redemocratização do país, foi a que elegeu como governador o empresário Moysés Lupion, amparado na coordenação do plano de governo pela figura de Erasmo Pilotto. Segundo o pesquisador Hélio Puglielli: “Erasmo coordenou e redigiu o plano de governo de Lupion consubstanciado em sua plataforma de candidato a governador” (1996:21). A partir dessa informação, pode-se apontar que o pensamento pedagógico escolanovista de Erasmo Pilotto galgou do espaço da Escola Normal e da Escola Pestalozzi para o âmbito do Estado. Considerando as concepções artístico-pedagógicas de Pilotto, a plataforma de governo de Moysés Lupion privilegiava as áreas da educação, da arte e da cultura. Foi com o intuito de melhorar a educação primária paranaense que nasceu, em 13 de maio de 1947, a Secretaria de Educação e Cultura. No entanto, por questões político-administrativas, Erasmo Pilotto foi convidado a assumir a pasta da educação dois anos após a sua criação. O ano de 1948, segundo Mensagem do Governador Moysés Lupion, foi dedicado a investimentos na educação fundamental, particularmente a educação infantil, a pesquisas educacionais para a melhoria do sistema escolar e o aperfeiçoamento dos educadores das Escolas Normais.

No nível de formação geral, devem ser colocados em pauta os cursos pré-primários, ordinariamente jardins de infância, os cursos primários e até o atual ciclo curso ginásial. A nossa deficiência no que se refere a cursos pré-primários é absolutamente evidente em número e em qualidade. De outra parte cremos que o nível técnico de nosso ensino pré-primário é ainda bastante baixo. Concorre para isso a falta de professores especializados. As nossas Escolas Normais não têm cursos de especialização neste sentido e só agora a organização do Instituto de Educação de Curitiba capacitou esse tipo de formação do magistério. No que se refere ao ensino primário, deixe que os números falem por si, tal ainda a precariedade.

E para dar um passo neste sentido, criamos, em função de melhorar o órgão diretor do sistema escolar, o centro de estudos e pesquisas educacionais, com atribuições a estatística educacional, cadastro e matrícula, aos programas e medidas educacionais, ao registro de

⁹⁷ PARANÁ. Mensagem do Governador Moysés Lupion ao povo do Paraná em 1949, p. 99 e 100.

professores, aos problemas relacionados com prédios e equipamentos escolares e à orientação educacional.⁹⁸

A reestruturação da Secretaria de Educação e Cultura, criando cargos técnicos para dirigir e organizar os novos setores, tinha a finalidade de aproximar os empreendimentos governamentais das aspirações populares. A Mensagem do Governador, em 1949, deixava evidente os projetos para as áreas da educação, da arte e da cultura.

No setor da educação tivemos sempre como sendo da maior importância, a reorganização da Secretaria de Educação e Cultura. Com essa preocupação foi que tivemos a iniciativa do ante-projeto de lei da Secretaria de Educação e Cultura decretado por esta Assembléia Legislativa e por nós sancionado, sob o n.º 170 em 14 de janeiro de 1948. Em função desse objetivo é que se deu ao Conselho a sua estrutura atual, reunindo os técnicos da Secretaria de Educação e Cultura, os representantes do magistério em todos os seus graus. Um órgão técnico, mais um dos instrumentos mais importantes mediante os quais os técnicos articularão a sua atividade, os seus planos e os seus estudos, com os elementos mais significativos da sociedade.

Outro ponto a destacar na referida lei é o da estruturação do departamento de Educação e Cultura, ao qual compete a difusão e o aperfeiçoamento da cultura em todos os seus aspectos. Ficou ele constituído dos seguintes órgãos:

I. Divisão de educação popular e planejamento de atividades culturais

- serviço de música;
- serviço de teatro;
- serviço de artes plásticas;
- serviços de cinema;
- serviço de assistência e difusão da cultura

II. Divisão do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural.

- serviço de proteção e conservação de monumentos históricos, artísticos e naturais e fiscalização das expedições científicas e artísticas ao Paraná.
- Serviço de tombamento das coleções particulares e registro de antiquários e alfarrabistas.
- Serviço de biblioteca, museus históricos e de Belas Artes.⁹⁹

Foi em meio a todas essas inovações e redirecionamentos que Erasmo Pilotto assumiu o cargo de Secretário de Educação e Cultura. Por tudo que foi apresentado sobre o novo formato administrativo da Secretaria de Educação, em 1948, entende-se que Erasmo Pilotto ao assumir a referida Secretaria, em janeiro de 1949, estava respaldado pelo governo, para investir em iniciativas que abrangiam arte, educação e cultura. Para isso tomou duas atitudes que movimentaram o ambiente curitibano,

⁹⁸ PARANÁ, Mensagem do Governador Moysés Lupion à Assembléia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da Sessão Legislativa de 1948. Curitiba – Paraná – p. 85 e 90.

uma relativa à aplicação prática da produção de artes plásticas e outra em relação a alterações no ensino artístico.

6. EMMA KOCH: UM NOVO PERSONAGEM NAS ARTES PLÁSTICAS E NO ENSINO ARTÍSTICO CURITIBANO DOS CONTURBADOS ANOS 40.

Emma Koch nasceu na Polônia, em 1904, tendo vivido neste país até completar seus estudos superiores entre 1923 e 1928. Formou-se em duas graduações distintas, uma em Artes Plásticas e outra em Didática Superior, ambas na Escola Superior de Belas Artes em Lwów. Sobre esta formação superior há dois pontos significativos. O primeiro é relativo às datas que eclodiram os movimentos modernos nas artes e, o segundo, trata do desenvolvimento cultural da cidade e da Universidade freqüentada por Emma, naquele período. Os dados a respeito da formação superior, em arte, trazem os primeiros indícios do contato de Emma Koch com as linguagens artísticas modernas.

Lwów, a cidade de formação de Emma e Ricardo (marido de Emma) também é conhecida como Lemberg, em alemão; e Lwów, em russo. Fundada no século XIII pelo Duque de Galícia, após o predomínio austriaco (1772 e 1918) e breve dominação ucraniana, integra a parte oriental da Polônia (1919 a 1944), até o presente momento (1988) ao domínio da URSS. Com cinco universidades de nível superior, era antes da ocupação russa um dos centro culturais mais ativos da Polônia, contando seu patrimônio histórico com importantes documentos datados do século XIV, em que se mesclam influências orientais e ocidentais.¹⁰⁰

Outro fator que chamou a atenção foi sobre o diploma de Emma Koch, cuja tradução, realizada, em Curitiba, por tradutor juramentado¹⁰¹, permite constatar ser o curso de Artes Plásticas de bacharelado e o curso de Didática Superior de

⁹⁹ PARANÁ, Mensagem do Governador Moyses Lupion à Assembléia Legislativa sobre o ante-projeto n.º 170, sancionado em 14/01/1948. Curitiba – Paraná – 1949 – p. 99 e 100.

¹⁰⁰ SECRETARIA DO ESTADO DA CULTURA. Emma e Ricardo Koch, arte-educadores e artistas plásticos. Curitiba 1998. Texto de Adalice Araújo, p. 06.

¹⁰¹ A cópia traduzida do diploma de Emma Koch, no qual lhe é conferido o grau de professora pela Escola de Belas Artes de Lwów, encontra-se em anexo. No referido documento o nome de Emma se encontra como Emma Klee por se tratar do sobrenome de solteira.

licenciatura em artes. Estas informações foram relevantes, pois anunciam um saber especializado para a educação artística. Reunindo esses dados, conclui-se que, Emma Koch, esteve cercada, em sua formação acadêmica, pelos novos ares que a modernidade vinha impondo no solo europeu.

No final de 1928, Emma casou-se com Ricardo Koch, seu colega de faculdade e, em 1929, emigraram para o Brasil. Ricardo, engenheiro formado, foi contratado pela Companhia Rio-Grandense para projetar e instalar as linhas telefônicas subterrâneas em Porto Alegre. Ao encerrar o contrato, Ricardo e Emma foram convidados para dirigirem uma escola, na cidade de Rio Grande, mantida pela sociedade polonesa. A escola chamava-se Águia Branca e funcionava em regime integral. Seus únicos professores eram Emma e Ricardo. Como muitas escolas particulares da época, mantidas por estrangeiros, a escola Águia Branca ensinava português pela manhã e polonês à tarde, mesclando esses ensinamentos com as disciplinas de núcleo comum. Os dois professores enfatizavam as aulas de educação artística, organizando cursos especiais de desenho e pintura.

Segundo o depoimento de Anna Danuta, ex-aluna do casal, na escola do Rio Grande, podia-se observar que os jovens professores pertenciam ao mesmo regime escolar, ou seja, lecionavam em escola estrangeira, que era também preferida por não poloneses, devido a sua boa estrutura educacional, em contraste com as escolas públicas nacionais.

ANA DANUTA: Era a colônia polonesa que mantinha; lecionavam todas as matérias – teatro, arte, davam estímulo para a parte cultural – Era horário integral, pela manhã, tínhamos aula em português e à tarde tínhamos aula em Polonês. Então à tarde só se falava polonês, aceitava alunos brasileiros e tudo, quer dizer brasileiros todos somos, né?! Mas que não fossem de origem polonesa e o pessoal aprendia polonês! E eles [Emma e Ricardo] faziam também teatro na escola. Então os alunos participavam, eles faziam, ensinavam, geralmente na parte do teatro infantil, eles escolhiam peças que houvessem canto e danças folclóricas.

BEATRIZ ARAUJO – E Toda a cidade ia assistir ou só a colônia?

ANA DANUTA – Ah! Ficava super lotado, ia o prefeito, ia todo mundo.

BEATRIZ ARAUJO – Tinha auditório lá dentro da escola?

ANA DANUTA – Tinha. Tinha palco, tinha tudo, piano. Então a gente aprendia muito, aprendia tudo, tinha coral também... Tudo os Koch dirigiam, a Dona Emma tinha facilidade para a parte musical, porque era pianista...¹⁰²

¹⁰² DANUTA, Ana. *Entrevista realizada pela pesquisadora Beatriz Araújo*. MAC-Curitiba, 1987.

Diante do sucesso das realizações educacionais e culturais de Emma e Ricardo, na escola Águia Branca, no Rio Grande do Sul¹⁰³, o Consulado polonês, no Paraná, interessou-se pelo casal e os convidou para assumirem a direção de um internato em Curitiba, conforme atesta Halina Marcinovska: "Então eles tinham assim, lá (no Rio Grande do Sul) uma estrutura muito boa e o pessoal daqui do Consulado foi lá, viu o trabalho deles, agradou-se e aí trouxe eles para cá justamente para a direção desse internato."¹⁰⁴

O internato, mantido pela sociedade polonesa curitibana, atendia jovens descendentes de poloneses, oriundos das cidades do interior do estado, que vinham para a capital, em busca de melhor formação escolar. A atividade dos Koch no internato ligou-se ao ensino mas, principalmente, à função de dirigir o internato e auxiliar os estudantes, em suas dificuldades escolares, sem deixar de lado a promoção de atividades culturais, em consonância com o elevado nível de ensino da escola. Os depoimentos abaixo são elucidativos sobre o trabalho realizado pelo casal de professores.

BEATRIZ ARAÚJO – Então havia dentro do internato o trabalho pedagógico?

HALINA MARCINOVSKA – O trabalho pedagógico sim, tinha, o que havia não era propriamente um trabalho de ensino, era mais, eu diria, um trabalho cultural... era cultural, havia biblioteca, havia teatro, havia excursões, todas elas organizadas, estruturadas. Era gente da colônia, uns rapazes assim, que vinham, modestos, sem, sem... mas com uma vontade de vencer e de estudar, não é que eles iam se polindo, se burilando até!

¹⁰³ Está em anexo a cópia de um documento da sociedade Águia Branca na qual se atesta a contribuição de Emma Koch como seguinte texto: os cidadãos abaixo assinalados pertencem ao conselho deliberativo da Sociedade Cultural Águia Branca, bem como a Diretoria executiva da mesma Sociedade, confirma de sã consciência e com fé de verdade que a Sra. Professora Emma Koch exerceu as funções de professora do Grupo Escolar Águia Branca no período de 1º de março de 1933 até 15 de dezembro de 1938, sempre ministrando aulas para todas as séries bem como dedicando-se a apresentações artísticas teatrais e colaborando com as autoridades municipais sempre que as mesmas assim solicitavam... Rio Grande, RS, 13 de junho de 1970.

¹⁰⁴ MARCINOVSKA, Halina. *Entrevista concedida a Beatriz Araújo*. MAC-Curitiba, 1947. Marcinovska foi colaboradora de Emma Koch nas atividades do ensino de arte após a implantação das Escolinhas de arte na rede oficial de ensino. A professora Halina colaborou nas habilidades de dança e modelagem em argila nas escolas primárias de Curitiba seguindo o plano traçado por Emma como diretora da Seção Artística da Secretaria de Educação e Cultura a partir de 1949; mais tarde Halina Marcinovska deixou o magistério e dedicou-se a Odontologia.

BEATRIZ ARAÚJO – Não funcionava como escola?

HALINA MARCINOSKA – Não, como escola não. Havia o colégio Sienkiewicz, eram escolas bilíngües, eram particulares, mantidas pela própria associação... os alemães tinham o Colégio Progresso, os poloneses fizeram esse colégio: Sienkiewicz. De nível muito alto, é interessante porque todos eles, filhos de operários, sabe? Eles subiram de maneira espantosa dentro da comunidade brasileira; porque eles tinham uma estrutura muito, muito forte de ensino... de preparo.

... então (hoje) são engenheiros, são médicos, são advogados.¹⁰⁵

O Paraná desde o início do século XX revelou-se preocupado com a busca pelo “moderno”, nas suas mais amplas concepções. Era desejo da população e, principalmente, da intelectualidade o desenvolvimento econômico, a escolarização e as produções artísticas. Essas aspirações iam ao encontro da necessidade de formar o cidadão paranaense. Com esta preocupação, a intelectualidade paranaense esbarrou com um fluxo populacional muito singular, formado pelas levas de migrantes no norte do Paraná e pelas levas de imigrantes europeus, em Curitiba, e, no sul do Estado. Diante disso, idealizou-se o Movimento Paranista, que criou por meio das artes plásticas os signos paranaenses, o pinheiro, a pinha e o pinhão. O movimento foi porém, além disso, pretendendo forjar o cidadão paranaense. Tal era a concepção para a formação da sociedade paranaense, como se fosse possível constituí-la como um único corpo social. Os confrontos e as resistências não tardaram a surgir, tendo em vista os diversos grupos que se instalavam no Paraná. A dificuldade de se formar a comunidade paranaense se inseria no precipitado desejo de construir esse “personagem paranaense”, pois o migrante e o imigrante ainda estavam no processo de adaptação e acomodação nas novas regiões ocupadas, levando ainda, um certo tempo, para ocorrer a “aculturação” dessas novas populações.

Mesmo com todo o empenho, nas décadas de vinte e trinta, para o forjamento do cidadão paranaense, por meio da escolarização, da urbanização, enfim por meio de todos os ícones que concorreriam para a modernização das diferentes áreas, o Paraná não conseguiu realizar as aspirações da intelectualidade, dos artistas e da população. O emperramento do Estado foi reflexo do poder político que imperava na

¹⁰⁵ MARCINOSKA, Halina. Op cit. 1987.

região, poder esse que se concentrava no trampolim político das oligarquias impedindo a expansão do Estado, em diversos setores, entre eles o setor educacional.

Apesar da década de quarenta ter-se inaugurado fragilizada pela instauração do Estado Novo (1937-1947) e pelos impactos da Segunda Guerra, observa-se nesse período, no Paraná, a ocorrência dos primeiros sinais de mudanças, nas diversas áreas da sociedade, no final desta mesma década e extensiva à década de cinqüenta.

No campo educacional, nas décadas anteriores, pode-se apontar como primeiro sinal positivo para uma futura mudança no ensino paranaense, a atuação de Erasmo Pilotto no Instituto de Educação, com suas novas práticas pedagógicas e idéias educacionais que consolidaram o Instituto, como a principal escola de formação de professores do Estado. Por causa dela, outras escolas foram surgindo.

Entre 1937 e 1947, como consequência da política do Estado Novo, foram poucas as realizações na área educacional, nenhuma inovação pedagógica foi introduzida, os funcionários responsáveis apesar de serem pessoas ilustres e capazes, agiam como autômatos. Somente um estabelecimento no Paraná não foi absorvido pelas normas da ditadura. Tratava-se do Instituto de Educação, onde era professor e exercia grande influência o Prof. Erasmo Pilotto, que viria mais tarde a ocupar o cargo de Secretário de Educação e Cultura.¹⁰⁶

No campo das artes plásticas, três significativos eventos determinaram a futura efervescência artística curitibana, o primeiro Salão Paranaense de Artes Plásticas, em 1944; a primeira publicação da revista Joaquim, em 1946, e a inauguração da EMBAP (Escola de Música e Belas Artes do Paraná), em 1948. A respeito da década de 40, comenta a crítica de arte Maria José Justino: "no que concerne ao mundo das artes, a década de quarenta foi generosa ao Paraná". Sobre o salão e a Joaquim, Justino faz a seguinte apreciação.

Curitiba, como toda província, sonhava com a sua idade adulta, e o Salão Paranaense vai conquistando lentamente seu caráter nacional. Essa abertura não significa o abandono da

¹⁰⁶ RATCHESKI, Alir. Op. cit. p. 09.

sua particularidade: cada Salão revela o que se produz aqui na terra, com ou sem xenofobia. O Salão ofereceu altos e baixos. A riqueza ficou por conta do embate de idéias, que provocou o desenvolvimento da pesquisa e a ampliação das técnicas.¹⁰⁷

A geração Joaquim representada pela revista cultural Joaquim (1946-1948) combateu os privilégios dados aos valores locais, perseguindo uma universalização da cultura. A Joaquim do mesmo modo que é um combate ao paranismo revela uma reação à repressão nacionalista-cultural do Estado Novo, que se fundava na idéia do resgate da alma do povo brasileiro e expurgava qualquer idéia externa. Para a Joaquim, tratava-se não de resgatar, mas de inventar, criar uma cultura nova: "Nós, filhos da Segunda guerra Mundial, não fomos poupadados pelos acontecimentos (...). O mundo é um só; os nossos problemas estéticos e vitais são os mesmos dos moços de Paris ou os moços de Moscou". (Joaquim, 09). O que a geração Joaquim reclamava para si naquele momento era o mesmo que Mário de Andrade já havia sacramentado no Modernismo: o direito à experimentação e a ser do seu tempo. Faltanos importação, disse certa vez Poty, que nos contentamos sempre com a prata da casa, sem nos preocuparmos em saber se ela é mesmo boa... (Joaquim n. 01)¹⁰⁸

E a respeito da importância da inauguração da Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP, a pesquisadora Elisabeth Seraphim Prosser nos apresenta a seguinte reflexão:

A criação da Embap configurou uma das muita facetas do processo de institucionalização e estruturação da educação, nos seus diversos níveis e aspectos, não se conformando, portanto, em um acontecimento isolado, mas fazendo parte de um todo dinâmico, amplo e integrado. A Embap, com suas múltiplas funções de formadora de artistas e de massa crítica, formadora de opinião e, principalmente, de docentes para o ensino da música e das artes plásticas em todos os níveis, seja para o ensino regular e formal, seja para o ensino informal, constitui um estabelecimento de fomento e de desenvolvimento, não apenas da cultura, mas da educação.¹⁰⁹

A criação da EMBAP foi responsável pelo desencadeamento de vários acontecimentos que repercutiram positivamente para o desenvolvimento da educação e das artes, tendo em vista as relações entre os personagens Erasmo Pilotto, Viaro, Poty, Emma Koch, Violeta Franco e tantos outros que, simultaneamente, viviam a Revista Joaquim e as reformulações educacionais.

Embora na década de quarenta estivesse vivendo sob as determinações do Governo Vargas e das carências criadas pela Segunda Guerra, a sociedade

¹⁰⁷ JUSTINO, Maria José. *50 anos do Salão Paranaense de Belas Artes*. Funpar: 1995, p. 03.

¹⁰⁸ JUSTINO, op. cit., p. 04.

¹⁰⁹ PROSSER, Elisabeth Seraphim. *Sociedade, Arte e Educação: A criação da escola de Música e Belas Artes do Paraná*. Mestrado em Educação. PUC-Paraná, 2001, p. 320 e 321.

paranaense teve avanços no setor educacional e artístico, assim como um favorável crescimento econômico graças à abertura de novas estradas, para o escoamento da produção agrícola, e também, em razão do próprio conflito mundial que reconfigurou algumas formas de comércio no mundo, no Brasil e no Paraná. "A guerra trouxe benefícios para algumas indústrias que, com as dificuldades de importação, sofreram menor concorrência, enquanto outras passaram a exportar seus produtos provocando um aumento na balança comercial. Também trouxe dificuldades para alguns setores que dependiam de produtos importados como o papel, cuja escassez acabou provocando o surgimento de uma indústria nacional." (BOSCHILIA 1995:32) A autora citada ainda relatou que Curitiba, desde os anos trinta, foi surpreendida com a chegada de um novo contingente populacional, formado por famílias do interior e de estados vizinhos, atraídos pelo mercado de trabalho. Este episódio de um novo contingente populacional dando entrada, no Paraná, acabou alterando o espaço urbano de Curitiba.

Eram famílias, ou grupos de pessoas, oriundas, principalmente do interior do Paraná e de estados vizinhos que chegavam em busca de novas oportunidades. O rápido aumento populacional acabou resultando no surgimento de novos bairros e loteamentos. Essa alteração repentina nos limites e nas formas de ocupação do quadro urbano exigiram a elaboração de um plano urbanístico que orientasse o crescimento da cidade de forma mais ordenada. (Isso ocorreu em 1943)¹¹⁰

As aspirações modernizantes nas áreas da educação, da arte, da urbanização e da indústria, foram apresentando os primeiros sinais de florescimento, na década de quarenta. Entre as aspirações estava latente aquele antigo desejo de formar o cidadão paranaense. Assim, os anos quarenta emergiram com um novo aspecto histórico com a presença da segunda geração de imigrantes, descendentes já nascidos no Paraná, resultando no encaminhamento do equilíbrio de forças sociais e culturais. Apesar das investidas de Vargas, com severas restrições à presença imigrante, pode-se observar que essa repressão esteve mais atrelada às condições

¹¹⁰. BOSCHILIA, Roseli. *O Cotidiano de Curitiba durante a II Guerra Mundial*. Boletim Informativo da casa Romário Martins. V. 22, n. 107, outubro/1995, p. 32.

distintas e até limítrofes em consequência do conflito mundial, do que às condições próprias das relações sociais entre as diversas etnias que se compunham, em Curitiba. Não se está aqui reduzindo as intervenções ocorridas, no Paraná, contra a presença imigrante como resultantes da Segunda Guerra, mas propõe-se uma avaliação das interações internas da população curitibana, visto que neste processo histórico os imigrantes não eram mais tão italianos, tão alemães, e etc. Os imigrantes já haviam criado seus laços afetivos, na nova terra, com descendentes brasileiros. Assinala-se, portanto, que o imigrante estava fazendo parte da engrenagem social como um elemento paranaense, mesmo mantendo a cultura e tradições da pátria anterior. Neste sentido concorda-se com Roseli Boschilia. “Apesar das dificuldades no campo das diferenças étnicas e ideológicas existentes, a população de maneira geral, obedeceu às determinações estabelecidas pelo governo e exército, procurando adaptar-se às novas condições de vida, de maneira consciente e solidária”. (1995:59)

No contexto da década de quarenta, a sociedade paranaense manteve-se à espera de tempos melhores, no que se refere à posição do governo. Quando os tempos se apaziguaram com o final da guerra, o governo brasileiro que fizera tantas restrições aos imigrantes, passava a propor a possibilidade de naturalização, que foi prontamente aceita. Esses indivíduos adotaram o Brasil como pátria e engrossaram as fileiras da naturalização, determinando os seus destinos como cidadãos brasileiros e, consequentemente, paranaenses.

Conclui-se que o Paraná, no período pós-guerra, efetivamente tendeu para a homogeneização, em relação à diversidade de seu contingente populacional, devido ao processo de naturalização e a existência de descendentes de imigrantes já nascidos no Estado. Esses dois fatores conseguiram dar rosto ao “cidadão” paranaense, que já existia pela fixação territorial e pelas trocas culturais, devido ao convívio das diversas etnias, mas, principalmente, passou a existir nos planos oficiais. Pelos aspectos apontados sobre o cidadão, a arte, a escola e a indústria no Paraná, principalmente nos anos iniciais de quarenta, pode-se afirmar que essa década descortinou a tão sonhada modernidade, nos seus mais diversos setores.

Emma Koch, como imigrante enquadrava-se no perfil do imigrante, instalado em Curitiba, na década de quarenta, quando ela e o marido chegaram à capital, trazendo com eles a pequena filha Teresa, nascida em Porto Alegre. Tinham então uma descendente, nascida em terras brasileiras. A professora Emma e sua pequena família foram como tantos outros que para cá vieram, trabalharam e se integraram da vida paranaense. Com a Segunda Guerra sobrevieram tempos difíceis. O casal, como outros imigrantes, foi afastado de suas atividades profissionais, tendo que sobreviver com atividades alternativas.

No contraste dos diversos documentos e depoimentos a respeito de Emma e sua família, não há registro de grandes desalentos sobre as restrições ocorridas, no período da Segunda Guerra. O que existe são relatos sobre as dificuldades e inseguranças geradas pelas determinações do governo, mas não há nenhuma revolta explícita. Os depoimentos desse período demonstram a ocorrência de bons relacionamentos entre Emma Koch e a comunidade curitibana. A partir disso concorda-se com o estudo de Roseli Boschilia, quando afirma que a população imigrante do Paraná, em relação aos transtornos advindos da Guerra, “iam procurando adaptar-se às novas condições de vida, de maneira consciente e solidária (Boletim Casa Romário Martins 1995, p. 59-60)”. Neste sentido, mais uma vez Emma se encaixa no perfil de um imigrante paciente, consciente e solidário, como nos atesta o depoimento de Halina Marcinovska.

Durante a guerra, ela [Emma Koch] dirigia toda a parte da Cruz Vermelha, quer dizer filiada à Cruz Vermelha polonesa; ela organizava o trabalho como uma fábrica! Então assim mandou-se muitas e muitas caixas de roupas, calçados pra a frente de batalha. O professor Ricardo organizava rifas e sorteava...eles davam quadros.

...Ajudaram muita gente, me lembro quando eu cheguei aqui na época da guerra, que a Alemanha entrou em Roma e o cônsul-geral de Roma veio para cá em Curitiba e a esposa dele ficou doente, foi operada, esteve no Hospital São Vicente, as moças estiveram lá com a D. Emma, e também na ocasião do falecimento. Eles eram assim muito caridosos, principalmente a Dona Emma...¹¹¹

¹¹¹ MARCINOVSKA, Halina. Op. cit., 1987.

Assim, a professora Emma Koch viveu aqueles tempos de 1944. Nesse ínterim de bons relacionamentos, foi construindo seus laços paranaenses, como declara Marcinovska: "Eles eu acho se entrosavam muito bem, eles tinham assim uma amizade muito íntima com o Freyesleben, né, com o Viaro, eles se davam muito bem com o Nelson Luz. E o Nelson Luz tinha, principalmente, por D. Emma muita admiração. ...eles tinham um relacionamento muito bom no meio artístico. Muito bom!"¹¹²

Para ganhar o sustento, Emma e seu esposo, dedicaram-se a diversas atividades. Emma começou a dar aulas de pintura, em sua própria residência, para muitas pessoas, inclusive Violeta Franco. Sublinha-se aqui o depoimento de Violeta, dada a relevância dessa artista, no movimento artístico moderno paranaense, uma vez que a mesma teve como primeira professora Emma Koch.

Tive orientação de pessoas muito importantes, muito queridas na minha vida, uma delas foi a Dona Emma, foi a primeira professora. Ela era professora particular, foi uma pessoa muito doce... que amava muito a vida, ela parece que tinha o sol dentro dela, e eu hoje sou uma mulher alegre, mas eu era uma adolescente triste e muito inquieta, e ela me deu e passou aquela doçura, aquele amor à vida, aquela coisa... Eu tinha catorze anos para quinze... ela morava numa casarão ali na Dr. Carlos de Carvalho, era uma sociedade polonesa, eu gostava da hora de ir pra lá, era uma hora feliz...

...Aprender aquarelas eu aprendi com ela, aprendi a viver também, a amar a vida. Eu saía do colégio direto pra D. Emma. Foi um contato de vida muito importante.

...é verdade que depois eu extrapolei (no tipo de expressão pictórica), fiz outras coisas, mas eu sempre lembro dela toda a vez que eu faço aquarela, eu me lembro dela, né! E mais tarde ela fez um curso de gravura junto comigo.

... Em 1970 eu a vi outra vez, quando voltei (de São Paulo), fiquei muito satisfeita em revê-la, logo depois ela morreu, né... Quer dizer eu ainda fui à casa dela, conversei com ela, aí eu já tinha feito um montão de exposições, não é! Foi um bonito encontro...¹¹³

Com o final da Segunda Guerra, Emma e seu marido representaram mais dois indivíduos imigrantes em busca da naturalização, que foi concedida, possibilitando a realização de atividades profissionais, na condição de cidadãos brasileiros. Neste significativo momento da passagem à vida oficial, o casal Koch teve o amparo de Nelson Luz. A esposa do crítico de arte, Sonia Luz, rememora o episódio: "no

¹¹² MARCINOVSKA, Halina. Op. cit., 1987.

