

JOÃO PAULO DE SOUZA DA SILVA

**PERCURSO ENTRE MODERNIDADES: TRAJETÓRIA INTELLECTUAL DA
EDUCADORA ENY CALDEIRA (1912-1955)**

CURITIBA

2013

JOÃO PAULO DE SOUZA DA SILVA

**PERCURSO ENTRE MODERNIDADES: TRAJETÓRIA INTELECTUAL DA
EDUCADORA ENY CALDEIRA (1912-1955)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Dulce Regina Baggio Osinski.

CURITIBA

2013

Catálogo na Publicação
Aline Bruognari Juvenância – CRB 9ª/1504
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Silva, João Paulo de Souza da
Percurso entre modernidades: trajetória intelectual de
Eny Caldeira (1912-1955) / João Paulo de Souza da Silva. –
Curitiba, 2012.
190 f.

Orientadora: Profª. Drª. Dulce Regina Baggio Osinski
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. Caldeira, Eny, 1912-2002. 2. Formação de professores –
História. 3. Educação – História. 4. Reforma do ensino. 5. Arte
na educação. 6. Intelectuais. I. Título.

CDD 370



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



PARECER

Defesa de Dissertação de **JOÃO PAULO DE SOUZA DA SILVA** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, DR^a DULCE REGINA BAGGIO OSINSKI, DR. CARLOS EDUARDO VIEIRA, DR^a LEZIANY SILVEIRA DANIEL e DR. NEVIO DE CAMPOS, arguiram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: **“PERCURSO ENTRE MODERNIDADES: TRAJETÓRIA INTELLECTUAL DE ENY CALDEIRA (1912-1955)”**.

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

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a DULCE REGINA BAGGIO OSINSKI		Aprovado
DR. CARLOS EDUARDO VIEIRA		Aprovado
DR ^a LEZIANY SILVEIRA DANIEL		Aprovado
DR. NEVIO DE CAMPOS		Aprovado

Curitiba, 22 de fevereiro de 2013.

Prof^a Dr^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Prof^a. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750



Retrato da diretora Eny Caldeira.

Fonte: Galeria dos ex-diretores do Instituto de Educação do Paraná.

Saguão do Instituto de Educação do Paraná.

“Porque se chamavam homens
Também se chamavam sonhos
E sonhos não envelhecem”

Lô Borges, Clube da Esquina 2

“Amo a história. Se não a amasse não seria historiador. Fazer a vida em duas: consagrar uma à profissão, cumprida sem amor; reservar a outra à satisfação das necessidades profundas – algo de abominável quando a profissão que se escolheu é uma profissão de inteligência. Amo a história – e é por isso que estou feliz por vos falar, hoje, daquilo que amo.”

Lucien Febvre, Combate pela História

“Mesmo que julgássemos a história incapaz de outros serviços, seria certamente possível alegar em seu favor que ela distrai. (...) É que o espetáculo das atividades humanas, seu objeto particular, é, acima de qualquer outro, de natureza a seduzir a imaginação dos homens. (...) Evitemos retirar à nossa ciência o seu quinhão de poesia”.

Marc Bloch, Introdução à História

A meus filhos Emanuel e
André, por me ensinarem a ser pai. Pelo
tempo que foi subtraído do nosso
convívio, sem que isso nunca afetasse o
amor que sentimos.
Sem vocês, meninos, a vida
não teria graça.

AGRADECIMENTOS

À querida orientadora, Dulce Osinski, pelas muitas leituras atentas e comprometidas de meus textos, à sua paciência e pelas necessárias discussões teóricas, imprescindíveis para o progresso da pesquisa. Obrigado pela orientação atenciosa e zelosa, por permitir o exercício da minha autonomia de pesquisa, sem nunca descuidar de auxiliar nos caminhos trilhados e por tantas vezes “puxar o freio” deste afobado orientando. Obrigado principalmente pela compreensão que sempre teve e toda sua humanidade, às vezes tão rara no meio acadêmico. Dziękuję bardzo !