¹¹³ FRANCO, Violeta. *Entrevista concedida a Beatriz Araújo*. MAC-Curitiba, 1987.

momento da naturalização o Nelson foi padrinho deles de naturalização... o Nelson gostou muito, ele era professor de direito Internacional... ele gostava muito deles!" (Araujo, 1987, MAC). Os novos cidadãos paranaenses prestaram concursos na área do magistério, sendo inseridos no quadro de professores do Estado. Naquela época, não existia na educação paranaense a disciplina de educação artística, ou seja, uma disciplina que explorasse diversas linguagens como: pintura, desenho, música, modelagem, teatro, folclore, etc. O que existia era a cadeira de desenho e de canto orfeônico, representando as únicas modalidades de "ensino artístico". Há de se fazer aqui uma ressalva sobre o canto orfeônico, pois era a única modalidade que explorava com mais objetividade o ensino artístico. No que tange o ensino das artes plásticas, prevalecia a aplicação dos conceitos de desenho geométrico, levando Emma Koch a vivenciar a mesma experiência frustrante de Guido Viaro, na década de trinta. Nos finais da década de quarenta, Emma já se encontrava no meio escolar curitibano, onde detectou a permanência do desenho geométrico. A mesma atitude de Viaro pautou sua luta para a oficialização do ensino artístico. Em 1949, quando foi convidada por Erasmo Pilotto para ser Diretora da Seção Artística da Secretaria, conseguiu afinal realizar o intento de implantar as Escolinhas de Arte na rede oficial de ensino primário, como esclarece Helena Marcinovska a respeito dos primeiros contatos de Emma com Erasmo Pilotto.

HALINA MARCINOVSKA: O prof. Erasmo se interessou por uma exposição... Exposição de aquarelas de Emma E Ricardo Koch em Curitiba. Ainda não tinha terminado a guerra. Então, provavelmente eu me lembro que foi o primeiro contato com a Dona Emma. Tanto é que quando ele foi nomeado secretário, ele chamou Dona Emma para trabalhar.

BEATRIZ ARAÚJO: Então a sra. Foi a intermediária? A sra. Que apresentou a Dona Emma [ao Erasmo]. A sra. já lecionava, já o conhecia?

HALINA. M.: É foi. Inclusive eu já... sempre trabalhei no Instituto de Educação em parte de dança, em parte de... quando o professor Erasmo em 1949, me lembro organizou uns cursos de, de...artes no interior, a gente ia pro interior, fazia teatrinho de fantoches... Então deve ser em 1949 que começou, eu tenho a impressão que em 48-49 ele deve ter nomeado a Dona Emma para o cargo de técnica.¹¹⁴

¹¹⁴ MARCINOVSKA, Halina. Op. cit., 1987.

Nesse depoimento, é possível vislumbrar o feliz encontro entre o professor Erasmo Pilotto e a professora Emma Koch, pois ambos partiam de aspirações educacionais que tinham na arte o seu ponto comum. Outro fator relevante era que Emma Koch liderava sozinha a posição de formada em arte e educação, qualidade ainda não apresentada por nenhuma pessoa, no Paraná. Uma das iniciativas do Secretário foi a implantação das primeiras Escolinhas de Arte na rede oficial de ensino, em 1949. Outro projeto realizado foi a criação, em 1950, do primeiro curso de Gravura do Estado do Paraná, para proporcionar aos artistas paranaenses o conhecimento de uma das linguagens modernas de expressão em arte. Para a realização dos dois empreendimentos contribuiu a presença competente de Emma, envolvida diretamente nos eventos.

Num texto de Erasmo Pilotto, datado de 1974, ele relata como ocorreu a indicação de Emma Koch para a Direção do Ensino de Artes Plásticas e comenta sobre as bem sucedidas atividades implantadas por ela. Cabe também destacar que Emma foi contratada pela Secretaria de Educação e Cultura, para o cargo de Técnica da Seção Artística, conforme o projeto de restruturação da Secretaria de Moysés Lupion.¹¹⁵ Dos projetos implantados com sucesso foi o das Escolinhas de Arte, em Curitiba, que teve maior prestígio.

Dado o fato de que toda a minha concepção pedagógica está fortemente impregnada de estetismo, e ainda pelo motivo de que sempre me pareceu mais fácil a reforma e humanização da escola primária pelo ensino de "matérias como Educação Física, Educação Estética, e outras similares, chamei a professora Emma Koch, em quem reconheço firme formação pedagógica e alta seriedade no trabalho, e incumbi-a da Direção do Ensino de Artes Plásticas nas escolas da Capital. Isso em 1949. ela iniciou seu trabalho fazendo uma inspeção em todos os grupos escolares de Curitiba, com o auxílio da professora Lenir Mehl. Com vistas nos resultados desse levantamento, realizou, primeiro, um curso para as professoras de desenho de nove grupos escolares, que apresentavam melhores condições para um trabalho inicial. E, a partir daí, selecionaram-se alunos desses grupos e organizaram-se cursos centralizados em efetivas escolinhas de arte – as primeiras escolinhas de arte do Paraná – funcionando fora do horário escolar no Grupo Lisímaco Ferreira da Costa, Escola de

¹¹⁵ Constam nos anexos as fotocópias de dois documentos que atestam a contratação e o exercício de Emma Koch no cargo de Técnica da Secretaria de Educação e Cultura no ano de 1949. O primeiro documento trata do contrato de admissão da professora Emma Koch na Secretaria, assinado por Erasmo Pilotto. O segundo trata da ficha individual de professor que se refere ao Colégio Estadual do Paraná, mas que também contém discriminado no texto o cargo que Emma Koch havia ocupado em 1949 na Secretaria de Educação.

Aplicação do Instituto de Educação, Dom Pedro II, Julia Vanderley (entre outras). A correspondência envidada pela School-Art – The Education Magazine de Stanford, Califórnia, a sra. Emma Koch, relaciona-se aos trabalhos dessas primeiras Escolinhas de Arte. Devo acrescentar que vários trabalhos de nossos alunos foram publicados nesta revista, com comentários elogiosos. É ainda de autoria da profa. Emma Koch o plano de ampliação desse seu trabalho, com a criação de clubes infantis de cultura. Depois que deixei a Secretaria de Educação, Dona Emma Koch ainda realizou duas exposições (infantis), uma a 1º. De setembro, por ocasião dos festejos do 30º. Aniversário do Instituto de Educação e outra a 7 de novembro. Em 1952, ainda realizou-se na Dinamarca um concurso Internacional de Desenhos Infantis. O ministério da Educação e Cultura brasileiro selecionou 100 desenhos de todo o país; 27 foram (premiados) dos alunos orientados por Emma Koch. Eram ilustrações sobre os contos de Andersen. Com essa vitória, completou-se o notável trabalho de Dona Emma Koch à frente da educação nas artes plásticas da infância paranaense.¹¹⁶

A atuação de Emma Koch na implantação das Escolinhas de Arte tomou contornos que se expandiram para fora do âmbito das Escolinhas, em razão da distinta alteração, na cultura escolar, no ensino artístico curitibano.¹¹⁷ A segunda iniciativa de Pilotto, na Secretaria, com a realização do primeiro curso de gravura, será objeto de algumas considerações, por não ser este o ponto central desta pesquisa. Todavia, por sua importância não se pode deixar de se fazer aqui alguns apontamentos, notadamente pelo fato de Emma Koch estar, também, envolvida neste evento.

Desde a década de vinte, o professor Pilotto convivia com artistas plásticos paranaenses, acompanhando o desenrolar das produções artísticas e as aspirações por uma produção de arte mais adequada às linguagens modernas. Sendo Pilotto, um dos fundadores da Revista Joaquim, a qual trazia, em suas páginas discussões sobre a arte moderna, pôde o professor perceber na técnica da gravura o fortalecimento da representação pictórica moderna, estratégia esta empregada por artistas, como Paul Gauguin, Edward Munch, Henri Matisse, Pablo Picasso, Max

¹¹⁶ O texto retrospectivo de Erasmo Pilotto datado de outubro de 1974, o qual se refere ao trabalho realizado por Emma Koch com a implantação das Escolinhas de Arte na rede oficial de ensino primário em Curitiba, encontra-se datilografado, com fotocópia do original no acervo do Museu do MAC (Museu de Arte Contemporânea) CTBA-Pr. A cópia original se encontra no arquivo particular de Teresa Koch. O referido texto também encontra-se publicado na citação feita por Adalice Araújo para a Revista da Secretaria de Cultura intitulado: Emma e Ricardo Koch, Arte Educadores e Artistas Plásticos. 1988, p. 08 e 09.

¹¹⁷ As alterações pelas quais o ensino da arte passou, bem como as metodologias aplicadas por Emma Koch serão exploradas em capítulo posterior, no qual será possível o desdobramento e

Ernst, todos representantes do moderno nas artes plásticas. Dessa maneira, quando Pilotto assumiu a Secretaria, cujos objetivos residiam no incentivo da arte e da cultura, uma das primeiras medidas foi a organização do Curso de Gravura, ministrado por Poty Lazarotto, que se constituiu em marco desse tipo de produção artística no Paraná.¹¹⁸

Somente em 1948, quando Poty Lazarotto retornou a Curitiba da sua estada na Europa, foi que a cidade teve um artista plástico com conhecimentos sólidos em gravura como linguagem artística. Em todos os cursos que ministrou pelo Brasil, Poty fez questão de mostrar a gravura como forma de expressão plástica, sendo por isso considerado um dos implantadores dessa linguagem no país.¹¹⁹

O curso, realizado e dirigido por Poty, em 1950, contou com a participação de dezenove alunos, a maioria deles artistas, como Alcy Xavier, Emma Koch, Carlo Garbaccio, Ivete de Souza, Nilo Previdi, Guido Rezler, Violeta Franco, Esmeraldo Blasi Jr., Jorge Renaltz, Heroniades Trindade, Francisco Bettega, Monteiro Negrão, Pedrina Saporski, Odete Schimaleski, Publio Furetti, Guilhermina Fernandes, L. Pinto, Thomaz Gomes, Tereza Koch Cavalcanti. Os trabalhos, realizados no curso, foram expostos na sede do Centro Cultural Inter-Americano. Emma e Teresa Koch foram alunas de Poty, nesta primeira turma. O desempenho de Emma valeu-lhe o convite por Erasmo e Poty para assumir o curso subsequente, uma vez que Poty retornaria ao Rio de Janeiro. A criação do curso de gravura por Poty e sua continuidade com Emma Koch, levou Erasmo Pilotto a deixar o seguinte depoimento.

Poty, que vinha ministrando cursos de gravura em vários estados brasileiros, foi instado a realizar um curso em Curitiba, sob o patrocínio da Secretaria. Houve uma importante dificuldade inicial: a falta de uma prensa. Essa dificuldade conseguimos removê-la graças ao

detalhamento das atividades e também uma avaliação de como foi a receptividade dessas novas concepções educacionais no ensino da arte por parte do governo, da população e das crianças.

¹¹⁸ A linguagem artística conhecida como gravura possuiu uma técnica em inscrustrações feitas sobre madeira, pedra ou metal, em que era combinado papel e tinta para imprimir o desenho que foi previamente «esculpido». A técnica da gravura exige extrema habilidade e conhecimentos artísticos de composição. A gravura possui normas determinadas intencionalmente para a confecção e manutenção da arte original, já que é possível imprimir mais de uma cópia.

¹¹⁹ ODAHARA, Rosemeire. *A litografia em Curitiba: Indústria e Arte*, 1996. Curitiba, Embap, p. 41 e 42.

sr. Alexandre Belzack, que seguindo as instruções orais de Poty, fez desde os moldes para a prensa até a sua fundição e montagem. Como resultado do curso e do trabalho dos alunos, a Secretaria fez realizar uma exposição dos trabalhos dos alunos na sede do Centro Cultural Inter-American de 28 de julho a 15 de agosto de 1950.

...Terminado o curso, incumbi a professora Emma Koch de assegurar a continuidade da iniciativa que havíamos tomado. Tendo ela dificuldade em obter certos materiais, aqui em Curitiba, necessários para a sua incumbência, dirigiu-se a Poty, que já se encontrava no Rio, e este lhe enviou, conforme carta de 05 de agosto de 1950, aquilo que a ele fora pedido, prometendo remeter de São Paulo, para onde se dirigira naqueles dias ainda, "Linólio e demais materiais".¹²⁰

A partir do curso inaugural de gravura, em Curitiba, alguns de seus alunos, como Violeta Franco, Alcy Xavier e Nilo Previdi, organizaram o "Clube da Gravura do Paraná", em parceria com outros artistas que se formaram, nos cursos subseqüentes, como foi o caso de Loio Pérsio e Fernando Velozo. Somente mais tarde foi que a Escola de Música e Belas Artes ofertou ensino da gravura.

Dentro das concepções artístico-pedagógicas que regiam o ideário de Erasmo Pilotto, que confiava uma melhor condição humana de vida por meio do conhecimento artístico, Pilotto deixou um depoimento, vinte e quatro anos depois da implantação das Escolinhas de Arte e do Curso de Gravura, no qual assinalava esses dois episódios, como dois momentos significativos para a arte paranaense. "Conto entre as cousas gratíssimas de minha vida o fato de que, pela graça do destino, a iniciativa e a realização desses dois importantes momentos da arte no Paraná hajam passado pelas minhas mãos".¹²¹

¹²⁰ A fotocópia da carta de Poty para Emma Koch, que Erasmo Pilotto descreve nessa citação, encontra-se em anexo nessa pesquisa.

¹²¹ Texto datilografado de Erasmo Pilotto de outubro de 1974. Encontra-se nos arquivos pessoais de Teresa Koch (filha do casal Koch). Há portanto a fotocópia do mesmo texto nos arquivos do Museu MAC (Museu de Arte Contemporânea), Curitiba-PR. Pasta intitulada «Koch».

7. O IDEÁRIO REFORMISTA NO ENSINO ARTÍSTICO E NO ENSINO EM GERAL NO INÍCIO DO SÉCULO XX: OS REFERENCIAIS TEÓRICOS DE EMMA KOCH

O conhecimento a respeito dos referenciais teóricos da educação acadêmica de Emma Koch interessam sob dois aspectos, o primeiro busca compreender as origens das inovações aplicadas por Emma Koch, nas escolas curitibanas, quando elas estiveram sob a sua tutela, frente à direção artística da Secretaria de Educação, como também em outros colégios onde trabalhou; o segundo, busca compreender a preferência especial do professor Erasmo Pilotto pela professora Emma Koch dentro dos conhecimentos estético-pedagógicos que ambos compartilharam.

A frase de Erasmo Pilotto, já citada no capítulo anterior: “Chamei a professora Emma Koch, em quem reconheço firme formação pedagógica...” não é um reconhecimento isolado. Emma, na sua trajetória educacional, em Curitiba, foi aclamada pelos amigos, ex-alunos e professores pela qualidade de sua formação pedagógica. Assim se refere uma de suas ex-alunas:

A professora Emma Koch... ela era uma pessoa que pensava nas estratégias da Pedagogia. ...era aquele trabalho de uma pessoa bolando estratégias para conduzir o aluno de uma maneira eficiente.

...A professora Emma Koch, pra ensinar crianças principiantes – hoje em dia seria a 5.^a série – era excelente... crianças menores. Aprendi com ela a minha maneira de ensinar – as estratégias. Pense bem, quantos anos já faz isso, vinte e tantos anos atrás. É claro, um método avançado pra aquela época! Espetacular!¹²²

Esse “método avançado” de Emma Koch é atribuído pela ex-aluna como oriundo da formação acadêmica européia. Essas observações sobre Emma são encontradas em outros depoimentos que serão comentados. Quanto à formação européia de Emma, a ex-aluna Nésia Pinheiro Machado Gaia acrescenta.

Ela era exigente... tinha linha européia! Bem... para oferecer tudo isso tem que ser exigente. Eles (Emma e marido) fizeram uma “Escola” (curso superior). Eles me contaram que para sair da Escola de Belas Artes, eles enfrentaram uma banca de profissionais, parece que doze pessoas, testando a capacidade. Então, uma pessoa que vem com uma formação dessa é

¹²² GAIA, Nésia Pinheiro Machado. *Entrevista concedida a Beatriz Araújo*. MAC-Curitiba, 1987.

exigente. E eram exigentes de uma maneira fantástica! O meu marido conta que ela tinha diálogo com os alunos... tinha uma mentalidade aberta. E os dois eram assim, tinham uma riqueza tão grande de cultura, né, que a gente quanto mais pudesse conversar era melhor.¹²³

Outra ex-aluna, Maria Vitória Fontan, reforça as considerações sobre a formação européia, bem como faz alusão à “metodologia moderna” da professora Emma Koch.

Já naquela época, ela considerava que a criatividade é que era a coisa importante. E nesse campo, já naquela época eu não sei se porque ela trazia um cabedal de conhecimentos europeus de milênios de civilização... a Dona Emma como profissional, eu considero que, do meu tempo de escola foi uma das professoras que mais me marcou porque ela conseguiu, através de uma Didática, ela conseguiu que eu fizesse coisas que eu considerava totalmente incapaz de fazer...para a época, eu me lembro mesmo que ela era muito, ela era bastante moderna.¹²⁴

Essas observações das ex-alunas sobre uma metodologia avançada e moderna, percebidas no trabalho da professora Emma Koch e, que é atribuído à sua formação européia, desperta a necessidade de um aprofundamento, a fim de instrumentalizar para uma melhor compreensão das inovações aplicadas, por Emma, no ensino artístico curitibano. Para melhor entender a origem da pedagogia de Emma Koch, a partir do contexto artístico europeu, é necessário conhecer as correntes educacionais que emergiram do ensino da arte e que envolveram o período, do qual Emma foi aluna de Artes Plásticas e Didática Superior na Universidade de Lwów– Polônia. Daí, serem explorados, no corpo do texto, elementos que marcaram o perfil profissional de Emma Koch, correspondentes à sua formação e que ressoaram nas suas aplicações pedagógicas, em Curitiba, circunscritos ao ensino artístico e privilegiando o ensino infantil.

O final do século XIX e início do XX foi marcado, entre outros acontecimentos, pelos movimentos artísticos de vanguarda, nos quais os artistas abandonaram os cânones clássicos para valorizar as suas expressões individuais. Essa nova posição do artista, na forma de conceber sua arte, além das questões inerentes à produção

¹²³ GAIA, op. cit., 1987.

¹²⁴ FONTAN, Maria Vitória. Entrevista concedida a Beatriz Araújo. MAC-Curitiba, 1987.

artística, estava também relacionada com a ânsia dos artistas em representar as transformações que a sociedade lhes vinha impondo, como os impactos da industrialização ou reflexões a respeito de conflitos armados, revoluções e guerras. As novas tendências artísticas foram os primeiros sintomas, apontados na alteração da forma de ensinar arte, primeiramente nas escolas formadoras de artistas e depois na educação elementar. Um dos exemplos da reivindicação dos estudantes sobre a maneira de ensinar Artes se destaca no período do movimento expressionista alemão, no qual eram integrantes alunos de arquitetura, que questionavam a metodologia direcionada às artes, em seu curso. Uma das questões que levaram os estudantes de Belas Artes ou áreas afins a questionar o ensino formal advinha, entre outros motivos, da observação do espaço artístico que a arte moderna estava ocupando e, assim, diminuindo a apreciação pela arte clássica.

Ao admitir a arte não acadêmica, os curadores da arte oficial provavelmente não faziam mais que reconhecer simbólica ou tardiamente o fato de que a formação e os valores acadêmicos haviam se tornado amplamente irrelevantes no mundo contemporâneo e no mundo da arte contemporânea – no ápice de um processo que se iniciara da metade do século XIX. Em poucas palavras, as exposições anuais oficiais, ou salões, haviam sido deslocadas de sua posição como centros econômicos e culturais por diversas forças, incluindo o desenvolvimento de uma rede substancial de marchands e colecionadores independentes em Paris. Sabemos que esse mercado tornou-se a arena principal onde a arte não acadêmica era exibida, comprada ou vendida. Antes e depois da primeira Guerra Mundial, esse mercado expandiu-se largamente, a ponto de ter tomado quase desnecessário a um artista submeter suas obras a um dos salões anuais, se pudesse garantir exposições individuais regulares em uma galeria comercial de renome. Nos anos vinte, dependendo do status da galeria, tais exposições haviam-se tornado mais aptas do que os salões oficiais a gerar renda para os artistas e atrair a atenção da crítica.¹²⁵

Dentro destas novas e boas perspectivas da arte moderna, no mercado da arte, os estudantes percebiam o descompasso com o ensino formal e forçaram as reformulações educacionais para valorização das linguagens modernas dentro das universidades.

Sobre o ensino elementar, o início do século XX também trouxe novidades em torno do universo infantil. Mas, para entender as mudanças, ocorridas no século XX

¹²⁵ BATCHELOR, David. *Realismo, Racionalismo, Surrealismo. A arte no entre-guerras*. São Paulo. Cosac & Naify. 1998, p. 02.

em relação à criança, é necessário fazer um breve resgate histórico. A criança até metade do século XIX não era reconhecida em suas particularidades, pois não havia indagações sobre o universo infantil, sendo ela considerada um adulto em miniatura. A infância era integrada ao mundo adulto e exigia-se das crianças atitudes maduras para o trabalho, para os jogos, etc. Havia completa ignorância quanto à infância ser um período diferente da vida adulta, sem considerar suas próprias características. A incompreensão da fase infantil acabava banalizando a existência social da criança, resultando em alta taxa de mortalidade, considerando ser ainda este período de grande precariedade nas condições de higiene. A redução das taxas de mortalidade infantil foi resultante da atenção dispensada às crianças e da melhoria das condições sanitárias.

As péssimas condições de higiene e saúde resultavam numa altíssima taxa de mortalidade infantil, fazendo com que a perda de uma criança fosse um fato considerado inevitável e mesmo natural. Isso resultava em uma não valorização da criança, mantida quase no anonimato, e não considerada digna de muita importância. A melhoria das condições sanitárias e o consequente decréscimo das perdas infantis fez com que os pequenos passassem a merecer maior afetividade de suas famílias, tornando-se alvo de atenção e preocupação.¹²⁶

O início do século XX esteve envolto em pesquisas científicas e trouxe como uma de suas descobertas o universo infantil, do qual desenvolveram-se estudos acerca da natureza da criança. A infância tornou-se um profícuo objeto de pesquisa da psicologia que ia desvelando a mente infantil. A pedagogia por sua vez centralizou os interesses na infância sobre os aspectos teóricos e práticos da educação. A parceria entre a psicologia e a pedagogia resultou nos estudos da psicologia infantil que abrangia as pesquisas nos processos de aprendizado dentro da escola. Isso, consequentemente, contribuiu para uma avaliação da efetividade dos currículos escolares. No contraste entre aprendizado infantil e currículos escolares surgiram os questionamentos sobre o sistema escolar que, então, foi chamado pós-crítica da escola tradicional. Os opositores à escola tradicional

¹²⁶ ARIÈS, Phillip. *História social da Criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981, P. 55.

apontavam como eixo principal de sua inadequação o sistema escolar, baseado em um molde unilateral de transmissão de conhecimentos e de recepção mecânica de tal aprendizado pelos alunos. Dessa oposição surgiu o conceito de Escola Nova. Entre os principais teóricos do movimento da Escola Nova (que via a necessidade de se estabelecer uma escola mais criativa), cita-se John Dewey, Decroly e Claparède.¹²⁷

Sobre a crítica de Dewey a respeito da escola tradicional enunciou ele a seguinte sentença: "A matéria ou disciplina de estudo, é o fim da instrução, o que determina o método. A criança é simplesmente o indivíduo cujo amadurecimento a escola vai realizar, cuja superficialidade vai ser aprofundada, e cuja estreita dependência vai ser alargada. O papel do aluno é receber e aceitar. Ele o cumprirá bem, quando for dócil e submisso."¹²⁸

A diferenciação que Dewey propôs como meta da Escola Nova era a necessidade de aprendizado do aluno, para valorizar sua personalidade e criatividade. Conceituou da seguinte forma sua proposta. "A criança é o ponto de partida, o centro e o fim. Seu desenvolvimento e seu crescimento, o ideal. Só ele fornece a medida e o julgamento em educação. Todos os estudos se subordinam ao crescimento da criança: só tem valor quando sirvam às necessidades desse crescimento."¹²⁹

As tendências renovadoras fizeram surgir o pensamento pedagógico de Jean Piaget que baseava o ensino na atividade. A criança buscara o conhecimento por iniciativa e interesses próprios e o professor teria o papel de colaborador e animador das iniciativas discentes. O pensamento piagetiano introduziu a teoria e a prática do "construtivismo"¹³⁰ na educação, segundo o qual a criança constrói

¹²⁷ BARBOSA, Ana Mae. Op. cit., p. 82 e 83. A importância dos pensadores europeus e depois norte-americanos definiu no Brasil o pensamento da Escola Nova sobre três aspectos que envolvem Dewey, Claparède e Decroly na seguinte perspectiva: A escola Nova pode ser definida como filosoficamente baseada em Dewey, psicologicamente em Claparede e metodologicamente em Decroly.

¹²⁸ DEWEY, John. Vida e Educação. In: BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o Ensino da Arte do Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001, p.45.

¹²⁹ BARBOSA, op. cit., 1978, p. 48.

¹³⁰ BRINGUIER, J. C. *Conversando com Jean Piaget*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1978, p. 183.

permanentemente os seus conhecimentos, existindo uma relação entre o pensamento criativo e a ação. Esses dois fatores desempenhariam um papel fundamental no desenvolvimento da inteligência. A vertente construtivista foi uma grande reflexão educacional elaborada por Piaget, com matizes diferenciados no quadro das tendências renovadoras da educação. Quanto à crítica à escola tradicional, Piaget situava-se nas mesmas bases teóricas de Dewey, Claparède e Decroly, pois repudiava a exposição oral do professor, bem como a memorização mecânica dos conteúdos por parte dos alunos. Nesta perspectiva, Ana Mae Barbosa aponta que as bases teóricas de Jean Piaget são oriundas do ideário de Claparède: "O conhecimento das necessidades características das crianças foi orientado pelos conceitos genéticos de Claparède e constituíram o germe da epistemologia de Piaget" (2001:75).

Nesta trama das renovações pedagógicas que emergiram no início do século XX, pode-se sublinhar uma interlocução consonante entre Europa e Estados Unidos sobre as novas concepções pedagógicas que subsidiaram profundas alterações educacionais nesses dois continentes, com acirradas tensões entre a escola tradicional e a Escola Nova. Paralelamente aos pensamentos genéricos de renovar a educação que desembocaram nos conceitos da Escola Nova, surgiu nos fins do século XIX o movimento de renovação do ensino artístico. As mudanças aspiradas para o ensino artístico, como foi dito anteriormente, advinham dos movimentos de vanguarda artística. Começou-se por parte dos estudantes dos cursos superiores o desprezo pelos estudos clássicos, baseados nos cânones gregos de ideal de beleza e desejou-se para os currículos das Escolas Superiores de Arte a presença das linguagens modernas. Para as outras modalidades de séries escolares que antecediam o curso superior, a crítica sobre as aulas de arte recaiu na valorização do ensino do desenho geométrico. Para isso, o novo pensamento em torno do ensino artístico exigiu das escolas uma abordagem artística mais pluralista.

O movimento de educação artística encontrou terreno propício para realizar-se devido ao movimento da Escola Nova; pois os movimentos de renovação educacional exploravam a criatividade como um elemento primordial de suas

propostas e o ensino de arte, em muitos casos, foi o foco das atenções para desenvolver essas experiências, principalmente nas teorias de John Dewey. O grande marco do movimento de Educação Artística foi em 1901, com o I.º Seminário de Educação Artística realizado em Dresden, Alemanha. Nesse Seminário estava em pauta a publicação de Carl Götze que havia editado, em 1898, o livro *A criança como artista*, no qual destacava a criatividade infantil como elemento principal da realização do ensino artístico. Götze afirmava esse pensamento para o ensino artístico na infância declarando:

Os princípios vitais de formação podem melhor se manifestar, se a criança puder desenvolver livremente suas habilidades orgânicas para ser conduzida por seu próprio talento, que aos poucos vai se cristalizando, à trajetória que lhe corresponde. Mediante o incentivo do trabalho individual da criança, em seu contato com pessoas e coisas, são despertadas e exercitadas suas forças criativas.¹³¹

Simultaneamente aos acontecimentos do I.º Seminário de Educação Artística de Dresden ocorria o trabalho do “arte educador” de Franz Cizek que tornou-se muito conhecido por seu famosos cursos de “arte jovem”, realizado em Viena, Áustria, em 1897, para uma escola particular. O trabalho de Cizek foi amplamente discutido e divulgado, em seminários e congressos de educação artística, que ocorreram naquele final de século XIX e início do XX. Tais foram as novidades de Cizek no campo do ensino artístico que muitos arquitetos e artistas mantiveram com ele assíduas interlocuções; entre eles o reconhecido artista vienense Klimt e seus colaboradores do grupo Secessionista¹³². Segundo o autor Rainer Wick, o trabalho de Cizek foi de tal abrangência que ele é reconhecido como o “pai da arte infantil”. O filósofo escolanovista John Dewey também o reconhece sob este título e transcreve, em um dos seus livros, as impressões de Thomas Munro sobre as aulas de Cizek:

A pequena sala, com aproximadamente cinqüenta meninos e meninas de sete ou oito até quinze anos, dava prazer de se ver. O que poderia justificar mais plenamente um método de

¹³¹ WICK, Rainer. *Pedagogia da Bauhaus*. São Paulo. Martins Fontes. 1989, p. 156.

¹³² Klimt foi um expoente artístico de Viena, em 1898 recebeu a Cruz de ouro de mérito artístico. O movimento Secessionista foi um movimento com aspirações modernas ocorrido em Viena.

instrução, um pensamento, que o fato de que isso obviamente dava às crianças um processo agradável? Ninguém que tenha estado alguma vez presente à uma aula no velho estilo, e visto ou sofrido pessoalmente com a paralisante, dolorida e embaciante tarefa da cópia, poderia deixar de apreciar o espetáculo dessa atividade tão animada.¹³³

Sobre o pensamento de Cizek, Dewey descreve a concepção de Cizek, em relação ao ensino da arte para as crianças, em preservar a sua expressão criadora, inclusive evitando o contato delas com reproduções de obras de arte ou visita aos museus, pois acreditava ser o contato com a arte, produzida por adultos, improdutivo e inibidor da pureza da criação infantil. Em contrapartida, para os adolescente, Cizek incentivava as visitas às exposições de arte moderna expressionistas, cubistas, fovistas, etc, porque defendia a eficácia dessas exposições para o aprendizado desta faixa etária (1929:313).

As reformas do ensino artístico surgiram na Inglaterra, na década de vinte, com os trabalhos de Marion Richardson que, como Cizek, preocupou-se com a expressividade do ensino artístico infantil e adolescente. Marion Richardson conhecia o trabalho de Cizek por meio das suas publicações. Resolveu, então, realizar uma exposição dos desenhos infantis de seus alunos. Para sua surpresa foi alvo de críticas dos visitantes que desaprovavam os desenhos infantis pela inexistência de perfeição. Neste momento, Marion percebeu o imaginário dos ingleses, em relação aos desenhos infantis, atrelado a um sistema educacional, que pretendia desenvolver na criança um modo adulto de expressar-se artisticamente. Em um evento artístico Marion Richardson conheceu Roger Fry com quem desabafou sobre o ensino artístico inglês. Fry era um crítico de arte moderna e decidiu auxiliar Marion na empreitada de mudar o pensamento das escolas da Inglaterra sobre o ensino de arte.

Este encontro com o grande crítico foi de grande influência para Marion Richardson. No seu dizer, as recordações que tinha de Fry eram as mais preciosas da sua memória. Tudo o que ele dizia era sério, sem pieguices. Estas pesquisas no campo pedagógico estavam de algum modo dentro do movimento de arte que ele dirigia.

¹³³ BARBOSA, Ana Mae. Op. cit., p. 70.

Roger Fry pediu para de vez em quando ver as pinturas de seus alunos. Ele não só arranjava tempo para ver e discutir os desenhos das crianças, como abriu todas as espécies de oportunidades que podiam alargar-lhe o seu caminho e aclarar-lhe o seu horizonte. Foi por intermédio de Fry que viu o balé russo de Diaghilev e conheceu Picasso. E foi ainda o grande crítico que a levou a elaborar na fundação de um Clube de Arte onde se debatiam problemas no ensino de arte e também se promoviam exposições.¹³⁴

Após a primeira Guerra Mundial, no ano de 1928, Marion Richardson foi convidada a ministrar aulas em curso para estudantes de arte, no London Training College. No entanto, continuou exercendo sua função de professora nas escolas primárias de Dudley e Benenden. Em 1926, Marion viajou para Viena para conhecer Cizek, voltando a Londres foi chamada para trabalhar na Inspetoria de Ensino para orientar sete mil escolas e cerca de vinte mil professoras. No cargo de inspetora, Marion conseguiu alargar o seu magistério em busca da livre expressão das crianças inglesas, pois promoveu cursos para os professores de todo o território inglês. Graças à compreensão que conseguiu inculcar no imaginário do povo inglês sobre a produção pictórica infantil, Marion Richardson realizou novas exposições artísticas dos alunos com reconhecido sucesso. Sobre a última exposição de Marion, tem-se a seguinte descrição:

E finalmente fala-se da sua grande e última exposição em 1938, feita na larga sala de conferências do Ministério e para qual foi votada uma verba para as despesas; seiscentos quadros foram aprontados noite após noite dentro de seus caixilhos privados.

Cada tipo de escola de Londres assim como escolas privadas estavam representadas. Por paredes e divisórias estenderam-se os trabalhos mostrando a evolução desde a 1.^a fase até o estágio final dos estágios escolares. Aos mais jovens de 3 a 8 anos; seguiam-se os dos 8 aos 11 e depois os dos 11 aos 15 anos e no centro os de mais de 16 anos. E depois escolas especiais e até trabalhos dos educados em casa. Vinte e seis mil pessoas visitaram esta exposição durante oito semanas. Os críticos de Arte, interessaram-se por este certame e a própria Rainha acompanhada das duas princesas a visitou. Seriedade e dignidade caracterizaram esta exposição.¹³⁵

Marion possuía concepções educacionais sobre o ensino artístico, muito similares a Cizek, pois o mesmo foi seu grande inspirador. Assim como Cizek, Marion preocupou-se com o ensino infantil e adolescente. Mas no caso dos

¹³⁴ ALMEIDA, A. Betâmio. A Vida e a Obra de Marion Richardson. *Revista Arte e Educação*. Rio de Janeiro, Número 11, 1972.

¹³⁵ ALMEIDA, op. cit., p. 13.

adolescentes, Marion dedicou-se profundamente em busca do que seria mais adequado e atraente a ensinar para essa faixa etária. É o que aponta Betâmio de Almeida sobre o livro de Marion Richardson, que pontua sua preocupação com os adolescentes.

Neste seu livro dedicado especialmente à adolescência. 'É na verdade com a chegada dos alunos ao período da adolescência que marca o início das maiores dificuldades no campo do ensino artístico, repentinamente o aluno vê o seu trabalho como pueril.' Marion Richardson tentou resolver e manter o interesse artístico dos trabalhos dos seus alunos, mesmo através desta fase de transformações físicas e psicológicas tão fortes.¹³⁶

A relevância da figura da professora Marion Richardson não se insere somente na sua atuação dentro da Inglaterra. A professora, em 1943, foi convidada a trabalhar no Canadá com o ensino artístico e neste país realizou trabalho tão surpreendente quanto no seu país de origem, somando-se a isso ela também participou das reflexões sobre o ensino artístico norte-americano por meio de palestras e seminários. Marion Richardson estendeu o movimento reformista da educação artística por três países.

Marion Richardson, esta extraordinária professora inglesa não somente reconhecia o valor da visão da criança, mas inventava os caminhos mais engenhosos de focá-la e salientá-la. Graças a sua visão e tenacidade, estas descobertas não ficaram em simples experiência, mas espalhou-se através do seu país, Canadá e Estados Unidos. Seu novo ensino de arte logrou grande aceitação entre os professores, conquistando também apoio da crítica, sensibilizada com a arte moderna, a qual não respeitava as convenções clássicas de tema, paleta e técnica.¹³⁷

A presença de Marion Richardson na tendência reformista do ensino artístico foi de grande relevância para a Inglaterra, no tocante às novas possibilidades do ensino de arte infantil e adolescente. No entanto, Marion tornou-se ainda mais expressiva quando transferiu-se para o Canadá e os Estados Unidos, pois nestes países já havia, por parte das pesquisas de John Dewey, a valorização das expressões artísticas infantis. Com a presença de Marion na América efetivaram-se

¹³⁶ ALMEIDA, op. cit., p. 14.

¹³⁷ BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil: Das Origens ao Modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1986, p. 43.

essas reflexões da “aprendizagem através da experiência”, enunciado por Dewey que propunha valorizar a criatividade infantil para a educação geral e para o ensino da arte, em particular.

Neste mesmo período, dos primeiros vinte anos do século XX, concomitantemente com o ideário de Dewey, Piaget, Cizek e Richardson, surgiu na Alemanha e na Rússia mais uma reflexão sobre o universo do ensino artístico que proporcionou a criação de duas famosas escolas, a Bauhaus e a Wchutemas, que se instalaram nestes dois países, respectivamente. As bases de reflexões teóricas dessas escolas se inseriam no desejo de harmonizar o diálogo entre arte e indústria, o que era o dilema da sociedade naquele momento. A idéia de se criar uma escola, que desenvolveria no artista a criação de um trabalho utilitário com qualidade estética, criou uma nova linha de profissional que hoje é conhecida como *designer*, ou seja, profissionais que desenvolvem pesquisas no campo industrial de objetos e utensílios domésticos, porém com amplos estudos sobre estética e ergonomia.

É relevante destacar que a escola russa Wchutemas e a escola alemã Bauhaus mantiveram profundo intercâmbio teórico e cultural durante a sua implantação. A primeira, em 1918, e a segunda, em 1919. A escola russa, em 1918, contou com a presença de grandes artistas plásticos russos, Kasimir Malevich e Wassily Kandinsky que são considerados como expoentes das artes plásticas e mundialmente conhecidos. Apesar da Wchutemas e a Bauhaus possuírem suas bases de ensino com similaridade muito estreitas, elas se distinguiam na forma em que foram concebidas. A escola Wchutemas surgiu com o patrocínio do governo russo comunista, logo após a revolução de 1917, que desejava realizar uma arte acessível a todos, priorizando o trabalho que, por sua vez, coincidia com os ideais da fusão da arte com a indústria, proposto pela Escola. O pensamento do governo comunista acabou direcionando as atividades da Escola de Wchutemas apenas para a popularização das linhas de produção, em detrimento da Arte e isto ocasionou uma divergência entre os “artistas-professores” Malevich e Kandinsky com os demais colegas, que apenas preocupavam-se com a técnica e deixavam de lado as questões estéticas, como descreve Wick:

A operacionalização dessa instituição enfrentou sérios obstáculos, entre eles as próprias divergências ideológicas de seus membros, os quais se dividiam nos grupos dos puristas, que se opunham frontalmente a todo e qualquer emprego da "arte sagrada" no artesanato e no desenho industrial; dos aplicados, que aspiravam a uma revalorização da arte decorativa; e dos construtivistas e produtivistas, que se posicionavam negativamente frente à arte do cavalete e ao artesanato decorativo, e que postulavam uma integração da arte à esfera de produção e à prática da vida cotidiana.¹³⁸

A escola russa de Wchutemas com o passar dos anos foi se descaracterizando das bases que a inauguraram, devido principalmente a uma forte intervenção governamental. O declínio definitivo da Moderna Escola Russa de "Arte e Design" foi em consequência da presença de Stalin como sucessor de Lenin. Esse personagem enrijeceu o regime ditatorial e as vanguardas artísticas foram duramente reprimidas.

No que se refere às artes em geral, a questão estética passou a ser rigidamente controlada pelos órgãos representantes do poder, impedindo qualquer liberdade de manifestação e resultando numa expressão artística desprovida de originalidade, que ficou conhecida como o Realismo socialista. Em 1930, a Escola Wchutemas foi dissolvida por decisão governamental, sendo substituída por escolas superiores especializadas, onde a utilidade técnica prevalecia sobre qualquer perspectiva artística.¹³⁹

A escola alemã Bauhaus foi fundada, em 1919, e, assim como a escola russa, contou com a participação no corpo docente de vários artistas de renome e, também, mundialmente conhecidos como Paul Klee, Moholy Nagy, Johannes Itten e, um pouco mais tarde, Wassily Kandinsky dissidente da Escola de Wchutemas, devido à repressão política. Apesar da presença significativa dos artistas plásticos, as diretrizes educacionais que nortearam a trajetória da Bauhaus estão inscritas essencialmente na figura de dois personagens, Walter Gropius e Johannes Itten.

A união entre arte e indústria, para Gropius, era entendida para que a produção artística fosse popularizada na forma de artesanato e o papel da indústria

¹³⁸ WICK, Rainer. Op. cit., p. 80.

¹³⁹ OSINSKI, Dulce. *Arte, história e Ensino – uma trajetória – questões da nossa época*. São Paulo. Cortez, 2001, p. 7.

seria de trazer vantagens aos seres humanos. A pesquisadora Dulce Osinski sintetiza as metas primordiais da pedagogia idealizada por Gropius.

Suas metas primordiais, ao idealizar a Bauhaus, não eram apenas de natureza técnica ou de concepção de metodologia da profissionalização artística. Gropius buscava, por meio da integração entre artesanato, arte e indústria, a mudança da própria condição social do homem e a conquista de uma nova vida. Isso seria possível por meio da interação de todas as formas de trabalho criativo para um fim comum. Por trabalho criativo, Gropius entendia não só os meios tradicionais, como a pintura, a escultura e a arquitetura, mas também as artes aplicadas e o artesanato.¹⁴⁰

Quanto ao trabalho pedagógico de Johannes Itten dentro da Bauhaus se destacam algumas diferenciações quanto ao de Gropius. O pensamento de Itten tinha forte influência de Franz Cizek, pois Itten também era de Viena e mantinha uma escola particular, regida pelas idéias de Cizek, pregando o respeito à individualidade dos alunos. A pedagogia reformista de Cizek, quanto a expressão artística era de “deixar crescer as próprias raízes” e esta concepção se fez notar no pronunciamento de Itten a respeito do seu próprio trabalho.

Em 1908, quando dei minha primeira aula como professor primário num povoado de Berna procurei evitar tudo o que pudesse perturbar a ingênuo desenvolvimento das crianças. Reconheci quase que instintivamente que toda a crítica e toda a correção tem um efeito ofensivo e destruidor sobre a autoconfiança, e que o estímulo e o reconhecimento do trabalho realizado favorecem o desenvolvimento das forças.¹⁴¹

Dentro das atividades didáticas de Itten, destaca-se o privilégio dado ao desenvolvimento sensorial por meio de exercícios rítmicos, que exploravam fisicamente os princípios motores corporais para a organização plástica a partir de marcações rítmicas. Outra característica do professor Itten foi na experimentação das linguagens modernas que o aproximaram da poética dadaísta e cubista devido à diversidade de materiais como palha, ferro e madeira que propunha para seus alunos utilizarem a fim de realizarem suas composições plásticas. Itten denominava tal processo compositivo de “estudos da natureza”.

¹⁴⁰ OSINSKI, op. cit., p. 77.

¹⁴¹ WICK, Rainer. op. cit., p. 123.

Apesar das divergências entre Itten e Gropius sobre os conceitos artísticos e sua aplicabilidade, estes professores comungavam em perseguir duas metas principais que eram: a síntese estética, que reuniria os variados gêneros artísticos modernos, e a síntese social, que proporcionaria uma produção estética para atingir com amplitude uma maior parcela da população. Essa democratização estética proposta pelos professores da Bauhaus, Itten e Gropius partia do princípio que a criatividade é comum a todos os seres humanos e passível de ser ensinada. Sobre a inexistência de um talento inato, Gropius enunciou: "Acho que todo ser humano sadio é capaz de se exprimir criativamente. Não me parece, de modo algum, que o problema consista em saber se há capacidade criativa latente, mas antes em como se pode ativá-la." (Gropius:79)

A escola alemã Bauhaus representou um importante centro de investigações sobre arte e técnica que acabou desenvolvendo e lançando as bases fundamentais do *design* mundial, voltados para a criação de objetos e espaços que fossem ao mesmo tempo modernos, estéticos e confortáveis. A Bauhaus também ficou mundialmente conhecida pelos debates internacionais que promoveu ao longo de sua trajetória. O declínio e dissolução da Bauhaus aconteceram como consequência política da ascensão nazista, em 1933.

Enquanto a Bauhaus encontrava-se em processo de desativação, os anos trinta e quarenta na Inglaterra permitiram uma retomada, nas reflexões e pesquisas, no campo do ensino artístico para crianças. Seus principais representantes foram: Barclay Russel e Herbert Read. O pesquisador Russel teve duas iniciativas relevantes, a primeira foi a criação da Sociedade para a Educação de Arte e a segunda foi a iniciativa de catalogar desenhos infantis e de adolescentes do mundo inteiro. Esta coleção de desenhos permitiu ampliar as análises sobre a expressividade artística das diferentes faixas etárias, devido ao volume de desenhos arrecadados. E foi, neste contexto de angariamento de desenhos, que ocorreu o contato de Russel com Read. "O envolvimento de Herbert Read com um projeto do Conselho Britânico, que o convidou para selecionar trabalhos e escrever os textos para o catálogo de uma exposição de arte infantil destinada a itinerar por países de

além-mar, criou a ponte de ligação com o trabalho de Barclay-Russel, que viu na figura de Read, já então conhecida nacionalmente, o defensor de sua causa.” (OSINSKI, 2001:90)

Herbert Read já era conhecido nacionalmente, devido a sua profunda pesquisa no campo do ensino artístico aliada às pesquisas da psicologia, em relação aos processos de aprendizado. O primeiro contato de Read com a psicologia foi com a obra de Freud, no entanto, acabou aprofundando-se em Jung, pois este último criticava a valorização excessiva atribuída ao pensamento racional. Para Jung, as funções mentais criam tensões psíquicas devido à polarização excessiva de carga energética num só sentido, ou seja, um desequilíbrio de forças cognitivas poderia vir a ocasionar perturbações de aprendizado e até de saúde psíquica. Neste sentido, a educação deveria ser orientada para um equilíbrio psíquico e proporcionar ao indivíduo uma harmonia mental que deveria ser alcançada pelo cultivo de quatro funções fundamentais: pensamento, sentimento, sensações e intuição¹⁴². Sobre esta hipertrofia, em apenas uma área de conhecimento, Jung cita o depoimento de Darwin em sua autobiografia:

Vivendo concentrado exclusivamente no trabalho científico, perdi por completo a capacidade de deleitar-se com a poesia, a pintura e a música. Minha mente parece haver-se tornado uma espécie de máquina para reduzir as leis gerais grande quantidade de fatos; talvez isso tenha causado a atrofia somente daquela parte do cérebro da qual dependem as mais finas percepções(...) Se eu tivesse de viver minha vida outra vez, estabeleceria a regra de ler um pouco de poesia e de escutar um pouco de música pelo menos uma vez por semana, pois talvez as partes do meu cérebro, agora atrofiadas, ter-se-iam conservadas ativas graças ao uso. A perda do gosto pela arte é uma perda de felicidade e possivelmente pode ser prejudicial ao intelecto, e, e ainda mais provavelmente, ao caráter moral pelo enfraquecimento da parte emocional da natureza humana.¹⁴³

O trabalho de Herbert Read sobre o ensino artístico, norteou-se sobremaneira em Jung, quanto à crítica da valorização excessiva do racional e também comungou das idéias a respeito das imagens arquetípicas na pintura de crianças que

¹⁴² JUNG, C. G. *L'Homme à la decouverte de son âme*. In: READ, Herbert. *A Educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 94.

¹⁴³ DARWIN, Charles. *Autobiography*. In: READ, Herbert. *A Educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 74.

privilegiavam os conteúdos do inconsciente e a atividade imaginativa a partir do crescimento psíquico. Além da aliança com a psicologia jungiana, Read inspirou-se na filosofia platônica, no sentido de que a arte deveria ser a base de toda forma de educação natural. Então, embasado nestas duas linhas, psicologia e filosofia, Herbert Read publicou, em 1943, um dos seus mais famosos livros, intitulado *A Educação pela Arte*, cujo primeiro capítulo é dedicado a explicar sua fundamentação no filósofo grego.

A tese que será apresentada neste livro não é original. Ela foi explicitamente formulada por Platão muitos séculos atrás, e não tenho outra ambição além de traduzir a visão que o filósofo grego tinha quanto à função da arte na educação em termos diretamente aplicáveis às nossas atuais necessidades e condições. Esta é a tese: a arte deve ser a base da educação.¹⁴⁴

O livro de Read, publicado em 1943, possuía como essência o desejo de formar, por meio da arte, um ser humano completo dentro de uma sociedade democrática. Esta proposta alcançou um grande sucesso. Seu livro foi traduzido para vários idiomas. Read proferiu inúmeras conferências, em diversos países, o que acabou eclodindo em um movimento que ficou conhecido como “Educação pela arte”. Segundo Nise de Oliveira, no texto publicado para a *Revista Arte e Educação*, ela aponta este fato: “Muitas milhares de pessoas o têm lido apaixonadamente no mundo inteiro. Em toda a parte conquistou partidários devotados. Sob os auspícios da Unesco, no ano de 1954, foi fundada a sociedade internacional em prol da Educação através da Arte (set-1970, p. 05).¹⁴⁵

Sobre esse “Movimento de Educar pela Arte” no qual acreditava-se que a educação era um instrumento de refinamento da generosidade para uma sociedade melhor, Herbert Read declarou no seu livro de 1943 que essas não eram idéias de sua própria autoria, mas uma compilação de pensadores.

¹⁴⁴ READ, Herbet. Op. cit., p. 01.

¹⁴⁵ OLIVEIRA, Nise de. Herbert Read, em memória. *Revista Arte e educação*. ANO I, n.º 06, Rio de Janeiro, 1976, p. 05-07. Na pag. 05 consta foto de Read no Brasil – Rio de janeiro, visitando Escolinha de Arte, 1953.

Evitamos o ódio pelo amor; evitamos o sadismo e o masoquismo pela comunhão de sentimentos e de ação. Não teremos de nos reprimir por termos feito da educação um processo que, no antigo e literal sentido da palavra, nos impede de seguir o caminho do mal. Os impulsos que a educação propiciará precedem e impedem a formação daqueles impulsos egoístas e anti-sociais que constituem o atual produto do processo social. Um conceito de educação vem sendo aceito por pessoas que acreditam na democracia há muitos anos... Não é um conceito especificamente moderno: a teoria de Platão com respeito à educação, apesar das limitações políticas que ele colocou em sua aplicação, sugere esse princípio de liberdade. "Evita a compulsão", adverte ele, "e deixa que as aulas de teus filhos assumam a forma de brincadeira; isto também te ajudará a perceber a que eles naturalmente se habilitam" (A República, VII, 536. Para uma explicação do conceito platônico da "liberdade por meio do controle" ver W. J. McLister, *The Growth of freedom in Education*, cap. II).

Mas, embora houvesse antigas antecipações de muitas de suas características, a liberdade como princípio orientador da educação foi estabelecida, pela primeira vez, por Rousseau. Este filósofo não levou, de forma alguma, a teoria até seus limites democráticos, e seus escritos chegam a incluir uma doutrina de soberania que foi elaborada num sentido autoritário por filósofos posteriores. (Este desenvolvimento é claramente traçado por Alfred Cobban Em *The Crisis of Civilization*/Londres, 1941)

Depois de Rousseau vieram Pestalozzi, Froebel e Montessori, que contribuíram para o aumento da liberdade na educação; mas foi só nos tempos modernos, como nas obras de John Dewey e Edmond Homer, que chegamos a algo semelhante a uma teoria da educação plenamente integrada a um conceito democrático de sociedade.

Pressupõe-se, portanto, que o objetivo geral da educação seja propiciar o crescimento do que é individual em cada ser humano, ao mesmo tempo em que harmoniza a individualidade assim desenvolvida com a unidade orgânica do grupo social ao qual o indivíduo pertence, então, nas páginas que se seguem neste livro, demonstrar-se-á que nesse processo a educação estética é fundamental.¹⁴⁶

O processo de educação estética idealizado por Herbert Read foi consequência de uma profunda incursão teórica que abrangeu várias ordens de conhecimento e que se destacaram em três instâncias: a primeira foi a análise psicológica das atividades infantis fundamentadas em Jung, que buscavam compreender o desenvolvimento psíquico; a segunda instância de Herbert Read em 'Educar pela Arte' fundamentava-se no pensamento formulado por Platão de que a arte deve ser a base de toda forma de educação natural. Isso fez Read vislumbrar que educação estética deveria, então, abranger todas as linguagens de expressão artística, seja literária, musical ou plástica; a terceira reflexão do pensamento readiniano o fez pôr em foco seus colegas pensadores modernos como Pestalozzi, Montessori e Dewey devido à oportunização da liberdade de expressão na educação

¹⁴⁶ READ, op. cit., p. 07-09

que pregavam estes intelectuais, e que tinham como fim o crescimento individual e uma sociedade mais democrática.

Toda essa carga teórica aliada à ampla divulgação do livro de Herbert Read, intitulado “Educação pela Arte”, desembocou em uma legião de seguidores entre estes, principalmente professores, que ergueram a bandeira da crença de que a educação artística poderia melhorar a sociedade.

A partir do pensamento de Herbert Read, surgiu no campo da pedagogia a figura do austríaco Viktor Lowenfeld, que radicou-se nos Estados Unidos em 1939 e lá publicou o livro *Desenvolvimento da Capacidade Criadora* em 1947. A publicação de Lowenfeld é outro marco na esfera da educação artística; assim como Read, ele acreditava no “educar pela arte” mas desenvolveu uma metodologia didática para efetivar a aplicabilidade do ensino artístico por meio da capacidade criadora.

A teoria pedagógica de Lowenfeld elencava os sentidos como a base da aprendizagem, e estes deveriam ser estimulados por meio da educação, uma vez que a experiência artística seria a via mais precisa de se integrar a coordenação motora ao psicológico. Lowenfeld ainda acrescentava que essas características sensoriais eram comuns a todas as pessoas e se desenvolveriam nas diferentes fases da vida, independentes do nível social em que os indivíduos estivessem inseridos, portanto a capacidade criadora não era privilégio de poucos, mas algo inerente ao ser humano. O pedagogo austríaco também atribuía à escola a função de desenvolver nos indivíduos uma sensibilização para uma sociedade melhor por meio da educação estética. Segundo Dulce Osinski sobre os preceitos de Lowenfeld: “Numa sociedade de massa, em que as relações sensitivas do indivíduo são progressivamente suprimidas, a educação artística, seria, dentro do currículo escolar, a única disciplina capaz de se concentrar no desenvolvimento de experiências sensoriais, as quais, trabalhando com as sensibilidades criadoras, poderiam tornar a vida mais satisfatória e significativa.” (2001:96).

Sobre o papel específico da arte na sociedade, Lowenfeld enunciou:

Elá constitui parte predominante em nosso sistema educacional, sobretudo na área da evolução perceptual, ou seja, o desenvolvimento da conscientização das coisas que nos cercam, através dos sentidos; mediante o progresso criador, logra-se o desenvolvimento das características de flexibilidade, de pensamento imaginativo, originalidade e fluência mental; e é também através do desenvolvimento emocional que se adquire a capacidade de enfrentar novas situações, de expressar tanto os sentimentos agradáveis como os penosos. Em menor grau, a arte também proporciona o desejo de evoluir nas áreas intelectual, social e estética.¹⁴⁷

Enquanto Read pesquisou em níveis psicológicos os diversos arquétipos de expressão infantil, Lowenfeld concentrou sua análise nas diferentes fases de desenvolvimento humano e sistematizou as expressões artísticas nas diferentes faixas etárias, no sentido de descrever cronologicamente os processos cognitivos de aprendizagem. Lowenfeld então descreveu o seguinte quadro: dos 02 aos 04 anos a criança se expressa por impulso motor, as imagens ocorrem por acaso; dos 04 aos 07 anos são realizadas as primeiras tentativas de representação; dos 07 aos 09 anos caracteriza-se como um período no qual já há um conceito sobre formas; dos 09 aos 12 anos emerge um processo de muita autocrítica e o indivíduo, muitas vezes, deixa de se expressar artisticamente; e por volta dos 14 anos é possível despertar a consciência sobre os conceitos da arte. Por causa desses processos naturais de desenvolvimento humano, observados por Lowenfeld, ele defendeu que a livre expressão da criança deveria ser preservada, não existindo a noção de certo ou errado na representação artística da infância, e conceituou esse pensamento da seguinte maneira: “modificar seu desenho ou sua pintura, para satisfazer algum capricho do professor de arte será, na maioria dos casos, incompreensível para uma criança”. (1977:60-61). O Papel do professor, para Lowenfeld, seria o de proporcionar um ambiente afetivo e estimular a capacidade inventiva dos alunos. Lowenfeld foi o pesquisador que fechou o ciclo aberto, em 1900, por Cizek sobre a criança e arte nas suas relações escolares que se desenvolveram por quase quarenta anos de pesquisas sobre a criatividade.

Os primeiros quarenta anos do século XX, portanto, trouxeram as mais profundas discussões sobre: a arte e o seu papel na sociedade por meio das

¹⁴⁷ LOWENFELD, Viktor; BRITTAINE, W. Lambert. *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo: Mestre JOU, 1977, p. 33.

vanguardas artísticas; os confrontamentos entre a Escola Tradicional e a Escola Nova; e concomitantemente uma grande reflexão sobre o ensino artístico infantil dentro da escola. Essa efervescência, que ocorreu entre os intelectuais das mais diversas áreas humanas, a respeito da arte na educação, permitiu detectar uma intensa interlocução entre os diversos países representados por seus variados teóricos que emergiram neste período, ou seja, desde Cizek em 1900 até Lowenfeld em 1940 a criatividade, a arte e a educação estiveram na pauta dos dias. Outro fator de extrema relevância que foi possível perceber se trata da presença marcante do ideário de John Dewey que perpassou a maioria dos pensadores citados nesse texto. As referências teóricas a Dewey acrescem a essa pesquisa a respeito dos primeiros apontamentos sobre os profícuos laços entre Escola Nova, e ensino de arte; claro que isso se deve ao fato de Dewey ter dedicado uma parte ampla de sua pesquisa sobre a arte, a sociedade e a escola.

8 EMMA KOCH: UMA ARTISTA, UMA PROFESSORA...

A formação de Emma Koch em Artes Plásticas e Didática Superior, realizada entre 1923 e 1928, foi pois, num dos centros culturais mais ativos da Polônia, na Universidade da cidade de Lwów, que esteve sob domínio austríaco até 1918. Esse período de dominação austríaca e a proximidade da região com os centros mais avançados, nos estudos da arte, foram situações de cunho político e geográfico que possibilitaram a Emma estudar a produção intelectual e prática das obras de Franz Cizek, de Marion Richardson, da Bauhaus, de Klimt e também das vanguardas artísticas modernas.