À minha mãe, dona Margarida pelas primeiras letras, pelo amor incondicional e pelo apoio que nunca negou a este filho.

A meu irmão Sander, no qual a inocência vem antes da razão, assim como a “loucura” vem antes da normalidade. Obrigado por ser quem você é e como você é.

Às sugestões dadas pelos professores Carlos Eduardo Vieira, Leziany Silveira Daniel e Névio de Campos na banca de qualificação, que foram de grande valia para que o trabalho chegasse à presente forma. Agradeço-os também por disponibilizarem do seu tempo nesse importante momento de minha formação, em minha defesa pública.

Às professoras Cristina Cardoso, Gisele de Souza, Liane Bertucci, Marynelma Garanhani e Nádia Gaiofatto, pelas disciplinas ao longo do curso, que influenciaram não apenas este trabalho, mas minha prática enquanto docente e pesquisador.

À professora Cleusa Valério Gabardo, pelo incentivo durante a graduação em pedagogia que me motivou a buscar seguir o caminho da pesquisa.

Ao povo brasileiro, que custeou a minha educação básica, minha graduação e este curso por meio de suas instituições públicas e pela concessão da bolsa de estudos mediada pela CAPES, a qual possibilitou a dedicação necessária para a presente pesquisa. Espero retribuir por intermédio do exercício da pesquisa e do magistério, mantendo a convicção na educação como o caminho para a verdadeira democracia neste país.

Às amigas desta jornada, Ana Lygia, Etienne (desde a graduação juntos), Iriana, Jaqueline, Marcia, Mariana e Melissa. À turma da graduação, em especial à Juliana, Caroline, Cely e Evelyn.

Aos amigos em São Paulo, Cidinha, César, Ana Paula, Osmir, Rodrigo, Sandra e Viviane. A amizade não esmorece com o passar dos anos e décadas, mesmo a distância.

À Fabíola, companheira do exercício do magistério municipal, pelos ideais compartilhados e ao apoio na revisão deste texto.

Ao pessoal do CEI Augusto Cesar Sandino, pelo apoio e compreensão, os colegas professores, os demais funcionários e, especialmente, meus pequenos alunos.

Aos funcionários das instituições: Biblioteca Pública do Paraná - BPP, Casa da Memória Romário Martins, Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto - IEPPEP, Museu de Arte Contemporânea do Paraná – MAC-PR, Casa Alfredo Andersen, Colégio Estadual do Paraná, Conselho Estadual de Educação, Assembleia Legislativa do Paraná, Arquivo Público do Paraná, Arquivo Municipal de Curitiba, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba – IPPUC, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Museu da Imagem e do Som – MIS, Círculo de Estudos Bandeirantes, Instituto Histórico e Geográfico do Paraná, Centro de Memória Prêmio Moinho Santista, em São Paulo/SP, Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas (FGV), no Rio de Janeiro/RJ e do Instituto Nacional de Pesquisas em Educação – INEP, em Brasília-DF, meu muito obrigado.

Agradeço também ao professor Antonio Battro da Universidade de Buenos Aires, à professora Marlene de Muno, da Universidade Federal de Uberlândia, à professora Luciene Chaves de Aquino, da Universidade Federal da Paraíba, à professora Marilda Iwaya, da Universidade Tuiuti, à professora Iria Brzezinski, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, ao professor Odinei Fabiano Ramos, da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá, à professora Marta Maria de Araújo, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, à Jordana Stella Botelho, às professoras Zélia Passos, Hercília de Paula e Silva de Moraes Sarmiento e Dinalva Guimarães Frota Cordeiro, ao jornalista Aroldo Murá e ao doutor Josué Corrêa Fernandes, da Academia de Letras dos Campos Gerais, que muito colaboraram por meio da cessão de registros e informações.

Também agradeço aos que lançaram pedras pelo caminho, tornando a travessia mais valorosa, afinal, nada há na vida, ou quase nada, que brote como a suave fonte do Parnaso.