Três situações permitem a afirmação sobre a formação acadêmica de Emma. A primeira gira em torno das datas em que emergiram e atuaram esses intelectuais, em cotejo com a data, em que Emma Koch freqüentou seus dois cursos superiores em Lwów (1923-1929). A segunda se encerra no fato de se considerar a posição geográfica desses sujeitos, geralmente, Alemanha e Áustria ou, ainda, às suas áreas

de abrangência intelectual na Europa. A terceira situação emerge das inter-relações dos referidos sujeitos, naquele contexto histórico, artístico e educacional dos anos iniciais do século XX. Julga-se relevante discriminar as inter-relações entre os sujeitos citados na situação, com o intuito de se sustentar a teoria sobre os referenciais teóricos de Emma Koch.

O foco difusor das idéias reformistas partem de Cizek, no ensino da arte desde 1900, cuja obra intelectual e prática se articulou com Klimt que era também austríaco, líder da vanguarda artística austríaca e, desde 1900, interlocutor direto de Cizek. Cita-se Marion Richardson, professora inglesa, com concepções artístico-pedagógicas, inspiradas em Cizek, e que, em 1926, foi a Viena especialmente para conhecê-lo. Desse encontro Marion desenvolveu forte influência no ensino artístico inglês, norte-americano e canadense. Quanto à Bauhaus e às vanguardas artísticas, destaca-se a fundação da escola alemã, em 1919, que foi centro difusor e deflagrador sobre as questões de arte, ensino e técnica que movimentou toda a Europa daquele período. Também ressalta-se a participação de alguns artistas da vanguarda européia que atuaram como professores da Bauhaus, como Kandinsky, Nagy, Paul Klee e Johannes Itten. O artista e professor Itten vinha de uma experiência anterior de ensino, dirigindo uma escola particular em Viena, também inspirada nas idéias de Cizek.

Partindo das pistas subjetivas até agora apresentadas, porém não menos relevantes, apresentar-se-á dados mais concretos sobre o perfil artístico-pedagógico de Emma Koch. O primeiro elemento que pode-se destacar sobre a real possibilidade de que Emma Koch tenha efetuado contato com as obras dos intelectuais europeus e americanos, inscreve-se na formação acadêmica da professora. O segundo elemento refere-se às leituras feitas por Emma a respeito das obras de Cizek, Marion, Bauhaus e, mais tarde, Piaget, Dewey, Herbert Read e Viktor Lowenfeld. O contato com essas obras no original deram-se pelo domínio de quatro idiomas por Emma Koch, quais sejam francês, inglês, polonês e alemão (mais tarde também o português). A respeito tem-se a declaração de Halina Marcinowska: "Em casa normalmente falavam polonês, eles (Emma e Ricardo) falavam muito bem

alemão, a Emma falava francês..." (Araújo, Beatriz, 1987, MAC). Quanto à língua inglesa, há no arquivo pessoal de Teresa Koch, filha de Emma, correspondências que Emma trocou com educadores americanos. Também, nos arquivos pessoais de Teresa Koch, encontrou-se anotações manuscritas de Emma Koch que indicam livros e revistas, escritos em alemão, que tinham como tema a educação e a arte. Os manuscritos destas bibliografias estão traduzidos e revelam os seguintes títulos: *Guia da Psicologia da Educação; Desenho infantil na pesquisa científica; Desenhos infantis até o 14.º ano de vida com paralelos na pré-história e etnologia; O desenvolvimento da percepção espacial em crianças; Sobre o interesse artístico dos alunos*¹⁴⁸. Os manuscritos não trazem os nomes dos respectivos autores, no entanto, Emma Koch os identificou sob a anotação "Revistas periódicas alemãs". A partir deste dado pode-se afirmar que a professora Emma Koch, mesmo depois de formada e morando no Brasil, mantinha estudos sobre as questões que envolviam o ensino da arte, a educação em geral, e também tinha grande interesse pela psicologia infantil.

O terceiro dado a respeito do perfil pedagógico de Emma Koch, e talvez o mais rico de todos, são os 32 textos sobre educação, ensino de arte e psicologia que Emma Koch produziu aqui no Brasil. A produção teórica de Emma Koch encontra-se datilografada, com algumas interferências manuscritas e com referências diretas da obras de John Dewey, Viktor Lowenfeld, Artus Perrelet e Matisse, além de indicar indiretamente o pensamento da Bauhaus, Herbert Read, Marion Richardson.¹⁴⁹ Os referidos textos de Emma Koch, encontram-se sob os seguintes títulos:

- Libertaçāo da faculdade criativa através das experiências básicas de sentimento;
- Em que consiste a integridade e o que requer o professor?;
- Introdução ao método de ensino;

¹⁴⁸ As bibliografias de Emma Koch, apresentadas no corpo do texto estão intitulados como: Revistas periódicas alemãs; este manuscrito encontra-se no anexo.

¹⁴⁹ Na produção teórica de Emma Koch encontram-se nos arquivos pessoais de Teresa Koch – filha de Emma Koch – sob a forma datilografada em "papel de seda" e com interferências manuscritas da própria autora. Todos os textos foram gentilmente disponibilizados pela família para serem publicados nesta pesquisa.

- A significação de linhas;
- Rabisco: O passaporte da Criança para o mundo da imaginação;
- Pintura a dedo;
- Ritmo: o despertar da sensibilidade e sentimentos através da expressão criativa;
- A cor;
- Como familiarizar as crianças com cores, tintas e misturas;
- As forças da nossa mente: observação, memória e percepção;
- Pintura Coletiva: Trabalho em equipe;
- Como julgar os trabalhos infantis;
- Representação do espaço – (perspectiva);
- Exposições escolares;
- Para familiarizar os visitantes com os esforços dos alunos;
- Criação e psicologia da criança;
- Criação;
- Tentativas de Criação;
- O professor e suas qualidades;
- Processo Criativo;
- Condições favoráveis para o trabalho criativo;
- Desembaraço da faculdade criativa através da experiência básica do corpo;
- Integridade, individualidade através da expressão;
- Fluxo e tentativas características das atividades criativas;
- Os tátteis e os visuais;
- Criatividade - processos e estados;
- Representação de ritmos;
- Como julgar os trabalhos infanto-juvenis;
- Programa de desenho para o ensino normal;

- Programa para o Departamento de Educação Artística Infantil da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná.¹⁵⁰

No texto de autoria de Emma Koch e intitulado “Tentativas de criação”, a professora se aproxima do pensamento da educadora inglesa Marion Richardson, no tocante ao período da adolescência. Emma Koch teoriza e faz atentas reflexões sobre a adolescência e as dificuldades que essa faixa etária apresenta nas produções artísticas. Assim como Marion, a professora Emma insiste que fosse mantido o interesse dos professores pelas produções artísticas dos adolescentes, reconhecendo que nesta fase os jovens estão passando por uma autocrítica mais acentuada, daí os entraves nas atividades artísticas.

Na fase da adolescência poder-se-á notar no indivíduo em formação que faculdades como a lógica e a crítica estão muito desenvolvidas. Muitas vezes desenhos e pinturas que ele não consegue executar com fidelidade fotográfica ofendem sua concepção e destituem a sua autoconfiança. Ele sente vergonha diante da “mediocridade” dos seus trabalhos, olhando-os com critica exagerada, e acaba por renunciar a este meio de expressão. Daí freqüentemente opinarem os professores de arte que no adolescente desapareceu a faculdade criativa. Nada permite afirmar que na adolescência declina o poder criativo do indivíduo. Se o adolescente cessa de exprimir-se através de um trabalho criativo, devemos procurar o motivo na incompreensão que encontra, na falta de autoconfiança, e entre outros no ensino pouco adequado. Sem o real apoio de um bom professor, o adolescente, mergulhado nas inevitáveis reações e crises próprias da idade, perde toda esperança de chegar a uma expressão satisfatória, e amargurado, desiste do trabalho.¹⁵¹

Emma Koch também demonstrou, em seus textos, uma afinidade com os princípios que deram origem à Escola Alemã Bauhaus sobre a busca de aliar arte e técnica.

Sem receio de exagero, pode-se considerar o desenho como uma das potências das forças econômicas e industriais da nação. Observando tudo que está em nosso redor, veremos que não existe objeto manufaturado que não provenha da matéria bruta enobrecida artisticamente pelo homem; seja um móvel, um traje, um botão, ou um prédio. Desde uma simples bordadeira até o engenheiro arquiteto, todos necessitam do desenho para efetuar o seu trabalho. As indústrias dotadas de interesse estético, saberão lutar com a concorrência

¹⁵⁰ Alguns trechos dos textos citados serão explorados no corpo desta pesquisa, pois neles constam a confirmação dos referenciais teóricos de Emma Koch, da apropriação de Emma das idéias dos autores que por ela foram lidos e como consequência disso a trajetória educacional e intelectual desta professora pública paranaense.

¹⁵¹ KOCH, Emma. Trecho datilografado do texto intitulado "Tentativas de Criação". S/ data.

estrangeira esmerando a sua produção nas formas e linhas. Os artesãos saberão escolher motivos e cores que poderão satisfazer o gosto apurado da clientela.

Para professores, inventores, cientistas, artistas, o desenho é sempre um recurso, quando a palavra por si não é suficiente para esclarecimento da idéia. Não existe nenhum campo de atividade que não exija gosto estético ou uma noção de desenho. É evidente pois, a necessidade de aprimorar o ensino do desenho, ainda mais, que, como se sabe, o desenho bem aproveitado concorre para a formação estética que caracteriza um povo.¹⁵²

É necessário esclarecer que a professora Emma Koch não privilegiou o desenho como um fim apenas industrial, como acontecia no Brasil com a supervalorização do Desenho Geométrico. Emma apresenta no seu trabalho a pluralidade do desenho, bem como as suas aplicações, estando portanto consoante com os ideais que originaram a Bauhaus. Outro aspecto da relação com a Bauhaus se encontra no texto de Emma Koch intitulado “Ritmo: o despertar da sensibilidade e sentimentos através da expressão criativa”. A professora Emma convidava os alunos a representarem noções sobre ritmo em composições bidimensionais, ou seja, com papel e tinta. Este procedimento remete a metodologia da Bauhaus, na figura do professor Itten, que explorava a organização plástica dos ritmos sonoros a fim de aguçar a sensibilidade criativa. O pensamento de Emma Koch sobre trabalhar os ritmos com as crianças foram por ela descritos da seguinte maneira:

Queremos deixar aqui bem claro que trataremos somente da representação de ritmos que nos cercam, uma espécie de ilustração de sensações, por símbolos, abstraindo-nos do ritmo aplicado na composição e construção de quadros que se exige de um artista.

Ritmo, do qual trataremos provém de um movimento ordenado, podendo ser sentido e observado a qualquer momento; no elegante trote do cavalo, na incansável dança das abelhas, no vai e vem de ondas. Todos esses ritmos possuem seu caráter próprio e podemos recebê-los pelas sensações que eles originam em nós, ora suaves, excitantes, fortes ou fracos. Esta receptividade nos pode servir como ponto de partida na procura de sinais ou símbolos para representação do ritmo.

Os trabalhos abaixo apresentados testemunham que progressivamente os alunos chegaram, através de experiências emotivas a um arranjo decorativo controlado pelo juízo, atestando ao mesmo tempo que são muito adequados para o desenvolvimento integral do aluno (Os referidos desenhos encontram-se em anexo nesta pesquisa).¹⁵³

¹⁵² KOCH, Emma. Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná. Ano I. Julho-outubro de 1951. N.º 03. Texto: Desenho e Formação estética. P. 87 e 88. Este texto foi publicado pelo referido Boletim da Secretaria no período em que Emma Koch representava a Secção Artística da Secretaria de Educação.

¹⁵³ KOCH, Emma. Ritmo: O despertar da sensibilidade e sentimentos através da expressão artística. s/d. verificar no anexo os desenhos dos alunos de Emma sobre a temática ritmo.

Sobre o possível conhecimento de Emma Koch a respeito dos conceitos modernos sobre educação, psicologia infantil e processo criativo, apresenta-se a seguir a própria reflexão da professora Emma Koch. Esta reflexão de Emma evidencia ainda mais o seu prévio conhecimento do pensamento de Herbert Read sobre a teoria das tensões psíquicas jungianas e sobre as imagens arquetípicas dos desenhos infantis.

Sabemos muito bem que os métodos no ensino mudaram, descortinando novos horizontes. Hoje um trabalho do aluno é considerado em relação íntima com a pessoa. Quanto ao trabalho criativo, podemos examiná-lo como sendo mapa psíquico do criador; mas em tal momento devemos ter cuidado de não julgar um único trabalho como denominador das possibilidades do aluno.

É um erro gravíssimo e que muitos professores cometem. Precisamos levar em consideração que o aluno, personalidade em formação é sujeito à processos, influências do meio, etc; pode ser somente "julgado" mediante a uma coleção de trabalhos. Uma vez descoberto a significação do trabalho infantil criativo, podemos penetrar nos problemas e necessidades da criança, tendo o cuidado de socorrê-la, em termos psicológicos. Em muitos casos podemos encontrar índices característicos, enfim "algo" que não deixa, o aluno chegar a sua expressão própria, original e completa. Durante a nossa prática achamos que os mais comuns "impedimentos" da expressão criativa são a inércia, o medo e o orgulho, sintomas de fundo psicológico que variam conforme o caso.¹⁵⁴

A respeito dos "impedimentos da expressão criativa" descritos por Emma nas categorias de inércia , medo e orgulho, ela analisa no decorrer dos seu texto todos os possíveis conflitos orgânicos e psicológicos que podem comprometer a expressão criativa da criança. Em outro texto, Emma propõe, assim como Read, que a criança deve ter contato com várias modalidades artísticas para melhor se desenvolver.

Para despertar o interesse estético na criança, é satisfazer a necessidade de criar, quer dizer: deixar que ela se expresse a seu modo, quer pelo desenho, quer pela modelagem, pintura, recortes, música, dança... Tudo para ela é um gesto para expressar e representar, não uma representação fiel de momentos vividos, mas uma soma ou síntese destes. Para compreender este processo, devemos levar em consideração que o cérebro da criança não age como um receptor automático, mas como um transformador, que escolhe, aceitando e eliminando momentos e traços dos objetos e motivos. Criação concebida desta forma será simples, sem minúcias, generalizada.¹⁵⁵

¹⁵⁴ KOCH, Emma. Através das Experiências básicas de Sentimentos. S/d.

¹⁵⁵ KOCH, Emma. Texto publicado no Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná. Ano I. Julho/Outubro – 1951. N.º 03. Texto: Desenho e formação estética, p. 86 e 87.

Emma Koch produziu um texto intitulado *Os Tácteis e os Visuais*, no qual ela declara a sua prévia leitura da obra de Viktor Lowenfeld sobre a observação dos diferenciados tipos de inteligências que podem-se contar em uma sala de aula. Sobre o educador austríaco, naturalizado norte-americano, Emma Koch disse: "Viktor Lowenfeld, um grande educador em artes, distingue dois tipos de alunos: o visual e o táctil". Outro educador norte-americano, citado por Emma Koch, trata-se de John Dewey, no artigo publicado no Boletim da Secretaria de Educação e Cultura, a professora se utiliza da própria fala de Dewey para encerrar seu texto, que dizia o seguinte: "Obtem-se o ideal intelectual quando se equilibram a alegria do brinquedo e o sério trabalho"¹⁵⁶.

A trajetória intelectual de Emma Koch evidencia o trabalho de profunda pesquisa sobre os temas educação, psicologia e arte, fundamentando a importância do ensino artístico. Traçou ela alguns eixos norteadores para a realização do ensino artístico, dentre os quais destacam-se a criatividade, a experiência individual e a construção do conhecimento. A respeito do itinerário artístico-pedagógico de Emma Koch, a pesquisadora Dulce Osinski traçou o seguinte perfil da professora em suas atividades frente à escola paranaense.

É notável que a valorização dada por Emma Koch à vivência da criança, às suas experiências prévias, dava-se muito antes de se intensificarem em nosso país as discussões sobre o pensamento construtivista na Educação. Nesse sentido, sua posição é absolutamente pioneira. Por conta do respeito ao universo pessoal dos alunos, Emma não admitia a interferência do professor em seus trabalhos; a criança era incentivada a descobrir seu próprio caminho. Acreditando que o processo de apreensão depende do sujeito, seu pensamento alinha-se às teorias do conhecimento de Piaget, que afirma que o conhecimento e a aprendizagem se fundamentam na idéia de uma independência do sujeito em relação às interferências do adulto (Bringuier, 1978, p. 183).

A valorização da experiência individual e de sua relação com a expressão através da arte também possui estreitas ligações com as idéias de Dewey para a educação. Como Emma Koch mantinha intensa correspondência com arte-educadores do Brasil e do mundo, é bem possível que essa influência possa ter se dado por intermédio de trocas de idéias com outros profissionais, entre eles Artus Perrelet, que vivia em Belo Horizonte e compactuava de muitas das convicções de Dewey para o ensino da arte.

A pedra fundamental da filosofia de trabalho de Emma Koch era a criatividade.¹⁵⁷

¹⁵⁶ PARANÁ, Secretaria de Educação e Cultura. Op. cit., p. 88.

¹⁵⁷ OSINSKI, Dulce. *Ensino de Arte: os Pioneiros e a influência estrangeira na arte-educação em Curitiba*. Dissertação de Mestrado. UFPR. 1998, p. 289, 291 e 294.

A hipótese de Dulce Osinski de que a professora Emma Koch tenha trocado idéias com outros profissionais pode ser confirmada por meio das cartas que Emma trocou com educadores de arte norte-americanos¹⁵⁸. Quanto à existência de uma correspondência entre a professora Emma Koch e a professora Artus Perrelet não há registros de correspondências nos arquivos da família, mas podemos assegurar que a hipótese de Dulce Osinski foi novamente certeira, pois no texto intitulado *Como familiarizar as crianças com cores, tintas e misturas*, Emma Koch faz citação direta ao método da professora Artus Perrelet, o que vem a confirmar a hipótese de Osinski. Sobre Perrelet¹⁵⁹ a professora Emma enunciou: "achamos muito simples e objetivo o modo de conhecer cores e seus complementos conforme o método Perrelet".

Como pode-se observar ao longo deste capítulo, sobre os referenciais teóricos de Emma Koch, é nítida a ressonância de vários autores que se ocuparam do ensino artístico, da educação em geral e da psicologia infantil. No entanto, é relevante destacar o apontamento de Osinski sobre "as estreitas ligações" de Emma Koch com as idéias de John Dewey. Ao analisarmos os 32 textos escritos por Emma Koch, há sinais de um cabedal teórico complexo que envolve muitas tendências educacionais. Foi possível detectar que a grande apropriação teórica de Emma Koch foi a catalização do pensamento de John Dewey. Segundo Ana Mae Barbosa, o filósofo norte-americano John Dewey influenciou fortemente na arte-educação no Brasil durante o período da Escola Nova (1927-35, período que a referida autora delimitou em sua pesquisa). Ana Mae Barbosa destacou em sua pesquisa "A influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil", sob três eixos norteadores, estes eixos

¹⁵⁸ As correspondências de Emma Koch com educadores norte-americanos estão em anexo neste trabalho e as mesmas serão exploradas em capítulos posteriores.

¹⁵⁹ Segundo Ana Mae Barbosa sobre Perrelet: "Considerada mais uma filósofa da arte do que uma professora, Perrelet veio ao Brasil com um grupo de professores de Bruxelas e Genebra (Instituto Jean Jaques Rousseau) para reorganizar a educação em Minas Gerais, iniciando a Reforma Francisco Campos (1927-29). Fonte: "John Dewey e o ensino da arte no Brasil". São Paulo: Cortez, 2001, p. 91.

reconhecem em Dewey uma influência muito positiva para o ensino artístico. Os argumentos de Ana Mae Barbosa são:

- a) A maioria dos métodos introduzidos sob a inspiração de Dewey no ensino da arte no Brasil continuam sendo utilizados e são muitas vezes considerados vanguarda educacional. É o caso do ensino das artes plásticas associado à expressão corporal tão em voga hoje em dia, mas que foi introduzido no Brasil em 1929 por Artus Perrelet sob a influência de Dewey. A idéia da arte como expressão de aula de outras disciplinas e o desenho de observação como reflexão visual são outras vertentes do pensamento deweyano que herdamos da Escola Nova e continuamos a privilegiar nas salas de aula até hoje.
- b) Foi a primeira influência estrangeira que os educadores locais buscaram ou, pelo menos, falaram em operacionalizar em termos nacionais, procurando adaptá-la às necessidades e características da sociedade brasileira daquele tempo. Antes os modelos estrangeiros eram simplesmente copiados, e essa imitação das “metrópoles” era considerada admirável, elogiada e procurada por grande parte do povo aculturado. Pela primeira vez na história da educação brasileira, procurou-se preencher o vácuo criado entre a importação do modelo estrangeiro e sua execução com um trabalho de conscientização que levasse em conta nossas condições nacionais e regionais.
- c) Por outro lado, as próprias idéias de Dewey, completamente desprovidas de ideologia imperialista despertavam a necessidade de se pensar numa adaptação às condições nacionais.¹⁶⁰

Nos capítulos anteriores foram apresentados os sujeitos do movimento modernista artístico brasileiro, envolvidos com a Escola Nova e com as novas propostas para o ensino de arte. Ana Mae Barbosa confirma as interlocuções com John Dewey, Escola Nova, Ensino Artístico e Nacionalismo e apresenta como foram se amalgamando esses fatores. Porém, o principal legado de Dewey foram as novas possibilidades de ensino que ressoaram com veemência sobre o ensino da arte. A pesquisa de Ana Mae Barbosa sobre Dewey e sua influência no ensino artístico brasileiro abarcam os intérpretes deweyanos no Rio de Janeiro, Minas Gerais e em Pernambuco representados por Anísio Teixeira, Nereu Sampaio e Artus Perrelet. A referida autora não faz menção ao Paraná e seus possíveis intérpretes neste Estado. A ausência de uma alusão ao Paraná foi aventada como possível desconhecimento da autora, já que o livro de Ana Mae foi lançado em 1975 e a pesquisa que fundamenta a Escola Nova no Paraná e sua expansão só foi publicada em 1992 por

¹⁶⁰ BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 52, 53 e 65.

Maria Elizabeth Blanck Miguel. Outro fator que é apontado, como desconhecimento de Ana Mae sobre a influência de John Dewey no Paraná, foi o fato de Emma Koch não ter sido pesquisada sob o ângulo das influências deweyanas. Neste panorama que se apresenta, retoma-se o professor Erasmo Pilotto como difusor das idéias escolanovistas, no Paraná, a partir da pesquisa de Blanck Miguel. Também aponta-se que foi Erasmo Pilotto que incumbiu Emma Koch da reformulação do ensino artístico curitibano, razão pela qual apresenta-se a professora como a difusora do ideário de John Dewey, no Paraná, sob o enfoque do ensino artístico. Dessa maneira, pode-se concluir que a professora Emma Koch teve uma complexa formação acadêmica, na qual lhe foi possível o contato com todo o referencial teórico apresentado. Cabe, porém, ressaltar seu grande norteador no ensino artístico, evidenciado na fase de sua atuação como diretora do ensino de artes da Secretaria de Educação, o pensamento de John Dewey. Razão por que Emma Koch compartilhava das mesmas idéias de Erasmo Pilotto que, por sua vez, era um dedicado estudioso e admirador das idéias de Dewey. Daí se explica a presença dos ideais da Escola Nova em seus trabalhos, no Brasil. Outro fator foi que Emma também se afinou com as questões de brasiliidade, na sua prática pedagógica.

Sublinha-se Emma Koch como difusora do pensamento de Dewey, devido ao cotejo que foi feito entre os 32 textos produzidos por ela, a respeito de sua prática e proposta pedagógica frente aos temas que revelam a essência do pensamento educacional desse pensador. As propostas educacionais, relacionadas ao ensino artístico deste educador e filósofo norte-americano, revelam-se nas temáticas,: “as artes plásticas associadas à expressão corporal”; “hábitos de vida cooperativa”; integração do indivíduo à sociedade”; “desenvolvimento intelectual”; “o papel do educador”; “a escola e a vida da criança”; “a importância do desenho como auto-expressão” e “imaginação”.¹⁶¹ Essas temáticas de Dewey sobre o ensino artístico foram apropriadas por Emma Koch, em grande parte do seu processo pedagógico, no ensino curitibano. Essas apropriações e alterações no ensino artístico de Curitiba,

¹⁶¹ BARBOSA, Ana Mae. Op. cit., p. 52.

imprimiram uma nova postura, no trabalho realizado Emma Koch, sob a égide de Dewey.

Ainda sobre o perfil traçado sobre Emma Koch, pode-se constatar que o conhecimento sobre os referenciais teóricos desta professora permite confirmar os depoimentos de seus ex-alunos que a descreveram como uma professora de metodologias “modernas” e “avançadas”, que possibilitou vislumbrar o ideal de mundo, aplicado por Emma, por meio do ensino de arte, nas escolas curitibanas.

Estudar os referenciais teóricos de Emma Koch fez compreender, ainda mais, o peso da declaração de Erasmo Pilotto sobre a professora, quando declarou: “Chamei a professora Emma Koch em quem reconheço firme formação pedagógica”. Talvez os leigos ouvintes e leitores, daquela época, não tivessem noção do peso e do valor desta declaração. De quão espetacular formação artística e educacional possuía Emma Koch e, consequentemente, qual seria a sua área intelectual de abrangência, na educação artística curitibana. Só um grande educador como Erasmo Pilotto poderia, talvez, mensurar outro à sua altura para chamá-lo para a tarefa de educar o semelhante. Não foi coincidência, nem apenas simpatia casual que aproximou Erasmo e Emma.

9. A IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLINHAS DE ARTE EM CURITIBA EFETIVADAS POR EMMA KOCH: MUDANÇAS NA CULTURA ESCOLAR

Com o fim da 2º Guerra Mundial, o governo brasileiro reiterou aos professores estrangeiros a possibilidade de voltarem a lecionar e a opção de naturalização. Foi neste contexto de pós-guerra e em processo de naturalização que a professora Emma Koch aceitou, em 1949, o convite de Erasmo Pilotto para assumir o cargo de Técnica da Secretaria de Educação e Cultura da seção do ensino artístico, conforme consta no documento da Secretaria de Educação e Cultura, assinado por Erasmo Pilotto. “O Secretário de Educação e Cultura, devidamente autorizado pelo senhor Governador do Estado, em despacho exarado no Ofício nº 667/50, desta Secretaria e

nos termos do artigo 4º do Decreto-Lei nº 241, de 14 de Agosto de 1944, resolve admitir Emma Koch para exercer a função de Tecnologista, nesta secretaria...¹⁶²

A professora emergiu no cenário oficial da educação paranaense na administração do Governador Moysés Lupion, em cuja plataforma de governo apresentou a intensa preocupação com as áreas educacional e cultural, aspectos esses particularmente privilegiados pelo ideário de Erasmo Pilotto. Em seu cargo de Técnico na Secretaria, orientada por Pilotto, o trabalho da professora somava-se às duas propostas governamentais, a valorização e movimentação das atividades culturais dentro do Estado e o impulsionamento a ser dado à escola primária, promovendo-a no papel de integradora da sociedade. Pilotto, autor da plataforma de governo, acreditava na humanização da escola primária, por meio da Educação Estética, e, através dela, a humanização da sociedade. A reestruturação da Seção Artística da Secretaria teve como objetivo principal privilegiar as atividades artísticas e o aprimoramento do ensino primário. A figura dos Técnicos na Secretaria surgiu com o intento de articular ensino e sociedade, cabendo esse papel, primordialmente, a Emma Koch, na articulação entre ensino primário, ensino artístico e sociedade. "Havemos de iniciar um serviço disciplinado e intenso de educação extra-escolar, com a organização de missões culturais, cursos de extensão, concertos populares, estímulo às instituições particulares de cultura popular, serviços de rádio, cinema, teatro, exposições itinerantes, coisas de cultura nas sedes dos municípios, bibliotecas e museus."¹⁶³

A humanização da sociedade, por meio das atividades artísticas, iniciou-se pois, dentro da escola primária de Curitiba, com o trabalho desenvolvido por Emma, respondendo ao apelo de ideal de mundo da concepção pedagógica de Erasmo Pilotto, que assim se definia : "Dos caminhos de minha prática pedagógica : levar o educando, através da arte, a participar da grandeza do mundo, em seu pleno

¹⁶² PARANÁ, Estado do. Portaria nº 203. Secretário de Educação e Cultura Erasmo Pilotto. O referido documento encontra-se sob fotocópia e está em anexo neste trabalho.

¹⁶³ PARANÁ. Prestação de Contas do Governador Moysés Lupion. O trecho da citação se refere a menção sobre as propostas apresentadas pelo governador em sua plataforma de governo e o seu cumprimento. 1950, p. 278.

sentido, purificar o homem por esse caminho de estetismo da alta disciplina e da sensibilidade, do veemente sentido criador da convivência e da cooperação é o ideal para que estes sejam formados.¹⁶⁴

O trabalho desenvolvido por Emma Koch, respondendo aos ideais, formulados por Pilotto, de transformação da sociedade e dulcificação dos seres por meio da arte, somaram-se às suas próprias convicções sobre o papel da arte na formação humana e na estruturação dos organismos sociais, sobre os quais a professora deixou registrado:

Para ensinar arte criativa deve o professor ter idéias precisas sobre o papel da arte na sociedade, e a convicção de que arte não é somente fruto ou ornamento de uma civilização, mas constitui-se num expressão, num expoente de vida daqueles, que participam dela. Deve ter (o professor) plena consciência do caráter intuitivo na expressão artística dos alunos e do fato que esta intuição preservada desenvolvida facilitará o ato da criação, momento capital no desenvolvimento da personalidade. As três qualidades principais exigidas de um professor de arte criativa, são de ordem : 1) Humana, 2) Pedagógica, 3) Artística. Sabê-las combinar simultaneamente e algo de muita importância. Uma dosagem desequilibrada ou exclusão de qualquer uma destas qualidades, deixa a formação do professor incompleta e os resultados no ensino serão falhos, senão prejudiciais. Ser sociável, saber estimar o prazer de trabalho, em harmonia com os outros, interessando-se pelas dificuldades e sucessos dos seus alunos são alguns objetivos de ordem humana. A educação artística é cada vez mais considerada como o meio de desenvolver a personalidade do aluno e não como aprendizagem de determinadas noções sobre proporções, perspectiva, harmonia, etc. O que é mais importante é ter por objetivo induzir e estimular expressões individuais e qualidades essenciais como emoções, sentimentos...¹⁶⁵

Com base nestas concepções de ordem humana, pedagógica e artística, Emma iniciou seu trabalho, visitando todos os grupos escolares de Curitiba. As visitas objetivavam obter a avaliação geral de ensino artístico e verificar as condições dos grupos escolares para receberem a nova proposta educacional do ensino de arte. Emma contou com colaboração de uma auxiliar, para realizar tal inspiração nos grupos escolares da capital. A partir daí, decidiram, como primeira etapa, organizar um curso para as professoras que até então só lecionavam desenho geométrico, a fim de que conhecessem e aplicassem outras formas de expressão artística.

¹⁶⁴ PILOTTO, Erasmo. *Apontamentos para uma pedagogia fundamental*. Curitiba. Imprimax Ltda, 1982,p. 17.

¹⁶⁵ KOCH, Emma. Trecho do texto intitulado: "O professor e suas qualidades". S/d.

Segundo depoimento de Erasmo Pilotto, as escolas contempladas nesta primeira etapa foram o Grupo Lisímaco Ferreira da Costa, a Escola de Aplicação do Instituto de Educação, o Grupo Escolar Dom Pedro II e Júlia Wanderley. A respeito dos outros grupos escolares encontrou-se referências nos manuscritos de Emma Koch, onde estão relacionados, além dos acima citados, os Grupos Bacacheri, Tiradentes, Xavier da Silva, Mercês e República do Uruguai. Dos grupos escolares visitados, somam-se dezoito, constando ainda nos manuscritos os Grupos 19 de Dezembro, Guabirotuba, Barão do Rio Branco, Presidente Pedrosa, Pietro Martinez, Novo Mundo, Zacarias, Brandão e Cleto.¹⁶⁶

Após a visitação aos dezoito grupos escolares da capital curitibana, Emma desenvolveu o projeto de Educação Artística Infantil, no qual eram apontadas as diretrizes gerais do departamento que assumira, em relação ao ensino artístico. O projeto assim estava estruturado:

- FINALIDADES :

 - 1) Seleção e Desenvolvimento do talento e capacidade artística dos alunos das escolas primárias.
 - 2) Incentivar o convívio social das crianças e contribuir para a apropriação e colaboração entre as escolas.

- ATIVIDADES
 - Compreenderá atividades que se enquadrem no domínio.
 - I- Das Artes Plásticas.
 - II- Da Arte Musical.
 - III- Da Arte Dramática.
 - IV- Das atividades sociais.

¹⁶⁶ KOCH, Emma. Relatório pessoal da visitação aos grupos escolares da capital para a implantação das Escolinhas de Arte. No manuscrito de Emma Koch sobre esta inspeção aos grupos de Curitiba, consta-se o nome das diretoras que exerciam os cargos naquele período, eram elas : Rosa Saporski- diretora do Grupo Escolar Mercês, Dolores Ribeiro Ribas- grupo Escolar Professor Cleto, Nahyr Fernandez Cavallin- República do Uruguai, Edith Rocha de Araújo- grupo Professor Brandão, Iraide G. do Nascimento Soares – Grupo Dr. Xavier da Silva, Helena V. Dionísio – grupo Lisímaco Ferreira da Costa e Ema Correia- grupo Zacarias.

- ORGANIZAÇÃO

O Departamento será constituído pela direção tecnológica e corpo de assistentes. A) de desenho e pintura. B) De modelagem e arte aplicada. C) De música. D) De teatro e E) De atividade social.

- FORMA DE TRABALHO

O Departamento criará um Clube Infantil com sede própria e manterá atividades diárias em todos os ramos de arte. Farão parte deste clube alunos voluntários de todas as escolas primárias da capital.

Além do trabalho no clube infantil, o Departamento se encarregará da assistência técnica nas escolas primárias.

- PROGRAMA

O Departamento manterá atividades .

I- De Artes Plásticas (Desenho, pintura, gravura, cartazes, decoração ou arte aplicada – cenários, projetos para trajes- recortes, modelagem, confecção de fantoches, bonecos e máscaras.

II- Arte Musical – canto Orfeônico, bandas e orquestras, solfejo, dança rítmica e folclore.

III- Arte Dramática- dramatização, encenações, teatro infantil, declamação oral, fantoches e marionetes.

IV- Atividade Social – reuniões, recepções, audições musicais, concurso, exposições, demonstrações.

O Departamento terá por obrigação organizar pelo menos uma exposição por ano, de preferência na semana da criança, aliada a demonstrações artísticas.¹⁶⁷

O projeto teve as finalidades, o programa e a organização efetivados, apresentando resultados positivos. O melhor exemplo do sucesso foram as

¹⁶⁷ KOCH, Emma. Projeto de Ensino Artístico para o Departamento de Educação Artística Infantil, da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná. Ano 1949, duas páginas. Arquivos pessoais de Teresa

Exposições Infantis, que se constituíram num dos objetivos finais da proposta. A única frustração do projeto foi a falta de verba e a vontade política para realizar os Clubes Infantis. Emma, porém, criou uma alternativa para que não se perdessem as idéias dos clubes, pela incorporação das propostas metodológicas dos clubes dentro das escolas primárias da rede oficial. Sobre este fato, Dulce Osinski, observou :

É interessante notar que, apesar de se direcionarem com mais ênfase às atividades artísticas, os clubes criados (elaborados) por Emma Koch, tinham um paralelo com os parques infantis de São Paulo instituídos por Mário de Andrade quando de sua passagem pela Secretaria Municipal de Cultura daquela cidade. Ambas as instituições visavam o atendimento às crianças oriundas de escolas públicas e tinham finalidades sociais e de enriquecimento cultural da população infantil. No entanto, enquanto os parques infantis tinham sedes específicas, em pontos estratégicos da comunidade,¹⁶⁸ os clubes infantis de cultura se localizavam dentro das estruturas das escolas públicas.

Esta citação leva a algumas reflexões. A primeira e a mais evidente se trata da forma como foram realizados os Clubes Infantis, mesmo sem o espaço físico apropriado. A segunda reflexão envolve, mais uma vez, as indicações de quanto as vanguardas artísticas contribuíram para as reformas no ensino de arte, tanto na Europa quanto aqui no Brasil. E a terceira reflexão se dá na confluência entre Escola Nova e ensino artístico, pois como se vê na última citação, essa nova metodologia, bem como esse novo foco para o ensino artístico, abarcavam as escolas públicas e cumpriam as finalidades sociais de enriquecimento cultural. A reflexão de "arte para todos" consta dos apontamentos de Emma Koch, da seguinte maneira:

Comecei o ensino nas Escolinhas de Arte, espalhadas por entre 11 (onze) grupos escolares de Curitiba, com crianças de boa vontade, não selecionadas. Aspirei desenvolver nos alunos, corpo, alma e mente através das experiências de arte criativa, para despertar e treinar os essenciais fatores da existência infantil. Para liberar a faculdade criativa, comecei com o treino de movimentos largos e livres resultantes em linhas também largas e livres através do desembaraço da faculdade criativa por meio da experiência básica do corpo. Qualquer criação pode ser inspirada pela sensibilidade, concebida pela mente, mas é executada pelo movimento do corpo, um instrumento indispensável.¹⁶⁹

Koch e também fotocópia do mesmo material nos arquivos do MAC (Museu de Arte Contemporânea do Paraná).

¹⁶⁸ OSINSKI, Dulce. *Ensino de Arte- Os pioneiros e a influência estrangeira na arte-educação em Curitiba*. Dissertação de Mestrado. UFPR. 1998, p. 287-288.

¹⁶⁹ KOCH, Emma. *Introdução do Método de Ensino*. Texto datilografado. S/ data.

No trabalho desenvolvido, na Escolas Primárias Públicas de Curitiba, constatam-se dois pontos convergentes entre Emma e a Escola Nova. O primeiro paira sobre a democratização do ensino, por meio da possibilidade de um conhecimento comum para todos, como acesso às linguagens artísticas. “Para que haja um número maior de valores em comum, todos os membros do grupo têm que ter oportunidades iguais para aquele mútuo dar e receber. Deve haver uma grande variedade de empreendimentos e experiências para serem compartilhados. De outra maneira, as influências educam uns para senhores e educam outros para serem escravos.”¹⁷⁰

O segundo ponto do trabalho de Emma Koch, também converge e fundamenta-se em Dewey, referente aos estudos para liberar a criatividade baseado na expressão corporal. Sobre este princípio deweyano, a pesquisadora Ana Mae Barbosa faz a seguinte descrição.

Primeiramente introduziu a educação corporal e manual. O argumento de Dewey, centrado na relação entre o que chamamos de sabedoria da mente e sabedoria do corpo, orientou sua preocupação em relacionar os trabalhos manuais e os exercícios corporais com outras atividades consideradas intelectuais. Pela combinação do desenvolvimento natural com a eficiência social na educação, Dewey recuperou Rousseau e concentrou sua atenção nas necessidades corporais e no vigor físico como um dos objetivos educacionais. Segundo Dewey, o desenvolvimento normal não pode ser obtido sem levar em consideração o corpo, um fato bastante óbvio, contudo, seu reconhecimento na escola quase automaticamente revolucionaria muito de nossas práticas educacionais.¹⁷¹

Emma Koch expressava sua plena fundamentação em Dewey, não apenas no ensino artístico, mas na descrição dos novos ideais da escola e do ensino em geral. Também tinha consciência de que a Escola Nova se firmava aos poucos, fazendo mudanças no processo escolar.

No conceito da integridade de um indivíduo incluem-se as atividades e a união de todas as funções tanto físicas como psíquicas, para formar uma harmoniosa existência. Este antigo ideal de muitos professores está se concretizando lentamente. Os educadores de hoje estão

¹⁷⁰ BARBOSA, Ana Mae. Op. cit., p. 84.

¹⁷¹ BARBOSA, Op. cit. p. 61-62.

compreendendo e aceitando a significação de integridade, no desenvolvimento individual, chegando a realizações positivas. Podemos observar efeitos benéficos no campo do ensino em geral por meio de mudanças e método de ensino, das necessidades de incluir pesquisas sobre a própria criança, sua vida social, seu comportamento, sua hereditariedade, etc., para poder socorrê-lo em função do seu bem estar.¹⁷²

As questões que envolvem as práticas pedagógicas de Emma Koch na escola primária, acabam revelando ainda mais a realização da teoria de John Dewey. O filósofo norte-americano defendia que a educação deveria integrar o indivíduo na sociedade e para isso propôs uma reflexão sobre uma vida cooperativa. Na prática de Emma ela exerceu tal proposta de Dewey por meio da experiência que realizou durante as aulas com seus alunos. No texto "pintura coletiva", a professora deixou registrado a descrição do trabalho em equipe. Todo o processo para a realização de tal exercício se fundamenta em um trabalho escolar dentro das finalidades de Dewey, a respeito do indivíduo e da sociedade. A esse respeito escreveu Emma: "Esse trabalho é uma aprendizagem de aspecto social, é mais conveniente para os alunos que estão passando da infância para a adolescência, e que precisam dominar o egocentrismo, aprender a ser perseverante e cooperar".¹⁷³ John Dewey também propunha que o desenvolvimento intelectual era condição essencial para o progresso político e social, nestes termos, entendia que o indivíduo deveria desenvolver-se em arte e ciência. Sobre este aspecto de arte e ciência, discutido por Dewey, a professora Emma deixou registrado em seu texto, intitulado "Criação", a respeito de sua apropriação direta: "Considerando bem, o ensino de artes criativas consiste em aplicar arte e ciência individualmente", e justificou de maneira deweyana: "Arte: - porque o ensino se preocupa em desenvolver alunos individualmente, produzindo diferentes manifestações criativas" e quanto à Ciência: "porque este ensino é caracterizado pelos procedimentos e modos específicos, mediante os quais o aluno é tratado conforme sua idade e amadurecimento." (Koch. s/ data)

No livro de John Dewey , intitulado *Democracy and Education*, o autor descreveu o perfil do professor para uma escola que se opusesse à Escola

¹⁷² KOCH, Emma. *Integridade, Individualidade, através da expressão*. s/d.

¹⁷³ KOCH, Emma. *Pintura Coletiva*. s/ data.

Tradicional, e assim sentenciou: “ o papel do educador na empresa da educação é proporcionar o meio ambiente que provoque estímulos e respostas e dirija o curso do educando” (1964 p.183). Dois propósitos estão presentes nas idéias de Dewey que também foram explorados em outra publicação do autor, intitulado : “ Arte como Experiência”, no qual desenvolveu seus dois propósitos: a imaginação como um processo cognitivo, um agente transmissor da experiência o que poderia ser muito bem desenvolvido e a questão do desenho como um alto valor educativo na linguagem gráfica das crianças. Unindo a imaginação como processo cognitivo e a representação gráfica por meio dos desenhos infantis, Dewey destacou que o ensino artístico era uma experiência consumatória, ou seja, se desenvolvia na organização de passos para a aprendizagem e que, portanto, seria realizável por qualquer criança, destituindo desta forma qualquer reminiscência sobre "um dom especial". Sobre estes aspectos do papel do professor, da imaginação, do aprendizado e exercício do desenho, e ainda, da inexistência de uma expressão nata e de um dom especial. Emma Koch catalizou os apontamentos de Dewey e enunciou : “Todo o professor deve ser um excelente educador” e acrescentou : “Um bom professor não limitar-se-á a procurar perfeição no trabalho da criança tratando de corrigir os erros, mas servir-se-á deste trabalho como índice de progresso do aluno”. Sobre a imaginação e o desenho, escreveu : “Todos nós temos imaginação, não sendo ela privilégio dos dotados de talento, podemos desenvolvê-la, portanto, o desenho é uma expressão normal dos seres humanos e pode ser cada vez mais desenvolvido”.(Koch, Emma. Criação. s/ data)

Pode-se constatar que boa parte da prática pedagógica de Emma Koch frente à Secretaria da Educação e Cultura, na Seção do Ensino Artístico, foi regida por intensa reflexão teórica da professora e também da sua constante pesquisa sobre educação e ensino artístico. Mas o que chama ainda mais a atenção se inscreve na adequação prática da metodologia realizada por Emma, pois ao interpretar John Dewey, um dos ícones contra o modelo tradicional escolar, a referida professora afinava-se ainda mais com a plataforma de Governo de Lupyón e,

conseqüentemente, com os ideais escolanovistas de Erasmo Pilotto, que articulava educação, arte e sociedade.

Foi assim que Emma Koch fundamentada na teoria educacional de John Dewey, atendendo às perspectivas de mudar a sociedade por meio da arte, que realizou-se em Curitiba, a 1^a Exposição de Desenhos Infantis, em 1949. As exposições escolares tinham como fim pedagógico apresentar as atividades realizadas nas escolas pelas crianças da rede pública, mas também cumpriam um objetivo político previsto na plataforma de Lupion, que era fomentar as atividades culturais. Se considerar-se que, desde os anos vinte no Brasil, a escola foi o veículo de difusão e consolidação da nação e nela foram também depositadas as expectativas de transformação da sociedade, pode-se afirmar, no caso particular do Paraná, que desde os primeiros anos do século XX aspirava-se por uma escola primária estruturada, por uma representação artística moderna e pela configuração do Paraná com sua própria identidade. Pode-se entender, portanto, que as reformulações do ensino artístico na capital acabaram sinalizando para o estado um novo tempo.

Este novo tempo fez surgir, em todas as escolas primárias da capital, uma nova cultura escolar, que por meio da arte fazia a escola atingir socialmente seus cidadãos. As relações para além dos muros escolares começaram a dar sinais de realização, desejo acalentado pelo secretário Erasmo Pilotto desde os tempos do Instituto Pestalozzi. É interessante destacar que “o educar pela arte” atendia a uma população que passava pela experiênciade pôr abaixo o ensino tradicional e que, ainda pelos ideais de John Dewey e Herbert Read, o ensino artístico poderia contribuir largamente para melhorar a sociedade. Mas acima de tudo emergia, em termos mundiais, após o conflito da 2^a Guerra Mundial, a idéia da amenização das dores por meio da arte na formação das crianças para o futuro da humanidade. Em termos nacionais, o Brasil saía do regime de Getúlio Vargas e também se restabelecia das seqüelas da 2^a Guerra. No caso do Paraná, devido à forte imigração européia, a Guerra esteve mais presente no imaginário da população e também

acentuaram-se as ressonâncias do conflito devido às restrições severas daquele governo em relação aos estrangeiros no Brasil.

A associação dos ideais da Pedagogia da Escola Nova com o movimento de "Educar pela Arte", foram sementes fecundas naquele período histórico paranaense de pós-regime Vargas e de pós-guerra, ainda havia as fortes ligações da educação com as eclosões do modernismo artístico no Paraná com a Revista Joaquim e com a Garaginha de Violeta Franco.

Quanto à posição de Emma Koch, pode-se afirmar que seus propósitos educacionais, buscavam a modernidade para o ensino e atendiam às novas concepções científicas sobre o aprendizado infantil. A professora em todos os seus textos manteve-se apolítica. Suas posições ideológicas eram o ensino artístico, a educação em geral e as crianças. No entanto, Emma, como um sujeito daquele momento histórico, abraçou a causa de educar pela arte com fins de tornar melhor a sociedade. A professora sabia das dores de uma guerra, pois havia vivido a 1^a Guerra Mundial e sofreu as consequências da 2^a Guerra como estrangeira em outro país, portanto, não é difícil entender a crença de Emma na educação e no ensino de arte para dulcificar a humanidade.

Apesar dos fins políticos, as exposições escolares realizadas por Emma Koch traziam em seu bojo uma preocupação plena com o desenvolvimento intelectual, artístico e social dos educandos. Para realizar as Exposições Infantis, Emma Koch produziu três textos a respeito do assunto que foram intitulados da seguinte maneira: a) *As Exposições escolares*, b) *Para familiarizar os visitantes com os esforços do aluno*, e c) *Como julgar os trabalhos dos alunos*.

Os três textos serviram para orientar pedagogicamente os professores, que sob a direção de Emma Koch, realizaram novas metodologias artísticas na escola primária.

Os textos de Emma sobre as Exposições Infantis apresentaram preocupação pedagógica com a repercussão do evento no universo infantil, na família e público, em geral. Constatava-se o engajamento de Emma para preparar os alunos para as produções artísticas, o itinerário das exposições e a sua receptividade pelo público. A

nova experiência escolar, por meio das Exposições Infantis, teve influência na nova forma de comportamento social da comunidade curitibana, envolvendo escola, arte e público. A respeito dessa transformação pedagógica, promovida por Emma Koch, que resultou na alteração da cultura escolar e que coincidia com as aspirações dos órgãos oficiais, tem-se as palavras de Chervel:

A escola fornece à sociedade uma cultura constituída de duas partes: os programas oficiais que explicitam sua finalidade educativa e os resultados efetivos da ação da escola que, no entanto, não estão inscritos nessa finalidade. Assim, para esse autor, cultura escolar é a cultura adquirida na escola e que encontra nela não somente seu modo de difusão, mas também sua origem.¹⁷⁴

Nos textos *Exposições Escolares*, Emma Koch descrevia como seria o procedimento de apresentação dos trabalhos infantis que visavam um compromisso com os autores dos desenhos, ou seja, as crianças.

Para demonstrar os trabalhos feitos durante o ano letivo, precisa-se ter cuidado de não abarrotar a sala de exposições com todos os trabalhos. É melhor escolher trabalhos mais característicos de cada aluno, e nunca só os bem feitinhos de alguns alunos. Procedendo assim, evita-se a grande injustiça que é de deixar de apresentar o trabalho de qualquer um dos alunos.¹⁷⁵

No segundo texto intitulado *Como julgar os trabalhos dos alunos*, Emma Koch orientou os professores de como o educador deveria abrandar as vaidades do aluno expositor, pois a professora com essas exposições não pretendia patrocinar à criança a condição de artista, ela os via como parte de um processo humano de desenvolvimento. Emma também depositava no professor a responsabilidade de um aluno não se sobressaísse sobre outro. Desta forma mantinham-se as boas relações escolares e impediam-se as frustrações artísticas dos alunos, se ele, naquele momento, escolar, não houvesse ainda se desenvolvido suficientemente. Por outro lado, não impediria a continuidade do trabalho daquele aluno que houvesse realizado

¹⁷⁴ VALDEMARIN, Vera Tereza & SOUZA, Rosa Fátima. *Cultura Escolar- história, práticas e representações*. Caderno Cedes nº 52 XIX, 2000. Unicamp., p. 06.

¹⁷⁵ KOCH, Emma. *As Exposições Escolares*. S/d.

uma melhor apresentação pictórica. Todavia, seria prejudicial o excesso de elogios, que poderia acarretar a acomodação no processo criativo.

É essencial evitar competições e distribuição de prêmios para não ofender um aluno e fomentar vaidades no outro. Saindo do princípio de que a criança e adolescente carecem de conceitos maduros e conseguem muitas vezes uma expressão artística ao acaso, não podemos tratá-los como artistas e premiar um trabalho que não é resultado de profundas experiências. A criança e o adolescente são individualidades em formação e precisam de estímulos mais discretos. A premiação de um aluno, que se destacou por ter um melhor ambiente em casa, daí mais interesse, que o conduz a experiências numerosas e um resultado feliz, pode influir fatalmente no seu colega, infeliz na expressão do seu trabalho por motivos, talvez até externos, como a falta de recursos para aquisição de um material melhor, o que não dá um resultado mais vistoso. Para não cometer injustiças e despertar vaidades, todo o cuidado é pouco. Muitos grandes talentos de fama mundial revelaram-se com idade madura, enquanto muitos gênios descobertos na infância, sumiram.¹⁷⁶

O terceiro texto produzido por Emma Koch intitula-se *Para familiarizar os visitantes com os esforços do aluno*, a professora não cometeu a mesma falha da educadora inglesa Marion Richardson, que apresentou os desenhos infantis a um público despreparado. Emma Koch elaborou um itinerário explicativo para as Exposições Infantis, a fim de educar o olhar do público adulto para a compreensão da produção pictórica da infância, no seu processo natural de desenvolvimento.

Para familiarizar os visitantes com os esforços do aluno, munimos os trabalhos sobre escritos (legendas) elucidativos. Assim, o leigo visitante, principalmente pais e parentes do aluno compreenderão que os trabalhos embora "horríveis" no conceito do visitante, demonstram valor real pelo esforço e procura de uma expressão original e individual. Pode-se também confeccionar, numa folha de papel, uma espécie de catálogo, com itens conforme o agrupamento dos trabalhos. Por exemplo : 1) Figura Humana, 2) Criações e composições, 3) Reminiscências de cenas observadas e vividas, 4) observações de atitudes e movimentos dos animais, 5) Pintura do natural, 6) Ilustrações, 7) Assuntos históricos, 8) Pintura Coletiva. O visitante, introduzido desta forma na evolução da forma no desenho infantil, não terá motivo de crítica e deboche, mas compreenderá o esforço do aluno despendido no processo de formas cada vez melhoradas para a representação.¹⁷⁷

No texto da última citação, Emma Koch, aventa a possibilidade do público conceituar os desenhos infantis como "horríveis". O método de ensino de Emma,

¹⁷⁶ KOCH, Emma. *Para familiarizar os visitantes com os esforços do aluno*. Há em anexo alguns desenhos dos alunos de Emma Koch sobre as temáticas apresentadas na citação.

¹⁷⁷ KOCH, Emma. *Como julgar os trabalhos dos alunos*. (Infanto-juvenis). Texto datilografado, s/d.

entretanto, proporcionava às crianças a realização de produções pictóricas bem elaboradas. Nem por isso a professora deixou de ter reservas com o olhar do público, talvez por conhecer a experiência de Richardson ou por conhecer o gosto neoclássico curitibano. De qualquer forma era um público que se depararia pela primeira vez com trabalhos infantis. A exposição, vista pelo ângulo da educação valorizava mais a criatividade, o psiquismo, a coordenação motora, as cores, do que uma perfeição clássica de ideais de beleza.

Todo cuidado didático para realizar a 1^a Exposição Infantil, em 1949, acabou resultando positivamente. A 2^a Exposição Infantil realizou-se em 09 de novembro de 1950, também sob o patrocínio da Secretaria de Educação e organizada pela Seção Artística, atendeu aos mesmos cuidados pedagógicos da primeira. O universo artístico pedagógico da 2^a Exposição, é comentado por Adalice Araújo :

A 2^a Exposição Infantil de Artes Plásticas organizada pela Seção artística em 1950, abrangeu todas as áreas da Educação Artística. Emma Koch serviu-se como centro de interesse, de experiências vivenciais e culturais ligadas ao universo infantil, como a canção “Aí vem o circo ”, grupo 19 de Dezembro, danças do folclore paranaense, como Pau-de-fita, Grupo Lisímaco da Costa, danças dramáticas do folclore nacional, grupo Júlia Wanderley, onde as crianças também executaram trabalhos inspirados em personagens e cenas de teatro de fantoches. Dentro de absoluta liberdade de criação haviam trabalhos de estudo do natural, observação de atitudes e movimentos, ilustração de ritmos e de contos.¹⁷⁸

O livro de assinaturas de presença da 2^a Exposição Infantil, consta com quinhentos e trinta e nove assinaturas, sendo que a primeira é a do Secretário da Educação e Cultura, Erasmo Pilotto, incluindo-se as assinaturas de diretoras de Grupos Escolares, da artista plástica Violeta Franco e da professora e artista Halina Marcinovska.

Ao verificar o número de assinaturas dos visitantes no primeiro dia da exposição, pode-se constatar o fluxo de sujeitos que se envolveram nessa atividade

¹⁷⁸ SECRETARIA DE ESTADO DA CULTURA. Ricardo Koch. Arte-educadores e Artistas Plásticos. Ctba-Pr. Texto de Adalice Araújo. Os desenhos com a temática circense, folclore paranaense (pau-de-fita) e folclore nacional (festa de São João) encontram-se nos anexos iconográficos.

cultural, em Curitiba, na qual se evidenciava uma nova postura escolar que dialogava por meio da arte com a sociedade.

Os apontamentos de Adalice Araújo sobre as práticas artísticas da 2^a Exposição Infantil registram as seguintes temáticas: as festas populares paranaenses e nacionais, a utilização de fantoches e a apresentação de danças. Tais temáticas confirmam o cumprimento dos propósitos do projeto de Emma, sendo possível constatar, também, a incorporação nos Grupos Escolares do projeto dos Clubes Infantis, por meio dos quais foi apresentada a 2^a Exposição.

Outro aspecto que pode ser destacado, na observação de Ana Mae Barbosa, foi a interpretação do pensamento de Dewey, por Emma Koch, adequando-o às características da sociedade brasileira e aos aspectos regionais, pois a 2^a Exposição Infantil demonstrou, no procedimento teórico, o pensamento de John Dewey mas, na expressão prática, é perceptível o diálogo com os temas regionais, como folclore e as lendas paranaenses.

Sobre uma questão chama-se a atenção, nesta 2^a Exposição Infantil, também dirigida por Emma Koch, no que se refere ao contato experencial com as atividades artísticas não só para os alunos, mas também para os docentes e para a comunidade em geral. Emma desenvolveu o hábito de um contato com as linguagens artísticas que atingiram diferentes parcelas da sociedade, por meio das linguagens de artes-plásticas, música e teatro.

Desta análise, pode-se com toda certeza confirmar-se a inclusão de Emma Koch no quadro intelectual daquela espécie de docente descrito por um dos teóricos da cultura escolar, Pérez Gómez. Este autor diz que aquele que possui o exercício da reflexão tem nele a ferramenta básica de percepção cultural.

O conhecimento profissional do docente emerge na e a partir da prática e se legitima em projetos de experimentação reflexiva e democrática no próprio processo de construção e reconstrução da prática educativa. Em outras palavras, o elemento fundamental na prática docente, o componente básico do conhecimento especializado útil e referente, é o desenvolvimento da reflexão. (ZEICHNER, 1990). Compreensão situacional nas palavras de Elliot (1993) como um processo de reconstrução da própria experiência e do próprio pensamento ao indagar as condições materiais, sociais, políticas e pessoais, que configuram o desenvolvimento do concreto, situação educativa da qual participa o docente. A compreensão situacional incorpora o conhecimento público e as experiências e construções

prévias individuais ou coletivas, não como critérios inquestionáveis de autoridade, nem como prescrições normativas, externas, mas como ferramentas simbólicas provisórias, úteis para esclarecer a implicação dos diferentes influxos. A compreensão situacional não se deriva diretamente da teoria, nem se forma de modo espontâneo -, nos intercâmbios cotidianos - requer um processo reflexivo das próprias interpretações que se geram na cultura e da sociedade.¹⁷⁹

Aponta-se esse perfil de processo-reflexão e compreensão da situação nacional e regional na atitude pedagógica de Emma Koch, por se entender que a sua formação docente e artística européia e sua interpretação de John Dewey, não a afastou do olhar atento da realidade do Brasil e do Paraná. A reflexão sobre a realidade brasileira e paranaense possibilitou-lhe alterar a cultura escolar curitibana, por meio do ensino artístico, nas práticas internas da escola e naquelas externas à escola, da qual a sociedade se inteirou. Atenta às condições materiais, sociais, políticas e pessoais que configuraram sua prática educativa, é possível observar e perceber sua força e determinação para colocar em prática o que lhe foi incumbido, com falta de verba ou vontade política. O entusiasmo em manter funcionando as Escolinhas de Arte advinham de sua convicção sobre o valor da educação e da democratização do ensino, mesmo em meio aos revezes da política educacional brasileira. A compreensão de Emma Koch de seu novo ambiente de trabalho, a fez superar as dificuldades em sala de aula, não comprometendo os novos intercâmbios culturais que ela vinha promovendo a partir da escola e do ensino de arte.