Por fim, a todos que, direta e indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

Curitiba, verão de 2013.

RESUMO

Este trabalho analisa a trajetória intelectual da educadora Eny Caldeira (1912-2002) na década de 1950, especialmente no tocante às suas ideias e ações educativas modernizadoras. Durante o período escolhido, a atuação de Eny Caldeira obtém uma dimensão pública em razão da nomeação como diretora do Instituto de Educação do Paraná (1952-1955). Gestão que a caracterizou como uma das personagens de transição na formação do campo educacional paranaense, com a assunção das ciências fonte: Sociologia, Biologia e especialmente a Psicologia como referenciais para o desenvolvimento de novos paradigmas educacionais no Estado e a busca de especialização científica dos quadros docentes, em contraposição à educação assentada em fundamentos filosóficos, desenvolvida por autodidatas e eruditos das gerações anteriores à sua. Iniciativas como as da criação da Escola Experimental Maria Montessori e do Centro Juvenil de Artes Plásticas, ambos na capital paranaense, caracterizam a ação da intelectual frente a projetos de modernização pedagógica e estética, representada na assunção da ciência, na busca da especialização, do emprego de laboratórios educacionais e de sua atuação como mulher administradora pública. Como referencial teórico empregamos os conceitos de campo, capital e *habitus* de Pierre Bourdieu, como auxiliares na análise da trajetória. No que concerne aos conceitos de moderno, modernização e modernidade, tomamos como principais referências Marshall Berman, Norberto Bobbio, Anthony Giddens e Zigmunt Bauman; além das contribuições teóricas sobre a história intelectual de Helenice Rodrigues da Silva, Sergio Miceli e Carlos Eduardo Vieira e os conceitos de apropriação e representação de Roger Chartier. A dissertação estará dividida em dois capítulos. No primeiro, é analisada a formação familiar, escolar e universitária de Eny Caldeira. No segundo, apresentam-se as atividades desenvolvidas durante o período em que Eny Caldeira exerce a direção do Instituto de Educação. Para o desenvolvimento do trabalho foram empregadas fontes provenientes de diversos arquivos e centros de pesquisa. As fontes utilizadas são de tipologias variadas, especialmente documentos oficiais, periódicos, cartas, documentos não publicados, obras da época e depoimentos.

Palavras Chave: Eny Caldeira, Intelectuais, História da Educação, História da Formação de Docentes, História do Ensino de Arte, Modernização.

RÉSUMÉ

Ce travail analyse la trajectoire intellectuelle de l'éducatrice Eny CALDEIRA (1912 – 2002) aux années cinquante, surtout par rapport à ses idées et ses actions éducatives modernistes. Pendant la période choisie, la trajectoire de Eny CALDEIRA obtient une dimension publique en raison de sa nomination comme directrice de l'Institut d'Éducation du Parana (1952 – 1955). Gestion qui l'a caractérisée comme une des personnalités de transition selon la formation du camp éducatif du Parana, avec l'ascension des sciences sources : Sociologie, Biologie et surtout la Psychologie comme des références au développement de nouveaux paradigmes de l'éducation à l'État du Parana. Des initiatives comme celles de la création de l'École Expérimentale Maria MONTESSORI et du Centre Juvénile d'Arts Plastiques, les deux au chef-lieu du Parana, caractérisent l'action de l'intellectuelle face à des projets de modernisation pédagogique et esthétique. Comme référence théorique, nous nous sommes servis des concepts de camp, de capital et habitus de Pierre BOURDIEU, comme des auxiliaires à l'analyse de la trajectoire. En ce qui concerne les concepts de moderne, de modernisation et de modernité, nous avons pris comme principales références Marshall BERMAN, Norberto BOBBIO, Anthony GIDDENS et Zigmunt BAUMAN; ainsi comme des contributions théoriques sur l'histoire intellectuelle de Helenice RODRIGUES DA SILVA, Sergio MICELI et Carlos Eduardo VIEIRA et les concepts d'appropriation et de représentation de Roger CHARTIER. La dissertation sera subdivisée selon deux chapitres. Au premier chapitre, il est analysé la formation familiale, scolaire et universitaire de Eny CALDEIRA. Au deuxième chapitre, se sont présentées les activités développées pendant la période que Eny CALDEIRA exerce la direction de l'Institut d'Éducation. Pour le développement du travail, il a été utilisé des sources originaires de plusieurs archives et centres de recherche. Les sources utilisées sont de plusieurs typologies, surtout de documents officiels, de périodiques, de lettres, de documents pas encore publiés, d'oeuvres d'époque et de témoignages.