Sobre as dificuldades em manter as Escolinhas e sobre o entusiasmo de Emma por seu próprio trabalho, Sonia Luz, descreve :

Era bonito de ver o entusiasmo dela né? O entusiasmo delas pelas Escolinhas, pelas crianças também, ela tirava dinheiro do próprio bolso para comprar papel, tintas. Ela mesma fabricava as tintas, sabe? Levava para as crianças, ela também coordenava as professoras para poderem ensinar as crianças. Ela é a idealizadora desses cursinhos de artes para as crianças. Então era em todas as escolas, muitas vezes encontrava com ela, com aquele maço de papel, às vezes com pressa porque ia arranjar papel nos jornais, né? Esse papel branco de jornal, também davam para ela às vezes! E então ela sempre estava... a gente ia na casa dela e ela mostrava, ao Nelson (Nelson Luz) muita coisa boa que as crianças faziam, ela era uma entusiasta sabe?¹⁸⁰

¹⁷⁹ PÉREZ GÓMEZ, A I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre. Artes Médicas. 2001, p. 109.

¹⁸⁰ LUZ, Sonia. *Entrevista concedida a Beatriz Araújo*. MAC-Curitiba, 1987.

O entusiasmo pela educação fez com que Emma Koch destituisse o império do ensino do desenho geométrico nos currículos, substituindo-o pelo desenvolvimento estético, por meio de várias linguagens artísticas, que se deu com a implantação das Escolinhas de Arte nos Grupos escolares, proporcionando mudanças na cultura escolar, como enunciou Dominique Julia.

...como um conjunto de normas, que definem saberes a ensinar e condutas a enculcar em um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes, e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas estando ordenadas à finalidades que podem variar segundo as épocas – (finalidades religiosas, sócio-políticas ou simplesmente socialização). Normas e práticas que não podem ser analisadas sem levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas normas e, então, a colocar em prática os dispositivos pedagógicos imbuídos de facilitar a sua aplicação, a saber, mestre e professores primários.¹⁸¹

Além de lançar as bases de uma nova cultura escolar, Emma alterou a cultura local com as Exposições Infantis que ocupavam espaços físicos de relevância na sociedade, facilitando o diálogo entre escola e comunidade. Os espaços eram geralmente o saguão do Instituto de Educação ou o saguão da Biblioteca Pública, este último inclusive era local de exposição das produções plásticas dos artistas locais.

A terceira exposição ocorreu em 1951, que se realizou também sob o patrocínio da Secretaria de Educação e Cultura. Especialmente nesse ano, a Exposição Infantil ocupou o Saguão Permanente de Exposições do Departamento de Cultura. Entre os visitantes do dia da abertura, encontram-se as assinaturas dos alunos e professores dos Grupos Escolares Professor Cleto, Dom Pedro II, 19 de Dezembro e a visitação de um grupo de alunos de uma escola da cidade de Blumenau-SC. O número de assinaturas, no 1º dia de exposição, indicaram quinhentas e sessenta e nove pessoas presentes. Nesse ano ainda, Emma Koch

¹⁸¹ JULIA, Dominique. *La culture scolaire comme objet historique*. In: Conferência de Encerramento do ISCHE (XV International Standing Conference for the History of Education) Jul. Lisboa, 1993. Tradução Marcos Levy Bencostta.

trocou correspondências com os Estados Unidos, mais especificamente com uma Revista de Arte-Educação, denominada *School Art*.¹⁸²

Por meio do intercâmbio com os Estados Unidos, Emma Koch publicou um artigo na Revista *School Art*, intitulado *Rhythm and its Representation*. Em uma outra correspondência dos Estados Unidos, Emma Koch recebeu o convite do *Art Department the Latham Fondation for the Promotion Humane Education*, datada de 13 de junho de 1951, a qual trazia em seu conteúdo um pedido de colaboração por parte de Emma no envio de trabalhos artísticos produzidos pelas crianças paranaenses, para que fossem publicadas em forma de postais por aquela instituição. No verso da correspondência, a professora anotou : " por falta de verba, não respondi a este convite ". Apesar da frustração de Emma Koch, em não poder atender ao convite norte-americano, houve outros incentivos regionais, na área do ensino artístico. A professora coordenou a Exposição Infantil especial, inaugurada no dia 1º de Setembro de 1952, em comemoração ao 30º aniversário do Instituto de Educação. A exposição contou com os trabalhos infantis de todos os Grupos Escolares da Capital e, no dia de sua abertura, contou com a presença do Governador Moysés Lupion, sendo dele a primeira assinatura, no livro de presenças, onde constam também as de Lenir Mehl, sua colaboradora, Eny Caldeira, Diretora do Instituto de Educação e da poetisa e professora Helena Kolody. Estiveram também presentes, nesta exposição de setembro de 1952, representantes e alunos do Colégio Sion, Colégio Sagrado Coração de Jesus e de um colégio de Santa Catarina, da cidade de Jaraguá do Sul. A participação dos grupos Escolares curitibanos já fazia parte de uma prática comum, pois estas escolas estavam envolvidas com as Escolinhas de Arte. A presença de escolas interestaduais alude a um possível intercâmbio cultural-escolar entre os Estados, chamando a atenção a presença dos colégios particulares, o Nossa Senhora do Sion e o Sagrado Coração de Jesus. De qualquer forma o interesse de escolas que não eram da rede pública pelas

¹⁸² Estão em anexo três fotocópias de três cartas distintas que Emma Koch recebeu da *School Art*, que dão o panorama da interlocução da professora Emma com outros órgãos internacionais de arte infantil. As cartas foram gentilmente concedidas pela família de Emma Koch para serem publicadas nesta pesquisa.

Exposições Infantis demonstram a alteração que começava a se processar na cultura local desde a implantação das Escolinhas de Arte em Curitiba. A presença dos Grupos Escolares curitibanos, nas exposições, evidenciam a movimentação interna, afeita à rede pública, enquanto a presença de escolas da rede particular e de outro estado evidenciam a alteração da cultura local, das escolas em geral, surgindo uma nova atividade cultural-escolar - As Exposições Infantis.

Ainda no ano de 1952, foi realizada a IV Exposição Infantil, seguindo a oficialidade das primeiras; esta IV Exposição ocorreu, no dia 07 de novembro, e contou com cento e oitenta assinaturas no dia da abertura e entre elas, curiosamente, se encontrava uma excursão norte-americana que também prestigiou a exposição.

O ano de 1952 também proporcionou à professora Emma Koch a participação em um Concurso Internacional de Desenhos Infantis, realizado na Dinamarca. O convite foi feito por meio do MEC que institui uma Comissão Especial para selecionar cem trabalhos, de cada um dos Estados, para serem enviados à Dinamarca. O concurso internacional premiou vinte e sete trabalhos dos grupos escolares de Curitiba, atestando o profícuo trabalho realizado por Emma Koch. Sobre este episódio, Teresa Koch nos apresenta a satisfação de Emma Koch com a premiação dos trabalhos na Dinamarca, principalmente pelo fato de serem os alunos premiados, todos de origem muito humilde. Isso fez Emma Koch crer, ainda mais, na democratização da educação e na sensibilização social por meio da arte.

Eu sei que ela lutou muito para conseguir que essa matéria (ensino artístico) fosse inserida no currículo escolar. Eu lembro bem dessa luta dela. E lembro bem de Emma criando as Escolinhas de Arte dos Grupos Escolares, inclusive, a verba era curta, ela comprava material com o dinheiro dela. No Concurso Mundial na Dinamarca, só o Paraná, só com as Escolinhas dela ganharam umas tantas premiações. Esse trabalho ela comentava porque era muito gratificante, inclusive as crianças eram assim, pobres mesmos, porque eram uns grupos de periferia e tinham muita criatividade, uma capacidade de transmitir o sentimento deles, de criancinha pequena, ela ficava impressionada com o trabalho. Ela se preocupava com a falta de condições dessas crianças...¹⁸³

¹⁸³ Há nos anexos, fotocópia do documento da Secretaria de Educação e Cultura que atesta a participação dos trabalhos artísticos infantis, no Concurso da Dinamarca.

Emma Koch, por meio de suas habilidades pedagógicas, converteu o espaço escolar em um espaço possível de aplicação das linguagens artísticas na escola primária por meio da Pedagogia da Escola Nova. O ensino artístico possibilitou uma experiência sem precedentes para quem teve a oportunidade de ser visto como um sujeito participante da sociedade, talvez o único momento em que aquelas crianças não foram ou não se sentiram marginalizadas. Este aspecto foi percebido por Edwino Tempski, que concedeu o seguinte depoimento :

Dona Emma com muito desvelo cuidava da infância escolar e me parece que foi de sua iniciativa a criação de cursos de Pintura e Desenho para a infância. Com muito entusiasmo, produziu, de fato algo notável como atividade pedagógica desenvolvida em nossa cidade, as Exposições que foram várias, dos trabalhos dos escolares cuidados por Dona Emma.

...porque as crianças eram despertadas para um determinado caminho, é claro que reconhecendo suas próprias aptidões, sentiam-se felizes por verem o seu modo íntimo exteriorizado em produções pictóricas que eram admiradas pelos concidadãos. Isso é uma coisa natural que eu tenho encontrado assim, como médico, muitas daquelas crianças que estudaram com Dona Emma quando meninos, alunos da escola e mais tarde lhes perguntei após contemplar o ambiente doméstico- " Quem é que pintou esses quadros? Ah, fui eu que pintei ". É um nome desconhecido, não eram pessoas que estavam expondo seus quadros, que me falava dessa maneira, era uma dona de casa, era um senhor de um bar, mas que as lições aprendidas ao lado de Dona Emma estava ali como homens que desenvolveram suas aptidões artísticas.¹⁸⁴

A prática pedagógica de Emma Koch, por meio do ensino artístico, atingiu o objetivo de buscar, em cada aluno, esta percepção tão distinta e tão expressiva das suas capacidades criadoras ao ponto de levá-los, anos mais tarde, já adultos, a manter emoldurados a representação mais simbólica de seus anos escolares, um quadro realizado por suas mãos ainda de criança. Isso leva a reflexão sobre a espécie peculiar de profissional que foi Emma Koch, de maneira a entender, ainda mais, suas conscientes atitudes e os diversos matizes de sensibilidade que a fizeram uma professora tão especial. Baseados nesta reflexão, reafirma-se que Emma Koch

¹⁸⁴ Edwino Tempsy concedeu entrevista à Beatriz Araújo, em 1987. Este trecho transcrito nesta pesquisa não foi publicado pela jornalista. Edwino Tempsky foi médico dos Koch durante trinta anos. É relevante destacar que Tempsky tinha como prática médica visitar seus pacientes em suas respectivas casas, inclusive a casa dos Koch, também por isso teve a oportunidade de vivenciar os trabalhos escolares emoldurados nas casas que freqüentou.

se inscreve neste potencial de conhecimento profissional docente que desenvolveu a reflexão para se instrumentalizar em suas práticas educativas.

Quando utiliza-se a citação de Pérez Gómez que diz “ a compreensão situacional incorpora o conhecimento público e as experiências e construções prévias individuais ou coletivas, não como critérios inquestionáveis de autoridade, nem como prescrições normativas externas, mas como ferramentas simbólicas provisórias, úteis para esclarecer a implicação dos diferentes influxos ”, une-se a esta idéia o pensamento de Peter McLaren, “ Deve-se fazer das salas de aulas, espaços críticos que realmente ameacem a cultura, isto é, a maneira como a realidade é usualmente construída, como uma coleção de verdades inalteradas e relações sociais imutáveis ”. (MCLAREN, 1997, p. 266).

A idéia da prática reflexiva, proposta por Pérez Gómez, em justaposição com a reflexão de McLaren, de se fazer das salas de aulas, espaços críticos, pode ser reforçada por Forquin, no que envolve o ensino artístico:

Educar alguém é introduzí-lo, iniciá-lo numa certa categoria de atividades que se considera como dotadas de valor. (WORTH WHILE), não no sentido de um valor instrumental, de um valor enquanto meio de alcançar uma outra coisa (tal como êxito social), mas de um valor intrínseco, de um valor que se liga ao próprio fato de praticá-las, como no caso da arte, ou ainda, é favorecer nele o desenvolvimento de capacidades e de atitudes que se considera como desejáveis por si mesmas, é conduzi-lo a um grau superior (mesmo que esta superioridade seja apenas relativa) da realização.¹⁸⁵

Apesar de todo o engajamento de Emma Koch nas suas atividades educacionais, o ano de 1952 que tanto sucesso lhe ofereceu, acabou sendo comprometido pelos entraves políticos. O ponto nevrálgico foi o afastamento de Erasmo Pilotto, da Secretaria. A esposa de Pilotto deixou registrado no livro “ Erasmo Pilotto, um educador de alma romântica ”, como se processou este episódio.

Perguntei que tal audiência com o Governador?- Formidável. O Governador logo à minha entrada quis me abraçar pelo acordo com as Prefeituras Municipais para a abertura das 1.200 escolas isoladas rurais. Falei-lhe, então, do que vinha me abafando todos esses dias. Disse-

¹⁸⁵ FORQUIN, Jean-Claude. *Educação e Cultura- as bases sociais e epistemológica do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 165.

Ihe que não é possível que o governo como o dele, permita a perseguição a professores somente porque não pertencem a este ou aquele partido. Disse-lhe que essas perseguições não podem sair das minhas mãos e das suas. Perseguições só para satisfazer de vaidade, deste ou daquele. Isto não é política! Disse-lhe que se sentiria um criminoso no dia em que tivesse de assinar uma demissão dessas. Pedi-lhe para me apoiar (...)¹⁸⁶

Anita Pilotto ainda descreve o caso de um professor no Norte do Paraná que, sob um sol inclemente, saía com sua bicicleta e ia todos os dias pintar todas as escolinhas da região, porém era do partido trabalhista e, por causa disso, um determinado deputado pediu a Erasmo Pilotto para que demitisse o professor. Outro caso apontado por Anita foi o de uma professora que aceitou ir morar em uma região muito inóspita do Estado, apenas com a boa vontade de levar as primeiras letras àquela região, e também surgiu o pedido de afastamento da mesma do cargo de professora pelo mesmo motivo político que perseguiu o professor do Norte do Paraná. Segundo Anita, Erasmo indagava : - " Será que não há quem veja o quanto está professora é abnegada e é perseguida porque não pertence a não sei que partido? " Pela narração de Anita Pilotto, parece-nos que Erasmo Pilotto realmente não possuía um olhar para as " transações políticas", possuía sim, uma visão messiânica de educação e acreditava que os opositos poderiam se apaziguar para "Construir um Paraná melhor ". Foi então, em meio a uma luta política, que Erasmo Pilotto ficou sabendo que seus dias na Secretaria de Educação não iriam longe, mesmo tendo realizado profundas transformações na área educacional, fato até que inclusive deveria ter sido o cerne de sua permanência na Secretaria. Mas, o caso realmente não era a educação que estava na pauta da "Secretaria de Educação", o que estava em discussão, mais uma vez no Paraná, era a política. E Anita Pilotto nos atenta mais para este fato. "O Erasmo acabou de me falar que o Pinheiro (Pinheiro Júnior- jornalista e deputado) lhe disse que os deputados não estão satisfeitos com ele, alegam que não é político, o que quer dizer, não adere às nomeações e as perseguições de interesse político. Estivemos falando sobre isso. Ele me disse que deixa a Secretaria, que não se envaidece desse cargo."¹⁸⁷

¹⁸⁶ PILOTTO, Anita. *Erasmo Pilotto- um educador de alma romântica*. Curitiba: Lítero técnico, 1987.

¹⁸⁷ PILOTTO, Anita. Op.cit.1987,p. 61.

E os murmúrios realmente se confirmaram com o afastamento de Pilotto da Secretaria. As tais perseguições aos professores ganharam tanta força que chegaram a atingir a professora Emma Koch. "Após 1952, com a saída do Professor Erasmo Pilotto, Emma Koch sentiu que não havia mais espaço para ela na Secretaria de Educação e Cultura no Paraná. Segundo o conselho do Sr. Alexandre Belczak, resolveu pedir transferência para a Escola Experimental Maria Montessori.¹⁸⁸

No cotejo das fontes, pode-se perceber que as perseguições aos professores não foram só de ordem política. No caso de Emma Koch, por exemplo, a professora era recém naturalizada e não consta registro de nenhum tipo de militância política. O que havia na vida pública de Emma Koch era um intenso relacionamento cultural e social com vários vultos daquele período, inclusive, com Erasmo Pilotto. Emma Koch escreveu, vinte e dois anos depois a respeito deste episódio, e rememorou as Exposições Infantis da Dinamarca.

Entre os trabalhos escolhidos era 27 dos nossos grupos em Curitiba, isto era um a vitória, que me custou o meu lugar no Departamento de Cultura. Os diplomas dos 27 alunos chegaram às minhas mãos em 1953, nesta época já estava desligada do Departamento. O meu pedido de fazer uma entrega, mais solene me foi negado (falta de lugar e verba...). Restava-me pedir aos alunos procurar os diplomas no Departamento. Naquele momento a injustiça doeu. Hoje são cinzas.¹⁸⁹

Conclui-se que a política dos deputados da época, do primeiro mandato de Lupion, não perseguiam só seus opositores políticos, mas também aqueles bem relacionados culturalmente ou aqueles que estavam se projetando em suas áreas profissionais, como no caso de Emma e Erasmo. Também é importante relembrar alguns fatores que se podem somar a esses dois episódios que ocorreram com Pilotto e Emma. O professor Erasmo Pilotto não possuía militância política, no sentido do que ocorria no Paraná, no final da década de 40. Pilotto fazia, sim, uma

¹⁸⁸ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. *Emma & Ricardo Koch. Arte Educadores e Artistas Plásticos*. Curitiba, 1988, p. 09 Texto Adalice Araújo.

¹⁸⁹ KOCH, Emma. Manuscrito que estava anexado junto a um Atestado da Secretaria de Educação que declara a participação de Emma no Concurso na Dinamarca. Datado de 1974.

militância educacional e está era muito engajada com a expressão da Escola Nova. Possuía um veio liberal nas suas concepções teóricas e ainda não era de linha educacional ligado à Igreja Católica, pois possuía afinidade filosófica com os neopitagóricos. Este perfil de Erasmo Pilotto, lembra o perfil de Mário de Andrade, quando também foi afastado da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, pelo governo de Getúlio Vargas. Mário de Andrade, assim como Erasmo Pilotto, insistia na isenção partidária. Suas aptidões intelectuais eram tais que, mesmo sozinhos, acabavam concorrendo com todo o governo. No caso de Pilotto, soma-se ainda, as suas posições escolanovistas, liberais e até anticlericais.

Os respingos em Emma Koch não foram apenas por causa da sua amizade com Erasmo Pilotto. Já se constatou suas articulações nas relações artísticas, culturais e educacionais no Estado e também aludiu-se a sua presença educacional que se desviava dos católicos sobre dois aspectos.

O primeiro de ordem mais particular, Emma Koch era protestante na Polônia, mas no seu “Transplante Cultural”, tornou-se RosaCruz. A respeito dessa nova posição filosófica as reflexões de Nésia Gaia e Teresa Koch são esclarecedoras: “Nésia: Eram cristãos, com a formação de Igreja na Europa, e de repente essas pessoas caem no Brasil, um país tão místico... Teresa: Veja bem, eles estudavam muito. Assim vamos dizer... Ele era exotérico (Ricardo Koch), ela também era, era Rosacruz. Eles gostavam muito dessas ciências ocultas.”¹⁹⁰

O segundo aspecto de um afastamento católico de Emma Koch se dá na sua pesquisa educacional, pois sendo uma perspicaz intérprete de John Dewey, Emma teve em suas mãos o ideário Dewey, concebendo uma educação laica, o que agradou muito os escolanovistas participantes do Manifesto dos Pioneiros. A pesquisadora Ana Mae Barbosa, concorda com a análise a esse respeito realizado por Robert J. Roth.

No Brasil, a idéia de reformar a sociedade começando pela reforma do homem, através da reforma do sistema de ensino escolar, foi a manifestação mais evidente de entusiasmo e

¹⁹⁰ GAIA, Nésia Pinheiro Machado. *Entrevista concedida a Beatriz Araújo*. MAC-Curitiba, 1987.

confiança nos poderes da educação e constituiu uma bandeira de luta durante os períodos pré-democráticos e democrático entre 1927 e 1935. Nessa época, as idéias de Dewey foram amplamente aceitas e operacionalizadas em todo o país por educadores que tiveram oportunidade de conhecê-las, com exceção do radical grupo católico, que as conhecia, mas rejeitava. Mas por que uma aceitação tão ampla? Robert J. Roth chama nossa atenção para a grande influência de Dewey, afirmando ser ele o principal porta-voz de tudo o que a América tem a oferecer no mundo das idéias, e explica esta vasta influência dizendo que a sua filosofia é uma tentativa de formular sistematicamente a visão de mundo não paroquial.¹⁹¹

Apresentam-se estes aspectos do itinerário educacional – filosófico, tanto de Erasmo Pilotto, quanto de Emma Koch, para se tentar compreender a perda do cargo no Departamento de Educação e Cultura. Para Emma Koch, talvez seja oriunda dos aspectos apontados, que foram tão combatidos no Paraná, a Escola Nova e a posição anti-clerical. Não se pode esquecer que perseguições desta natureza já haviam acontecido com o professor Dario Velozzo e que as levas de políticos paranaenses ocorriam em revesamentos de cargos e mandatos, como foi visto no texto de Hélio Puglielli, sobre as eleições que elegeram Moysés Lupion.

Insiste-se na reflexão da perseguição política sobre Emma Koch, ligada sob aspectos mais pontuais do que a simples amizade com Erasmo Pilotto. No manuscrito de Emma Koch, 20 anos depois de haver deixado a Secretaria, consta a descrição de injustiça e a mágoa profunda da professora, sem considerarmos todas as realizações de Emma, conforme constam nos relatórios das Atividades do Departamento de Cultura, do ano de 1952, já na gestão do sucessor de Erasmo Pilotto, o Dr. João Xavier da Silva. Neste relatório encontra-se o pedido de Oscar de Paula Soares, sucessor de Emma Koch, na direção do Departamento de Cultura, para dar continuidade nas Exposições Infantis. Oscar Soares desejava dar continuidade às exposições por meio de concursos artísticos. No texto o referido diretor faz boas referências ao trabalho de Emma, sendo porém vetado o pedido. Posteriormente, não se encontram registros de exposições ou concursos infantis das escolas primárias ou secundárias para o ano de 1953.

¹⁹¹ ROTH, Robert. Jr. John Dewey and Self. Realization. In : BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 68.

Segue o texto integral de Oscar de Paula Soares para o Secretário de Educação e Cultura, João Xavier da Silva, intitulado *Planejamento do Concurso Infanto Juvenil de Artes Plásticas* e datado de 15 de Dezembro de 1952.

Elaboraram-se os planos para a realização anual, a partir do próximo ano letivo de um concurso que abrangerá inicialmente as escolas primárias e secundárias desta capital, podendo ser futuramente estendida a outros municípios do estado e cuja finalidade será destacar os alunos dotados de vocação para as artes plásticas, bem como estimular entre todos, o gosto pela arte. O concurso aludido deverá realizar-se em estreita colaboração com a Escola de Belas Artes, podendo mesmo os prêmios consistir preferencialmente em bolsas de estudos nos cursos atuais daquela Escola, ou em outros a serem especialmente criados. Trabalhos semelhantes realizados em menor escala no Colégio Estadual do Paraná, pelo professor Guido Viaro, bem como pela Sra. Emma Koch no nível primário, deram os mais animadores resultados. Estamos convencidos, Sr. Secretário, que uma campanha intensiva e extensiva no vasto manancial humano que constitui a infância e a juventude poderá despertar o surto de interesse pela arte, de que o Paraná precisa para situar-se numa posição compatível com o seu progresso material. O projeto de regulamento referente ao concurso aludido encontra-se já em mãos de Vossa Excelência.¹⁹²

Mesmo sendo transferida do cargo que ocupava na Secretaria de Educação e Cultura, Emma Koch deixou um legado artístico-pedagógico nestes três anos junto à Secretaria, se se considerar que os currículos escolares só contavam com o desenho geométrico, passando longe de outras modalidades artísticas. O texto do seu sucessor na Secretaria, Oscar de Paula Soares, traz um conteúdo bem entusiasmado sobre a experiência artístico-escolar, propondo inclusive novidades, como a ampliação para as escolas secundárias e bolsas de estudos. Frente a este documento oficial, pode-se afirmar que Emma Koch além de ter alterado a cultura escolar interna com as aulas de arte, acabou proporcionando mudanças no imaginário dos seus concidadãos que começaram a aceitar o ideário de Erasmo Pilotto e Emma Koch sobre transformar a sociedade pela arte.

As palavras do sucessor de Emma, Oscar de Paula Soares, intensificam-se nesta filosofia, como também deposita nas artes as suas próprias expectativas, quando diz “que estava convencido que o despertar do surto pela arte na infância e na juventude seria o diferencial que o Paraná precisava para seu progresso”. Apesar

¹⁹² PARANÁ. Relatório das Atividades do Departamento de Cultura durante o ano de 1952. Biblioteca Pública/Seção Paranaense.

da solicitação inflamada de Oscar de Paula Soares pelas divulgações culturais escolares o pedido não foi deferido.

No entanto, o que está sob o foco desta análise se dá na construção do mundo social que Emma Koch operacionalizou. Sob a égide do trabalho educacional da professora se encontram os diferentes sujeitos sociais que interpretaram em seus espaços sociais (no caso o ensino artístico), tornando-se esse espaço, um lugar de esperança de um mundo melhor.

A respeito de seres como Emma Koch, que possibilitaram a alteração nas relações sociais de diferentes grupos (como é o caso do depoimento do médico Tempsky, dos diversos entrevistados e do relatório de Oscar Soares), Roger Chartier aponta o conceito de representações construídas nas relações do mundo social.

A noção de representação, mais do que um conceito de mentalidade, ela permite articular três modalidades da relação com o mundo social, em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; segundamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição, por fim, as formas institucionalizadas e objetivadas, graças às quais uns representantes (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência de grupo da classe ou da comunidade.¹⁹³

Esta representatividade da professora Emma Koch frente aos diferentes grupos sociais, conforme destaca Chartier, perpetuou a existência institucionalizada de construção de relações sociais em Curitiba. Desta forma a permanência do trabalho de Emma Koch no imaginário de diferentes grupos sociais curitibanos fez com que a professora fosse sempre reconhecida nos mais diferentes segmentos da sociedade.

Assim, mesmo com restrições políticas, essas foram transitórias e não abalaram a singularidade profissional de Emma Koch, naquele momento histórico. O

¹⁹³ CHARTIER, Roger. *A História Cultural entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Difel, p. 23. Segundo Rosa Fátima de Souza: "O Crescente interesse pela investigação histórica da Cultura Escolar no Brasil deve-se a reconfiguração do campo da História da Educação, influenciada pelas novas correntes historiográficas, especialmente, a Nova História Cultural." *Um itinerário de pesquisa sobre a cultura escolar*. In: CUNHA, Marcos Vinícius. Ideário e Imagens da Educação Escolar. Campinas: Editores Associados, 2000, p. 02 e 03.

itinerário de Emma Koch frente ao ensino artístico não findou com a sua saída da Secretaria, ao contrário, daquele momento em diante, surtiram os mais variados convites que permitiram que Emma Koch atendesse aquela comunidade que estava ávida pelo ensino artístico. Emma Koch foi convidada, em 1955, para orientar as normalistas do Instituto de Educação, nas aulas referentes à arte até 1970. Também trabalhou, no Colégio Sion, com normalistas, concomitantemente, desenvolveu trabalhos artísticos-pedagógicos, no Colégio Estadual do Paraná.

A saída de Emma da Secretaria não estacionou o seu trabalho em prol do ensino artístico, muito pelo contrário esse trabalho intensificou-se. O trabalho desenvolvido com as normalistas do Colégio Sion e do Instituto de Educação consolidaram e expandiram, ainda mais, suas concepções pedagógicas, por serem essas normalistas, futuras professoras, veículo de difusão de seus ideais da Escolinha de Arte.

Emma elaborou, em 1955, o Programa de Desenho para a Escola Normal, deixando claro nos tópicos, intitulado “Objetivos Especiais”, os seus procedimentos pedagógicos, esclarecendo o que pretendia desenvolver na formação docente, na aplicação do ensino artístico.

Objetivos Especiais:

- 1) Fazer compreender à futura professora que o *valor real* do ensino de desenho, reside no aproveitamento das manifestações espontâneas da criança e que o desenho de cada um dos alunos, sem exceção deve ser considerado como uma simples linguagem gráfica das impressões e pensamentos infantis e não como um documento de uma habilidade fora do comum.
- 2) Habilitar a futura professora para que ela saiba ensinar o aluno a pensar, ver e sentir por meio da expressão simples, genuína e individual correlacionados:
corpo-movimento-linha.
alma-emoção-cor
mente-juízo-equilíbrio (na composição)¹⁹⁴

A expansão dos ideais de “educar pela arte” também pode ser comprovada por meio de uma nota de observação escrita por Emma Koch, no Programa de Desenho, para o Curso Normal, onde registrou: “É uma espécie de apostila feita a

¹⁹⁴ KOCH, Emma. *Programa de desenho – Ensino Normal*. Curitiba: SEC, 1955, p. 01.

pedido da Secretaria de Educação e Cultura, depois oficialmente o meu programa para Normalistas foi distribuído, principalmente no interior, de onde recebi muita correspondência, até visitas e pedidos de conselhos. O programa elaborei com base em minhas experiências no meu barracão." (KOCH, 1955:08)¹⁹⁵

É relevante assim destacar que os ideais da Escola Nova, por meio da disciplina de arte, não sucumbiram, em 1952, com a saída de Emma da Secretaria. É possível detectar, por meio do Programa de Desenho do Curso Normal, datado de 1955, que as propostas governamentais vigoraram, incentivando a valorização das atividades culturais. Isto proporcionou a expansão do trabalho artístico-pedagógico de Emma, em outros níveis de ensino, mais precisamente naquele que formaria futuros professores.

A respeito deste patrocínio do governo, em favor de uma disciplina escolar, educação artística, aponta-se o estudo da História da Educação, no ramo da Cultura Escolar, sob a ótica de Ivor Goodson. Este autor investiga a escolarização em massa, focalizando a conformação das disciplinas e a organização do currículo. Ao investigar a constituição e a estabilização das disciplinas escolares Goodson pressupõe uma complexa interlocução entre escola e sociedade, matizadas pela interferência da política, na direção da organização social "[...] por detrás da retórica da educação de massas e da escolarização comum, detecta-se a atuação de propósitos sociais e políticos mais específicos e diferenciados" (Goodson, 1955:55). O autor ainda acrescenta que a "importância simbólica do currículo escrito, se dá na medida em que certas intenções do ensino são publicamente significadas e legitimadas" (1995: 99).

Mesmo reconhecendo que a disciplina de educação artística, sob a luz da Pedagogia Nova, teve como pedra fundamental de sua institucionalização a ação governamental não é questionável, por outro lado, a singularidade pedagógica de Emma Koch. A competência da interpretação da professora da letra da lei e o

¹⁹⁵ O barracão se trata de um espaço da escola experimental Maria Montessori, para o qual a professora Emma Koch se transferiu após a sua passagem pela Secretaria de Educação e Cultura. Sobre suas experiências nesse espaço escolar (1952-1955), ver SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. *Emma e Ricardo Koch: Arte-educadores e artistas plásticos*. 1998, p. 09.

trabalho desenvolvido por ela se inserem naquele perfil descrito por Ginzburg de uma espécie singular de indivíduo que pode ser pesquisado, como se fosse um microsoma de um extrato social inteiro.

Nesta perspectiva a presença simbólica do sujeito Emma Koch determinou, por meio de sua pessoa, uma lembrança agradável sobre a prática do ensino artístico, no imaginário daquelas centenas de alunos. No decorrer desta pesquisa, os depoimentos a respeito da professora declararam unanimemente como sendo ela uma pessoa especial. Assim, segue o depoimento de uma de suas alunas sobre o impacto da presença da professora Emma Koch.

Eu estava na Escola Normal, no Colégio Sion, onde ela chegou para ser professora. Ela era muito conceituada já na cidade, era uma professora que lecionava no Colégio Estadual. Naquela época existia muita dificuldade, não havia uma integração didático-pedagógica, as escolas eram muito separadas, primeiro por idéias, eram colégios religiosos e por serem confessionais, não tínhamos conhecimento, quase não havia integração entre os professores e os alunos, então quando a Dona Emma chegou, nós até estranhamos, pois ela tinha uma didática revolucionária. Naquela época, o Colégio estava abrindo-se para as novas metodologias.

Enquanto eu estava sob orientação dela, eu consegui fazer coisas assim, que eu mesma ficava pasma, eu olhava os meus desenhos e dizia "mas que coisa boa!", eu me sentia totalmente realizada. Foi uma coisa assim... Por isso, eu fiz questão de dar esse depoimento, porque ela tinha uma paciência, uma capacidade de achar bonitas as coisas mais pavorosas que você fazia, ela valorizava aquilo tremendamente! Ela conseguiu desenvolver a minha pintura, porque depois de um ano eu desenhava quase tão bem como os colegas que tinham o "dom". ela sempre me dizia assim "que o desenho era inerente à pessoa". Porque eu sempre achei que o desenho era um dom e eu não conseguia fazer nada. E ela sempre me dizia "não, o desenho não é um dom, todo mundo é capaz de desenhar, tem que desenvolver a habilidade".

Eu sempre digo que os verdadeiros professores são poucos e, como é que eu fiquei na minha mente, com coisas guardadas de tantos anos atrás? É que, realmente ela foi uma boa professora! Por que eu tenho colegas hoje em dia que foram meus professores e que eu não me recordo nem do nome deles, são pessoas que passam pela sua vida e não marcam de maneira nenhuma. Mas a dona Emma marcou, eu sempre digo nas minhas orações, eu agradeço a felicidade que ela me deu de ter conseguido desenhar e pintar, isso foi uma grande coisa!¹⁹⁶

¹⁹⁶ FONTAN, Maria Vitória. *Entrevista concedida à Beatriz Araújo*. MAC-Curitiba, 1987. A entrevistada foi durante muitos anos orientadora educacional no Colégio Estadual do Paraná.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de compreender o momento inaugural em que o ensino artístico curitibano adotou as diversas modalidades de expressão artística, a pesquisa direcionou-se para o ano de 1949, pois nesta data ocorreu a implantação das Escolinhas de Arte, na rede oficial de ensino primário. Esta espécie de modalidade de ensino, em específico o ensino artístico, foi idealizado por Erasmo Pilotto e efetivado por Emma Koch.

O encontro desses dois professores possibilitou a realização das Escolinhas de Arte, mediante a introdução de novas posturas metodológicas, propostas pela Pedagogia da Escola Nova, que se amalgamou com a sólida formação artística de Emma Koch.

O perfil educacional desses professores afinou-se com os planos governamentais de Moysés Lupion que aspiravam a modernidade, por meio de investimentos no meio cultural.

O exame dessas relações artísticas, educacionais e políticas exigiu um estudo pontual das origens das produções artísticas no Brasil, bem como do ensino artístico. A escola primária republicana foi palco das divergências pedagógicas entre o Ensino Tradicional e a Pedagogia da Escola Nova e foi por meio dela que se processaram as transformações sociais nos primeiros anos de vida republicana.

As considerações em torno da escola republicana serviram como pano de fundo para descortinar o ponto de encontro dos Movimentos Artísticos Modernos com os Movimentos de Renovação na Educação, em âmbito internacional, nacional e regional. Sobre a confluência entre Pedagogia da Escola Nova e Ensino Artístico, as palavras de Elisabeth Seraphin Prosser apontaram as posições da Escola Nova, referentemente à educação integral da criança, voltada para o desenvolvimento da individualidade por meio de suas manifestações artísticas e da construção do conhecimento experienciado que possibilita o auto-conhecimento e a auto-organização. Com esta concepção o ensino artístico, desde o início do século XX, tomou corpo nas grades curriculares, tanto internacionais como nacionais.

No Brasil, o novo formato pedagógico e artístico ganhou força a partir da Semana de Arte Moderna de 1922 e revigorou-se com o Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932. Estes dois eventos articularam os diálogos entre o Movimento Artístico Moderno, a Pedagogia da Escola Nova e o Ensino Artístico.

No Paraná, as aspirações por modernização surgiram nas diversas áreas nos anos iniciais da República. A partir da República foram implantados os Grupos Escolares, organizaram-se os centros literários e artísticos e a Capital urbanizou-se por causa do impulso tomado com a industrialização. Porém, o Paraná, em relação a São Paulo, demorou para equacionar todas as suas aspirações modernizadoras, dadas as suas particularidades políticas, econômicas e étnicas que ocorreram no Estado.

No campo cultural, foi só na década de quarenta que se mobilizou o movimento literário, seguido do Movimento Renovador nas artes-plásticas. Neste decênio, ainda se consolidaram os ideais da Pedagogia da Escola Nova, em Curitiba. Estes fatores foram relevantes para a instauração, no Paraná, de uma nova concepção para o ensino artístico primário.

No caso paranaense os laços entre a Pedagogia da Escola Nova e o Ensino Artístico foram peculiares, pois foi aliada à Pedagogia escolanovista o movimento mundial “Educar pela Arte”. Este movimento que surgiu na Inglaterra com Herbert Read preconizou a dulcificação da humanidade por meio do desenvolvimento estético. Esse pensamento também fazia parte do ideário de Erasmo Pilotto que, além da Pedagogia Nova, depunha suas aspirações de renovação no desejo de “Educar pela Arte”.

Esse ideal de ensino artístico efetivou-se com abrangência a partir do momento que Erasmo Pilotto teve a oportunidade de ocupar um cargo com poder político, na qualidade de Secretário de Educação e Cultura do Estado do Paraná.

Mudanças e alterações ocorreram nesta Secretaria, com a criação de novos departamentos e novos cargos com funções técnicas. Entre os novos setores foi criada a Seção Artística, da qual Emma Koch foi nomeada Diretora Geral por Erasmo

Pilotto. A sólida formação profissional de Emma, como arte-educadora, valeu-lhe o reconhecimento de Pilotto para o empreendimento que se tinha em vista.

O trabalho realizado por Emma fez com que se deslocassem os princípios pedagógicos tradicionais do ensino artístico para as concepções da Escola Nova, da qual foi também partidária, aliando àquelas concepções os ideais de “Educar pela Arte”.

O pensamento pedagógico de Emma direcionou-se, no ensino da arte, para a integração entre arte e vida como forma de expressão daqueles que dela participavam. Com base nestes princípios pedagógico-artísticos, Emma implantou as “Escolinhas de Arte” nas escolas primárias da rede oficial de ensino de Curitiba. Realizou seu intento organizando um curso para professoras, no qual ensinou os novos conceitos do ensino da arte, que foram trabalhados pelos professores nas Escolinhas de Arte. O sucesso das Escolinhas possibilitou a sua ampliação e o estabelecimento do diálogo dessas Escolinhas com a sociedade curitibana, por meio das Exposições Infantis.

Emma deixou registrado em seus textos a nova modalidade escolar que surgia com as Exposições Infantis, preocupando-se com a educação do público, para o qual traçou o itinerário pedagógico da Exposição, para possibilitar um melhor entendimento desta nova espécie de apreciação artística. Este cuidado deu-se pelo desejo de alterar o conceito dos visitantes, em relação aos desenhos infantis.

Emma valorizou a expressão artística individual e repudiou o ideal clássico de beleza para a produção pictórica infantil. Não visou encontrar na criança o artista. Buscou na educação criativa o desenvolvimento psíquico, motor e sensibilidade. Este aspecto pedagógico de Emma foi oriundo de um cabedal teórico sólido e bem fundamentado, no qual ocupavam lugar de destaque os ideais do filósofo e educador John Dewey.

Através das Exposições de Desenhos Infantis, a professora Emma divulgou as novas concepções entre arte e sociedade. Desta forma, Emma respondia plenamente e fechava o ciclo das metas a serem alcançadas pelos ideais escolanovistas, no Paraná, onde a figura de Erasmo Pilotto encerrava as mesmas

aspirações. Os princípios norteadores da Escola Nova estavam presentes em Emma e Pilotto, por meio da ênfase à vivência do educando de sua realidade extra-escolar. Se a educação formal se dava dentro da escola, a educação integral se dava fora dos muros escolares, no contexto social, na família, na cidade, enfim nas experiências do dia a dia.

O colocar em foco algum elemento da vida social, por meio de rituais, conforme assinala Roberto Da Matta, foi o que Emma desejou realizar com a organização das Exposições Infantis, colocando em foco as novas práticas educativas, através dos “rituais escolares” aos quais se amoldaram as Exposições, resultantes do trabalho nas Escolinhas de Arte.

É relevante destacar que a cultura escolar, a partir da implantação das Escolinhas, foi alterada tanto nas relações internas à escola como naquelas externas além dos muros escolares, fosse nas exposições ou fosse na apresentação de trabalhos em concursos regionais, nacionais e internacionais.

As exposições funcionavam como festas no meio escolar, acabando por se constituir numa característica dos Grupos Escolares, na construção da sua cultura escolar em relação à sociedade. O período das exposições escolares perdurou por cerca de quatro anos, um tempo aparentemente curto que, todavia serviu para integrar escola e comunidade, tendo em vista a repercussão positiva de aparecer a escola e seus alunos para a sociedade, em geral.

Os feitos escolares acabam por constituir um registro permanente no imaginário memorialístico da comunidade que os vivenciaram, sendo tema principal de boas lembranças da escola até os dias da fase adulta. A agradável permanência das lembranças dos rituais escolares, tornando-os momentos marcantes na vida do aluno e da instituição.

A pesquisa sobre Emma Koch e a implantação das Escolinhas de Arte em Curitiba, se propôs a delimitar-se só no período em que Emma Koch serviu à Secretaria da Educação, por se entender que foi, neste ínterim, que se inculcou no imaginário curitibano o desejo de se educar pela arte. A pretensão deste trabalho foi também de analisar as fontes diferenciadas sobre práticas distintas para o ensino

artístico, que foram instituídas em Curitiba, na Escola Primária, mas que atingiram as relações culturais da escola com a sociedade. Esta confluência de todas as forças sociais norteou a busca da compreensão sobre a complexidade da educação escolarizada e suas práticas, no ideário da Pedagogia da Escola Nova e nos processos reflexivos de representação artística, na concepção de Emma Koch sobre a educação artística, principalmente, a partir da interpretação de John Dewey.

Emma conseguiu efetivar os desígnios que lhe foram confiados pela Secretaria. A visão que a professora alcançou sobre o ensino artístico foi de grande abrangência, graças à sua singularidade teórica e aplicação prática.

O trabalho não pretende ter um caráter conclusivo, mas visa impulsionar estudos sobre a expansão dos ideais escolanovistas no ensino artístico. Indicam-se aqui alguns caminhos, pois um dos principais agentes da difusão e expansão do ensino das artes na Escola Nova, foi ainda, a própria professora Emma Koch.

A prática docente desta professora não estacionou, pelo contrário, o seu trabalho em prol do ensino artístico foi ainda mais expressivo. Caberia estudar esta “personagem singular”, na sua atuação na Escola Normal e no Colégio Estadual do Paraná, prática docente que perdurou de 1955 a 1970.

Contudo, acredita-se que esta pesquisa contribuiu para uma inicial interpretação sobre o ensino artístico e Escola Nova, sobretudo porque não havia registros de estudos a este respeito. No decorrer desse estudo, muitas outras possibilidades foram se abrindo, necessitando elas porém, de intensa pesquisa.

O estudo realizado abre, portanto, novas perspectivas de trabalhos a serem desenvolvidos nesta linha de arte-educação, considerando outros trabalhos que já vêm sendo efetuados, ampliando os conhecimentos a respeito do desenvolvimento do ensino artístico dentro e fora das escolas

A contribuição deste trabalho de análise interpretativa da realidade educacional do ensino artístico, em Curitiba, pretende se constituir em mais um degrau na construção do conhecimento histórico, ocupando o papel que lhe cabe na História da Educação do Paraná.

ANEXOS

- ❖ CÓPIA DO DIPLOMA JURAMENTADO DE EMMA KOCH
- ❖ DECLARAÇÃO DA SOCIEDADE ÁGUILA BRANCA
- ❖ PORTARIA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO EXERCÍCIO DE TECNOLOGISTA
- ❖ FICHA INDIVIDUAL DO PROFESSOR – COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ
- ❖ ENVELOPE DE POTY LAZAROTTO
- ❖ CARTA DE POTY LAZAROTTO
- ❖ MANUSCRITO EM ALEMÃO DAS BIBLIOGRAFIAS DE EMMA KOCH
- ❖ ENVELOPE DA SCHOOL ARTS
- ❖ CARTA DE 16 DE ABRIL DE 1951 DA SCHOOL ARTS
- ❖ CARTA DE 23 DE ABRIL DE 1951 DA SCOOL ARTS
- ❖ ENVELOPE DA INTERNATIONAL HUMANE POSTER CONTEST
- ❖ CARTA DO ART DEPARTMENT OF THE LATHAM FOUNDATION
- ❖ ATESTADO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SOBRE O CONCURSO INTERNACIONAL DE DESENHOS INFANTIS DA DINAMARCA 30/02/52
- ❖ ATESTADO DA CRIAÇÃO DO PROGRAMA DE DESENHO PARA O CURSO NORMAL POR EMMA KOCH

N.º 13.625
Arquivo 20

Documento apresentado: ATESTADO.

Idioma á traduzir: Polonez.

REPUBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL



JACOB GELBERT

TRADUTOR PÚBLICO JURAMENTADO

Escrítório: Rua Pedro Ivo, 211 — CURITIBA — Estado do Paraná
FONE: 740

JACOB GELBERT, Interprete do Comércio e Tradutor Público, matriculado e juramentado na Meritissima Junta Comercial do Estado do Paraná, traduziu, em razão de seu ofício, o documento supracitado e escrito em lingua mencionada acima, nesta data de treze de abril mil novecentos e cinco e três, cuja tradução é a seguinte:

Academia Estadual de Comercio em Lwów. - N° 23/924. - ATESTADO. -

A Srta. EMMA KLEE, nascida em vinte e seis de novembro de mil novecentos e quatro (1904), em Lwów, de religião evangelica, frequentou de 15 de outubro de 1923 a 15 de abril de 1924 o curso comercial de seis meses como simples ouvinte e demonstrou o seguinte aproveitamento em cada matéria:

Aritmética comercial: bom; (assinatura ao lado);

Contabilidade comercial: bom (assinatura ao lado);

Correspondencia comercial: bom;

Ensino sobre o comercio e letras de cambio: muito bom (assinatura ao lado das duas ultimas matérias). -

A frequencia para as aulas foi muito assídua. -

Lwów, em quinze de abril de mil novecentos e vinte e quatro (1924).

O Diretor, assinado. O Dirigente do Curso, assinado. Carimbo com os dizeres: Academia de Comercio em Lwów. -----

Foi o que extraí do original, que bem e fielmente traduzi, ao que me reporto edou fé. -

17 abr 1924

Heller



Em test. de Jacob Gelbert
Curitiba, 20 de Abril de 1924
Assinado na Tabelaria
Av. Getúlio Vargas, 100, RIO
da verdade
que don. H.
Jacob Gelbert
Tabelião
de 1924

SOCIEDADE

(2) 1896 (2) 1896

CULTURAL



ÁGUIA BRANCA

FUNDADO EM 5 JULHO DE 1896
SÉDE SOCIAL: MALDEODORO 613
RIO GRANDE

Rio Grande.

DECLARAÇÃO

Os cidadãos abaixo assinados pertencentes ao Conselho Deliberativo da Sociedade Cultural "Águia Branca" bem como à diretoria executiva da mesma Sociedade, confirmam de sua consciência e com fé de verdade que a Sra. Professora D. EMMA KOCH exerceu as funções de Professora do Grupo Escolar "Águia Branca"/ no período de 1º de março de 1933 até 15 de dezembro de 1938, sempre ministrando aulas para todas as séries bem como dedicando-se a apresentações artísticas teatrais e colaborando com as autorizações municipais, sempre que as mesmas assim solicitavam conforme consta em documentos que a Sra. D. Professora EMMA KOCH possui.-

Rio Grande, RS, 13 de julho de 1970

Miguel LAC
MIGUEL LAC
Presid. Cons. Delib.

Alexandre Przybylski

ALEXANDRE PRZYBYLSKI

Conselheiro

Francisco Figueira
FRANCISCO FIGUEIRA - Cap.
Secret. da executiva.-

RECONHEÇO as duas firmas pessoas indicadas de
Alexandre Przybylski e Francisco Figueira
e assinadas em Rio Grande, 13 de Julho de 1970
Em testemunha da verdade
Juscelino

LUIZ CARLOS SIMÕES / TABELIÃO
Substituto / INSTITUTO

LUIZ CARLOS SIMÕES
Advogado Substituto
EM PLENO EXERCÍCIO



ESTADO DO PARANÁ

PORTARIA N.º 703

O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA, devidamente autorizado pelo Senhor Governador do Estado, em despacho exarado no ofício n.º 667/50 desta Secretaria, e nos termos do art. 4.º do decreto-lei n.º 241, de 14 de Agosto de 1944, resolve

A D M I T I R

EMA KOCH para exercer a função de Tecnologista, nesta Secretaria

como extranumerário mensalista, com o salário da referência XVIII, Cr\$1.550,00 (Mil, quinhentos e cinqüenta cruzeiros) correndo essa despesa, no corrente exercício, pela verba n.º 703/8.33.1 do respectivo orçamento.

Secretaria de Educação e Cultura, Curitiba, 20 de junho de 1950.

a) ERASMO PILOTTO

Secretário de Educação e Cultura

CONFERE

13N0151
José
J.A. Precep

Vice
S.E.C., 12/01/1951

Neusa Maria Passos

TABELIONATO MACEDO R. XIV de Novembro, 1037 - Curitiba	DIRETOR DO D.P. A presente fotocópia é reprodução fiel do documento apresentado neste cartório, nesta data.	12.º TABELIONATO Curitiba	LEI 15.220 de 18/01/2001 FUNARPE SELLO DE AUTENTICIDADE NOTARIAL
25.FEV.2003		25.FEV.2003	25.FEV.2003
<input type="checkbox"/> Neusa Maria Passos		<input type="checkbox"/> Antônio Carlos Gayer de Almeida	
		2	
		Nº AGJ03200	

Ref. prot. n.º

6. Horário geral de trabalho.

Obs. Especifique com siglas, a série, turma e disciplina, quando se tratar de aulas ministradas.

MANHÃ

HORÁRIO	2. ^a feira	3. ^a feira	4. ^a feira	5. ^a feira	6. ^a feira	Sábado

Estabelecimento

Cargo

TARDE

HORÁRIO	2. ^a feira	3. ^a feira	4. ^a feira	5. ^a feira	6. ^a feira	Sábado

Estabelecimento

Cargo

NOITE

HORÁRIO	2. ^a feira	3. ^a feira	4. ^a feira	5. ^a feira	6. ^a feira	Sábado

Estabelecimento

Cargo

Observações:

Em / | 196

..... Assinatura do professor

Visto

..... Inspector Regional

..... Diretor

A carta atesta que estava preparando
o curso de gravura, comprando
o material que não pode encontrar
em Cuiabá.

Remetente

Endereço

Poin. das Jaracóias

26 ruaneras - ap. 30)

Rio DF.

5 AGO
1950

Emma Koch

277 rua Carlos Carvalho



BRASIL

Parauá - Cuiabá

VIA AÉREA
PAR AVION

13-41236

Rio . aborto

D. Emma : ^{pela RESE}

Sequem luis latas de tinta e algum linus. Duas latas de tinta são para "tattoo". dóce: a Tencina é feita especialmente para o linoleum e fazenda. A unhura ~~explicar~~ taia e, se der certo, tona nota do numero sobre o rotulo de lata e enumera as cores que desejar, pedindo para receber pelo reembolso portal. Para evitar discussões sobre a qualidade da tinta a unhura envia dizendo que é do mesmo tipo que encomendei no dia 3 de aberto. Pedi para me enviem um catálogo das cores que elas tem. Se a unhura querer, porém, pode enumerar por meu intermédio. Regras amanhã para São Paulo e de lá, remeto o linoleum e de meus materiais que encontrar. Meu endereço lei é 545 rua do Gazometro - (BRAS) São Paulo SP. Nessa ocasião também me dize as despesas. Tudo bem? A unhura não querer de enviar as pesos. Um abraço do Foto.

Bibliografía.

Periodas periódicas alemanas

I.

Zeitschrift: Herm. des verbliebenen
Unterrichtswesens. — Berlin
(Grosser #)

II

Zts. Pedagogische Psychologie.

die freie Kinderziehung in der
Wissenschaftlichen Forschung. —
(Kretzschmar)

Zeitschrift, für ausgewählte Psychologie
Kinderziehung bis zum 14 Lebensjahr
mit Parallelien aus der Vorgeschichte
und Völkerkunde.

Problemas na pedagogia esp.
do decoro

Herm. — die Secto-kunst der Raum-
nahmehilfug beim Kind

I Über das Lehrkunstische und Dekorative
Interesse der Lehrer. —

II Krycinski — manual para os
prof. (de decoratiu)

III Periodas Americanas

Drt. Scott

tipos de, Diarios Victor
Lorenfeld - Victor

IV Florence Nightingale —

Sociedades de Museos

S.F.C.

Dep. de Cultura

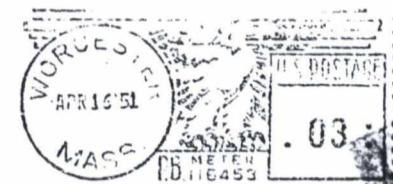
SCHOOL ARTS
The Art Education Magazine

PRINTERS BUILDING • WORCESTER 8, MASS.

Intercâmbio

os melhores trabalhos dos nossos
alunos foram apresentados nesta revista.
Os convidados foram favoráveis

Mrs. Emma Koch
c/o American Consular Agency
Caixa Postal 25
Curitiba, Parana, Brasil



.03

The Art Education Magazine

THE DAVIS PRESS, INC., PUBLISHERS • PRINTERS BUILDING • WORCESTER 8, MASS
ADVERTISING DEPARTMENT

April 16, 1951

Mrs. Emma Koch
c/o American Consular Agency
Caixa Postal 25
Curitiba, Parana, Brasil

Dear Mrs. Koch:

Thank you for sending us photographs of work done by pupils in the grammar schools. We have forwarded your letter and pictures to our editor in California. May I suggest that you write to the ART FOR WORLD FRIENDSHIP in connection with your worthy proposal of exchanging drawings and paintings. The write-up appearing on page 10-a will be published in the May 1951 issue.

Very truly yours,
SCHOOL ARTS MAGAZINE

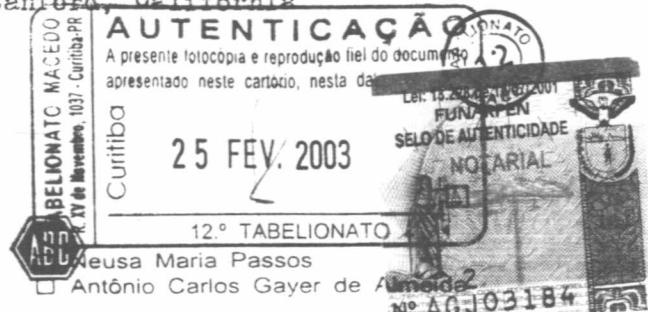
William B. Jennison
William B. Jennison

WBJ:1
cc: EM

Enclosure

P. S. The address of our editorial office is:

The Editor
SCHOOL ARTS MAGAZINE
Box 2050
Stanford, California





S C H O O L A R T S
THE ART EDUCATION MAGAZINE

ESTHER deLEMOS MORTON
Editor
Box 2050, Stanford, California

April 23, 1951

Mrs. Emma Koch
c/o American Consular Agency
Caixa Postal 25
Curitiba, Parana
Brasil

Dear Mrs. Koch:

Thank you for the collection of seven photographs of art work done by the children of Brasil. We are most happy to have these and will try to give them an early assignment in SCHOOL ARTS Magazine.

Sincerely yours,

Eleonor Henderson

Eleonor Henderson
Editorial Secy

EH:S

TABELIONATO MACEDO
R. XV de Novembro, 103 - Curitiba-PR

AUTENTICAÇÃO
A presente fotocópia e reprodução fiel do documento
apresentado neste cartório, nesta data.

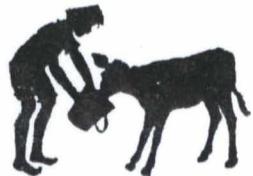
Curitiba 25 FEV. 2003

12º TABELIONATO

Neusa Maria Passos
 Antônio Carlos Gayer de Almeida

LEI DE AUTENTICIDADE
SELLO DE AUTENTICIDADE
NOTARIAL

Nº AG 03181



**International
Humane
Poster Contest**

Art Department
THE LATHAM FOUNDATION

Box 1322
STANFORD, CALIFORNIA

VIA AIR MAIL

Mrs. Emma Koch
c/o American Consular Agency
Caixa Postal 25
Curitiba, Parana, Brasil



ART DEPARTMENT OF



THE LATHAM FOUNDATION
FOR THE PROMOTION OF HUMANE EDUCATION

Box 1322 ◆ Stanford, California

JOHN deLEMOS - Art Director
MIRIAM deLEMOS - Asst. Art Director

June 13, 1951

Mrs. Emma Koch
c/o American Consular Agency
Caixa Postal 25
Curitiba, Parana, Brasil

Dear Mrs. Koch:

Mrs. Eleonor Henderson, Secretary of School Arts Magazine, has given us a copy of your good letter written to School Arts some time ago.

In your letter you mention a desire to help build cultural relations between the United States and Brazil through the exchange of Art Work and similar activities.

Along this line we believe you and your associates will be interested in an International Poster Contest conducted by the Latham Foundation of California, U.S.A. To acquaint you with details we are enclosing one of our recent Contest announcements and also a printed list of the main prize winners in the recent contest which closed March 1st of this year.

We would be very pleased if you could interest the children in your schools in the Contest. The next contest will open September 1, 1951, and close March 1, 1952. This would give them quite a bit of time to make and send in their posters.

While the Contest is International, entries from the various countries are judged separately and prizes are set aside for each country.

If your schools are interested, we will be glad to send you, prepaid, a collection of children's posters that will show representative art from this country.

The Latham Foundation is a non-profit, non-commercial organization supported by a special endowment set aside to develop Good Character, Good Citizenship and World Friendship.

120

TABELIONATO MACEIÓ R. Afonso Mendes, 1932 - Curitiba-PR		A presente fotocópia é reprodução fiel do documento original apresentado neste cartório, nesta data.	
		FUNARPE	
		SELLO DE AUTENTICIDADE	
		NOTARIAL	
		25 FEVEREIRO 2003	
		12º TABELIONATO	
		Neusa Maria Passos N° AG 03182	
		Antônio Carlos Gayer de Almeida	

We are sure that any cooperation you and your associates may give the Foundation's program will result in a strong bond of friendship between the two countries' people.

When the coming contest announcements are printed in September we will be glad to mail you as many as you would like to use in creating interest among the students in your schools.

Hoping we may hear favorably from you in the near future,
I am

Very sincerely,

John de Lemos

John de Lemos,
Art Director

JdL:dl





ESTADO DO PARANÁ

Secretaria de Educação e Cultura

DEPARTAMENTO DE CULTURA

N.º

de 19

A T E S T A D O

ATESTO, para os devidos fins, que a Professora Emma Koch, foi orientadora dos alunos que participaram do Concurso Internacional de Desenhos Infantis, organizado por Red Barnet, Dinamarca, sob os auspícios da União Internacional de Proteção à Infância, Genebra, bem como, foi organizadora do lote de trabalhos enviados ao referido Concurso.

Curitiba, 25 de outubro de 1960

Nice Ferreira
Diretora

TABELIONATO MACEDO R. XV de Novembro, 1037 - Curitiba-PR Curitiba	AUTENTICAÇÃO A presente fotocópia é reprodução fiel do documento apresentado neste cartório, nesta data. 25 FEV. 2003	Lei 13.226/06/07/2001 FUNARPE SELO DE AUTENTICIDADE NOTARIAL
12.º TABELIONATO		
<input type="checkbox"/> Neusa Maria Passos <input type="checkbox"/> Antônio Carlos Gayer de Almada		
Nº AGJ03180		



ESTADO DO PARANÁ

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Nº 1069/60.

SERVIÇO DO ENSINO NORMAL

de 196

ASSISTÊNCIA TÉCNICA

Curitiba 22-12-60.

A_T_E_S_T_A_D_O

Certificamos à pedido da parte interessada e para que produza os devidos efeitos que, a professora EMA KOCH, participou da organização do programa de Desenho das E.N.S., do Estado, - programa esse em vigor, bem como orientou detalhadamente o desenvolvimento dos diversos assuntos que compõem a referida disciplina.

E por ser verdade firmamos o presente em:

Curitiba em 22-12-60.

DIVA H. VIDAL

CHEFE DO S.E.N.

ANEXOS ICONOGRÁFICOS

- ❖ FOTOGRAFIA DE EMMA KOCH NOS ANOS 20
- ❖ DESENHOS DE ESTUDOS SOBRE RITMO DOS ALUNOS DE EMMA KOCH
- ❖ DESENHO INFANTIL COM TEMA DE SÃO JOÃO (FOLCLORE NACIONAL)
- ❖ DESENHO INFANTIL COM TEMA PAU-DE-FITA (FOLCLORE PARANAENSE)
- ❖ DESENHO INFANTIL COM TEMA CIRCENSE



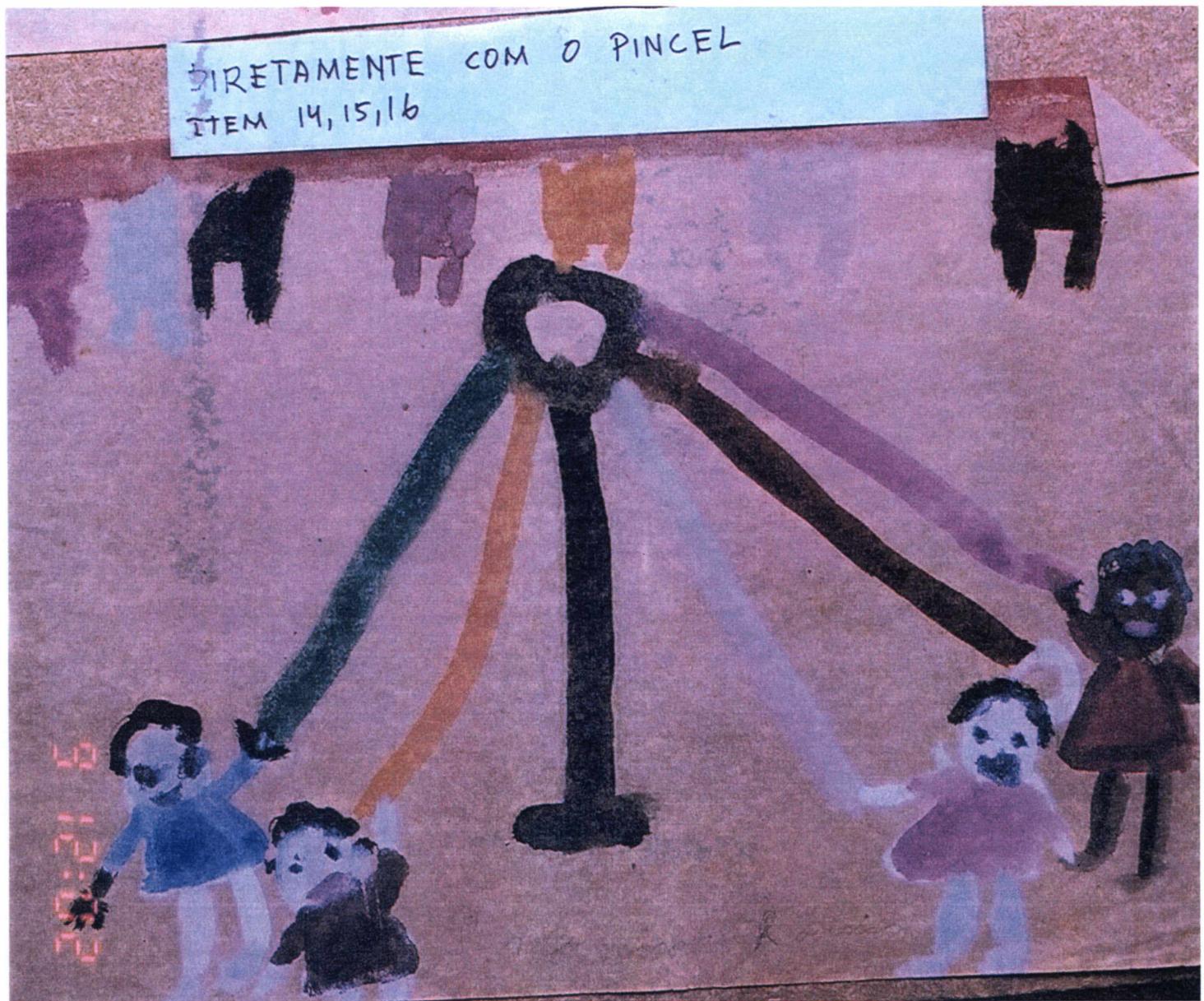
31. Emma Koch. Década de 20.



● Estudos de ritmo de alunos de Emma Koch. Giz de cera sobre papel, 20cm X 40cm. Década de 50.



DIRETAMENTE COM O PINCEL
ITEM 14, 15, 16





FONTES E BIBLIOGRAFIA

FONTES:

Documentação Oficial – Legislação, Ofícios, Relatórios, Mensagens, Projetos.

PARANÁ. Decreto n.º 17 de jan. 1917. Aprova o Código de Ensino para o Estado do Paraná. Depto. Estadual de Arquivo Público.

_____. Relatório apresentado ao Secretário Geral de Estado pelo Professor Cesar Prieto Martinez, Inspetor Geral do Ensino, 1920. Tip. Da Penitenciária do Estado. Curitiba, 35p. Depto. Estadual de Arquivo Público.

_____. Relatório apresentado ao Secretário Geral de Estado pelo Professor César Prieto martiez, Inspetor Geral do Ensino, 1921. Tip. Da Penitenciária do Estado. Curitiba, 127 p. Depto. Estadual de Arquivo Público.

_____. Relatório apresentado ao Secretário Geral de Estado pelo Professor César Prieto martiez, Inspetor Geral do Ensino, 1922. Tip. Da Penitenciária do Estado, 150 p. Depto. Estadual de Arquivo Público.

_____. Lei n.º 2114 de mar. 1922. Autoriza a reorganização do curso da Escola Normal da Capital. Legislação esparsa. Depto estadual de Arquivo Público.

_____. Decreto n.º 135 de fev. 1924. Aprova o Regulamento das Escolas Normais Primárias. D. O. do Estado, 10 mar. 1924.

_____. Decreto n.º 589 de 09 de mar. 1931. Institui concurso público para ingresso na carreira de professor nas escolas normais do Estado. Depto. Estadual de Arquivo Público.

_____. Decreto n.º 2570 de 28 dez. 1931. equipara institutos particulares de ensino às escolas Normais Primárias mantidas pelo estado. Depto. Estadual de Arquivo Público.

_____. Decreto n.º 271 de 27 de jan. de 1932. Reorganiza o sistema educacional do Estado. D. O. de 30 jan. 1932.

_____. Decreto n.º 528 de 02 mar. 1932. Cria cinco inspetorias regionais de ensino e dá outras providências. D.O . 04 mar. 1932.

_____. Decreto n.º 459 de 16 fev. 1933. Desdobra o plano de estudos das escolas normais em curso geral e especial. Depto. Estadual de Arquivo Público.

- _____. Lei n.º 34 de 19 de out. 1935. Inclui o ensino religioso entre as matérias ministradas nos estabelecimentos oficiais do Estado. Depto. Estadual de Arquivo Público. Mensagem do Interventor Manoel Ribas à Assembléia Legislativa 1935. Depto Estadual de Arquivo Público.
- _____. Decreto n.º 1929 de 30 jan. 1936. Equipara os programas das escolas normais secundárias aos ginásios do Estado. D. O. do Estado de 11 fev. 1936.
- _____. Decreto n.º 6597 de 15 mar. 1938. Aprova o Regulamento dos cursos de formação de professores. D. O. do Estado, 22 mar. 1938.
- _____. Relatório do Interventor Manoel Ribas ao Presidente Getúlio Vargas referente ao exercício de 1932-1939. Biblioteca Pública do Paraná. Seção Paranaense.
- _____. Mensagem do Interventor Manoel Ribas à Assembléia Legislativa, 1948. Depto. Estadual de Arquivo Público.
- _____. Anteprojeto da Lei Orgânica da Educação elaborado pelo Sr. Secretário de Educação e Cultura. Curitiba, Imprensa oficial do Estado. 76 p. Legislação Esparsa. 1949. Biblioteca Pública do Paraná. Seção Paranaense.
- _____. Decreto n.º 8863 de 17 dez. 1949. Aprova os programas para os cursos primárias. Biblioteca Pública do Paraná – Seção Paranaense.
- _____. Mensagem do Governador Moysés Lupion à Assembléia Legislativa (Plano de Governo), 1948. Biblioteca Pública do Paraná - Seção Paranaense.
- _____. Mensagem do Governador Moysés Lupion ao povo do Paraná, 1949. Biblioteca Pública – Seção Paranaense.
- _____. Mensagem do Governador Moysés Lupion ao povo do Paraná (Prestação de Contas), 1950. Biblioteca Pública do Paraná – Seção Paranaense.
- _____. Leis dos funcionários Públicos do Paraná 1949-1950. Biblioteca Pública – Seção Paranaense.
- _____. Secretaria de Educação e Cultura. Curso Primário. Programas experimentais, 1950. Biblioteca Pública – Seção Paranaense.
- _____. Secretaria de Educação e Cultura. Admissão de Emma Koch na função de Tecnologista da SEC, Portaria n.º 703, 20 de junho de 1950.
- _____. Boletins da Secretaria de Educação e Cultura. Ano I, 1951, v. 03 e 04. Biblioteca Pública do Paraná – Seção Paranaense.

- _____. Boletins da Secretaria de Educação e Cultura. Ano II, 1952, v. 01-08. Biblioteca Pública do Paraná – Seção Paranaense.
- _____. Relatório Geral da Secretaria de Educação e Cultura, 1952. Biblioteca Pública do Paraná – Seção Paranaense.
- _____. Depto. de Cultura. Atestado sobre a realização do Concurso Internacional de Desenhos Infantis na Dinamarca. Curitiba, 30 de janeiro de 1952. Arquivo Pessoal de Teresa Koch.
- _____. Decreto-lei n.º 9628 de 16 de junho de 1953. Criação em caráter experimental do Centro juvenil de artes plásticas. Diário Oficial, 17 de junho de 1953.
- _____. *Emma e Ricardo Koch; arte-educadores e artistas plásticos*. Curitiba, 1988.
- BRASIL. Decreto n.º 19402 de 14 de nov. de 1930, cria uma Secretaria de Estado denominada Ministério dos Negócios de Educação e Saúde Pública. D. O. Estado do Paraná de 27 jan. 1931.
- _____. Decreto-lei n.º 868 de 18 de nov. de 1938 cria no Ministério da Educação a Comissão Nacional do Ensino Primário. D. O. Estado do Paraná de 03 dez. 1938.
- _____. Decreto-lei n.º 4958 de 14 nov. 1942. Institui o Fundo Nacional de Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário. D. O. da União n.º 264 (ilegível) nov. 1942.
- _____. Decreto-lei n.º 5045 de 05 dez. 1942. Fixa a direção nacional da Juventude Brasileira e dá outras Providências. D. O. da União n.º 284 de 03 dez. 1942.
- _____. Decreto-lei n.º 8529 de 02 jan. 1946 aprova a Lei Orgânica do Ensino Primário. D. O. da União n.º 03 de 04 jan. 1946.
- _____. Lei Orgânica do Ensino Normal. Exposição de motivos n.º 155 do Ministro da Educação e Saúde, relativa à Lei Orgânica do Ensino Normal. D. O. da União de 04 jan. 1946.
- _____. Decreto-lei n.º 8530 de 02 jan. 1946. Aprova a Lei Orgânica do Ensino Normal. D. O. da União n.º 03 de 04 jan. 1946.
- _____. Mensagem de 1947. As mensagens presidenciais e a educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 9, n.º 38, p. 73-80, jan.-abr., 1950.

- _____. Mensagem de 1948. As mensagens presidenciais e a educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 9, nº 38, p. 80-84, jan.-abr., 1950.
- _____. Mensagem de 1949. As mensagens presidenciais e a educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, nº 38, p. 84-109, jan.-abr., 1950.
- _____, Ministério da Educação e Cultura. Lei 5692 de 1971.
- _____, Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais. (1^a a 4^a Série) Volume 06. Arte. Brasília, 1997.
- _____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares nacionais: Ensino Médio, 1999.
- C.N.E., Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB no 04 a 29 de Janeiro de 1998. Dispõe sobre as diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: Conselheira, Regina Alcântara de Assis. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 29 Jan, 1998.
- CAPANEMA, Gustavo. Panorama da Educação Nacional. As realizações e os propósitos do governo federal. Discurso pronunciado na Comemoração do Centenário do Colégio Pedro II. In: Jornal do Comércio, Rio de Janeiro, 13 e 14 dez. 1934 citado por AZEVEDO, Fernando de. *Introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 4.ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1963. (Coleção Básica Brasileira, v. 4).
- COSTA, Lysímaco Ferreira da. *Relatório da Escola Normal Secundária referente às atividades de 1924*. Departamento Estadual de Arquivo Público.
- KOCH, Emma. Libertação da faculdade criativa através das experiências básicas de sentimento. Curitiba, texto datilografado, s/data.
- _____. *Em que consiste a integridade e o que requer o professor?*. Curitiba, texto datilografado, s/data.
- _____. *Introdução ao método de ensino*. Curitiba, texto datilografado, s/data.
- _____. *A significação de linhas*. Curitiba, texto datilografado, s/data.
- _____. *Rabisco: O passaporte da Criança para o mundo da imaginação*. Curitiba, texto datilografado, s/data.
- _____. *Pintura a dedo*. Curitiba, texto datilografado, s/data.

- _____. Ritmo: o despertar da sensibilidade e sentimentos através da expressão criativa. Curitiba, texto datilografado, s/data.
- _____. A cor. Curitiba, texto datilografado, s/data.
- _____. Como familiarizar as crianças com cores, tintas e misturas. Curitiba, texto datilografado, s/data.
- _____. As forças da nossa mente: observação, memória e percepção. Curitiba, texto datilografado, s/data.
- _____. Pintura Coletiva: Trabalho em equipe. Curitiba, texto datilografado, s/data.
- _____. Como julgar os trabalhos infantis. Curitiba, texto datilografado, s/data.
- _____. Representação do espaço – (perspectiva). Curitiba, texto datilografado, s/data.
- _____. Exposições escolares. Curitiba, texto datilografado, s/data.
- _____. Para familiarizar os visitantes com os esforços dos alunos. Curitiba, texto datilografado, s/data.
- _____. Criação e psicologia da criança. Curitiba, texto datilografado, s/data.
- _____. Criação. Curitiba, texto datilografado, s/data.
- _____. Tentativas de Criação. Curitiba, texto datilografado, s/data.
- _____. O professor e suas qualidades. Curitiba, texto datilografado, s/data.
- _____. Processo Criativo. Curitiba, texto datilografado, s/data.
- _____. Condições favoráveis para o trabalho criativo. Curitiba, texto datilografado, s/data.
- _____. Desembaraço da faculdade criativa através da experiência básica do corpo. Curitiba, texto datilografado, s/data.
- _____. Integridade, individualidade através da expressão. Curitiba, texto datilografado, s/data.
- _____. Fluxo e tentativas características das atividades criativas. Curitiba, texto datilografado, s/data.

- _____. *Os tátteis e os visuais*. Curitiba, texto datilografado, s/data.
- _____. *Criatividade - processos e estados*. Curitiba, texto datilografado, s/data.
- _____. *Representação de ritmos*. Curitiba, texto datilografado, s/data.
- _____. *Como julgar os trabalhos infanto-juvenis*. Curitiba, texto datilografado, s/data.
- _____. *Programa para o Departamento de Educação Artística Infantil da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná*, Curitiba, texto datilografado, 1949.
- _____. *Programa de desenho para o Ensino Normal*. Curitiba, texto datilografado, 1955.
- PILOTTO, Erasmo. *A educação é direito de todos*. Curitiba: Max Roesner, 1952, p. 141.
- _____. *A Educação no Paraná* (síntese sobre o ensino elementar e médio). Rio de Janeiro: Marques Saraiva. MEC/ INEP, 1954. 127 p. (Campanha de inquéritos e levantamentos do ensino médio e elementar, publ. 3).
- _____. *Dario Vellozo*. Cronologia. Curitiba: Imprimax, 1969. 106 p.
- _____. *Prática da Escola Serena*. Curitiba: João Haupt, s.d. 139 p.
- _____. *Situações do desenvolvimento brasileiro e a educação*. Curitiba: Associação de Estudos Pedagógicos, 1959. 84 p.
- _____. *Apontamentos para uma Pedagogia Fundamental*. Curitiba: Imprimax. 1982, v. I, II, III, IV.

ENTREVISTAS

DANUTA, Anna. *Entrevista concedida a Beatriz Araújo*. MAC-Curitiba. 1987.

FONTAN, Maria Vitória. *Entrevista concedida a Beatriz Araújo*. MAC-Curitiba. 1987.

FRANCO, Violeta. *Entrevista concedida a Beatriz Araújo*. MAC-Curitiba. 1987.

GAIA, Nelia Pinheiro Machado. *Entrevista concedida a Beatriz Araújo*. MAC-Curitiba. 1987.

KOCH, Teresa. *Entrevista concedida a Beatriz Araújo*. MAC-Curitiba. 1987.

LUZ, Sonia. *Entrevista concedida a Beatriz Araújo*. MAC-Curitiba. 1987.

MARCINOVSKA, Halina. *Entrevista concedida a Beatriz Araújo*. MAC-Curitiba. 1987.

TEMPSKI, Edwino. *Entrevista concedida a Beatriz Araújo*. MAC-Curitiba. 1987.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Francisco; CAPRI, Lúcia; RIBEIRO, Marcus Vinicios. *História da Sociedade Brasileira*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil - das origens ao Modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação: Conflitos/Acertos*. São Paulo: Max Lemonad, 1985.

BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.

BATCHELOR, David. *Realismo, Racionalismo, Surrealismo. A Arte no Entre-Guerras*. São Paulo: Cosac S. Naify, 1998. Tradução:

BALHANA, A. P.; WESTPHALEN, C. M; MACHADO, Brasil Pinheiro. *História do Paraná*. Curitiba: Grapar, 1969.

BENCOSTTA, Marcos Levy Albino. *Arquitetura e Espaço Escolar: Reflexões acerca do progresso de Implantação dos Primeiros Grupos Escolares de Curitiba*. Educar em Revista n º 18. UFPR, 2001.

BOSCHILIA, Roseli. *O Cotidiano de Curitiba durante a II Guerra Mundial*. Boletim e Informativo da Casa Romário Martins. V. 22, n º 107, out/ 1995.

CAROLLO, Cassiana Lacerda; BALHANA, Altiva Pilatti; WESTPHALEN, Cecília maria et al. *Dicionário histórico-biográfico do Estado do Paraná*. S.I.: Ed. Livraria do Chaim - Banco do Estado do Paraná, 1991. 654 p.

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

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde Nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação*. São Paulo: EDUSF, 1990.

- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: Entre Práticas e Representações*. Rio de Janeiro: Difel, 1990.
- CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria e Educação. Porto Alegre, 1990. Vol. 2.
- CHERVEL, André. *La Culture Scolaire. Une Approche historique*. Paris: Belin, 1998.
- COSTA, Maria José Franco Ferreira da. *Lysimaco Ferreira da Costa (A Dimensão de um Homem)* Curitiba. Editora da UFPR, 1987.
- DARWIN, Charles. *Autobiography*. London Thinker's Library, 1937. In: Read, Herbert. *A Educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- DEWEY, John. *Art and Education*. Rahway: The Barnes Foundation Press, 1929.
- DEWEY, John. *Democracy and Education*. New York, The Free Press, 1966. In: Barbosa, Ana Mae. *John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.
- DEL NERO, Iraci. *Brasil, História Econômica e Demográfica*. São Paulo: IPE-USP, 1986.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos Pardieiros aos Palácios: Cultura Escolar e urbana em Belo Horizonte na 1ª República*. Passo Fundo, RS: UPF, 2000.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Educação e Cultura. As Bases Sociais e Epistemológicas do Conhecimento Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRAGO, A. V. e Escolano, A. *Curriculum, Espaço e Subjetividade. A Arquitetura como Programa*. Rio de Janeiro: DPSA, 1998.
- FRAGO, Antonio Viñao. *História de la Education e historia Cultural: possibilidades, problemas, cuestiones*. Texto apresentado no II Congresso Ibero-americano de Educação Latina Americana, 1994. Mimeo.
- GHIRALDELLI, Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GINZBURG, Carlo. *O Queijo e os Vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. Tradução:

- GOODSON, Ivor. *Curriculum: teoria e história*. Petrópolis. RJ: Vozes, 1995.
- HOBSBAWN, Eric. *A Invenção das Tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
Tradução:
- HORBATIUK, Paulo. *Imigração Ucraniana no Paraná*. Dissertação de Mestrado. PUC-PR, 1983.
- JULIA, Dominique. La Culture Scolaire comme objet Historique. In: *Conferência de Encerramento do ISCHE* (XV International Standing Conference for the History of Education). Lisboa, 1993. Tradução: Marcus Levy Bencostta.
- JUSTEN, Chloris Casagrande. *A Lâmpada*. Revista do Instituto Neo-Pitagórico. Ano LX. Jan. Dez, 1992.
- JUSTINO, Maria José. *50 Anos do Salão Paranaense de Belas Artes*. Curitiba: Funpar, 1995.
- LOWENFELD, Vicktor; BRITTAIN, W. Lambert. *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- LUZ, Maria Regina. *A Modernização da Sociedade no Discurso do Empresariado Paranaense*. Dissertação de Mestrado. UFPR, 1992.
- MACLAREM, Peter. *A Vida nas Escolas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.
- MEIRELES, Cecília. *Crônicas da Educação*. Poesia em Prosa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- LÜDKE, Menga. *Pesquisa em Educação. Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MOISÉS, Massaud. *O Simbolismo/Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix. Vol IV, 1969.
- MONARCHA, Carlos. *Escola Normal da Praça. O lado Noturno das Luzes*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.
- MONARCHA, Carlos. *A Reinvenção da Cidade e da Multidão*. São Paulo: Cortez, 1989.
- NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo. DPSA, 2001.

- ODAHARA, Rosemeire. *A Litografia em Curitiba: Industria e Arte*: Embasp. Curitiba; 1996.
- OLIVEIRA, Maria Cecília Marins. *Organização Escolar no início do século XX: o caso do Paraná*. Educar em Revista. N º. 18, UFPR, 2001.
- OSINSKI, Dulce. *Arte, História, Ensino - Uma Trajetória*. São Paulo: Cortez, 2001.
- PÉREZ GOMEZ, A. I. *A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- PHILLIPE, Áries. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro; LTC, 1981.
- PILOTTO, Anita. *Erasmo, um educador de Alma Romântica*. Curitiba: Editora litero-técnica, 1987.
- PROENÇA, Graça. *História da Arte*. São Paulo. Editora: ABDR, 2001.
- PROSSER, Elisabeth Seraphim. *Sociedade, Arte e Educação: A Criação da Escola de Música e Belas Artes no Paraná*. Dissertação de Mestrado - PUC Curitiba, 2001.
- PUGLIELLI, Hélio de Freitas. *Erasmo Pilotto*. Curitiba. Editora da UPFR, Série Paranaenses, 1996.
- RATACHESKI, Alir. *A Lâmpada*. Revista do Instituto Neo-Pitagórico ano LX, Janeiro-Dezembro. Curitiba, 1992.
- READ, Herbert. *A Educação pela Arte*. São Paulo. Martins Fontes, 2001.
- REVEL, Jacques. In: Levi Giovani. *A herança imaterial de um exorcista no Premonte do século XVIII*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- ROCKEWEL, Elsie. De huellas y veredas. In: Rockwel, Elsie. *La Escuela Cotidiana* México: Fondo de Cultura Econômica, 1995.
- ROTH, Robert. John Dewey and Self. Realization, Englewood Cliffs, N. J. Pretendice Hall, 1962. In: Barbosa, Ana Mae. *John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.
- RUSSEF, Ivan. *Educação e Cultura na Obra de Mario de Andrade*. Campo Grande: Editora UCDB, 2001.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1984.

SCHLICHTA, Consuelo A. B. D. *Arte e Educação: o trabalhador criador e o conhecimento artístico como fundamentos do ensino de arte.* Mestrado em Educação. UFPR. 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. *A Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo.* São Paulo: Unesp. 1998.

SHOOK, John R. *Os Pioneiros do Pragmatismo Americano.* Rio de Janeiro: DPSA, 2002. Tradução: Fabio M. Said.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Cultura Escolar: História, Práticas e Representações.* Cadernos Cedes n° 52. São Paulo, Unicamp, 2000.

VALDEMARIN, V. T. S. Souza, R. F. *Cultura Escolar - história, práticas e Representações.* Caderno Cedes n° 52, Unicamp, 2000.

VIEIRA, Carlos Eduardo. *Educar em Revista. O Movimento pela Escola Nova no Paraná: trajetória e idéias educativas de Erasmo Piloto.* N° 18. UFPR, 2001.

VITOR, Nestor dos Santos. *A Terra do Futuro.* Reedição da Prefeitura Municipal de Curitiba, 1996.

WACHOWICZ, Ruy. *História do Paraná.* Curitiba: Imprensa Oficial, 2001.

WICK, Rauner. *Pedagogia da Bauhaus.* São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Zilio, Carlos. *O Nacional e o Popular na Cultura Brasileira.* Rio de Janeiro: Funarte, 1983.

JUNG, C. G. L'Homme à la decouvert de son âme. Genève. Mont Blanc, 1950. In: Herbert. *A Educação pela Arte.* São Paulo: Martins Fontes, 2001.

TESES E DISSERTAÇÕES

ARAUJO, Adalice. *Arte Paranaense. Moderna e Contemporânea.* Tese de Livre Decência. UFPR, 1974.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. *A Pedagogia da Escola Nova na Formação do Professor Primário Paranaense, início, consolidação e expansão do movimento.* Tese de Doutorado. PUC-SP, 1992.

PEREIRA, Luiz Fernando Lopes. *Paranismo: Cultura e Imaginário no Paraná da 1ª República.* Dissertação de Mestrado. UFPR.

OSINSKI, Dulce. *Ensino de Arte. Os pioneiros e a influência estrangeira na arte-educação em Curitiba.* Dissertação de Mestrado. UFPR, 1998.

YWAYA, Marilda. *Palácio da Instrução: Representações sobre o Instituto de Educação do Paraná Erasmo Pilotto (1940-1960).* Dissertação de Mestrado. UFPR, 2001.

REVISTAS

JOAQUIM, Revista. Reedição Impresa Oficial do Estado do Paraná. Coleção Brasil Diferente, 2001.

MUNAKATA, Kazumi. Compromisso do Estado. In: *Revista Brasileira de História*, n ° 07. São Paulo, ANPUH - Editora Marco Zero, 1984.