MOTS-CLÉS : Eny CALDEIRA, Intellectuels, Histoire de l'Éducation, Histoire de la Formation d'Enseignants, Histoire de l'Enseignement d'Art, Modernisation.

STRESZCZENIE

Niniejsza rozprawa analizuje karierę intelektualną pedagoga EnyCaldeira (1912-2002) w latach pięćdziesiątych dwudziestego wieku, skupiając się szczególnie na nowoczesnych ideach i działalności edukacyjnej. W wybranym okresie kariera EnyCaldeira obróciła wymiar publiczny ze względu na nominację na dyrektorkę Instituto de Educação do Paraná (1952-1955). Z powodu tego zarządzania EnyCaldeira znana jest jako postać przejściowa w tworzeniu polu naukowego w Paraná, ponieważ wykorzystywała nauki źródłowe takie jak socjologia, biologia oraz szczególnie psychologia jako referencje dla rozwoju nowych paradygmatów edukacyjnych w Stanie Paraná. Inicjatywy takie jak utworzenie Escola Experimental Maria Montessori oraz Centro Juvenil de Artes Plásticas, obu w Kurytybie, charakteryzują działalność intelektualistki skoncentrowaną na projekt modernizacji pedagogicznej i estetycznej. Odniesienie teoretyczne do Pierre Bourdieu, jego pojęcia pola, kapitału oraz *habitusu*, stało się pomocne w analizie kariery. W stosunku do pojęć nowoczesnego, modernizacji i nowoczesności jako główne odniesienie wykorzystano prace autorów: Marshalla Bermana, Norberto Bobbio, Anthony'ego Giddensa i Zygmunta Baumana, wkład teoretyczny w historię intelektu dokonany przez Helenice Rodrigues da Silva, Sergio Miceli'ego i Carlosa Eduarda Vieira, a także pojęcia przywłaszczenia i reprezentacji autora Rogera Chartiera. Rozprawa podzielona jest na dwa rozdziały. W pierwszym rozdziale zanalizowano rodzinne, szkolne oraz akademickie wykształcenie EnyCaldeira. W drugim rozdziale przedstawiono działania prowadzone w okresie, w którym EnyCaldeira była dyrektorką Instituto de Educação. W celu rozwoju pracy wykorzystano źródła pochodzące z archiwów i ośrodków badawczych. Wykorzystywane źródła posiadają zróżnicowaną typologię, głównie są to oficjalne dokumenty, periodyki, listy, dokumenty niepublikowane, ówczesne dzieła i zaświadczenia.

Słowa kluczowe: EnyCaldeira, intelektualiści, Historia Edukacji, Historia Szkolenia dla Nauczycieli, Historia Nauczania Sztuki .

LISTA DE SIGLAS

CAPES	- Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, atual Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPE	- Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CEPE	- Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais
CJAP	- Centro Juvenil de Artes Plásticas
CRUTAC	- Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
EMBAP	- Escola de Música e Belas Artes do Paraná
FFLCP	- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEP	- Instituto de Educação do Paraná
INEP	- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
MEC	- Ministério da Educação e Cultura, atual Ministério da Educação
SEEC	- Secretaria de Estado de Educação e Cultura
SOE	- Serviço de Orientação Educacional
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UP	- Universidade do Paraná
USP	- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 - FILHA E ALUNA.....	35
1.1 De família polonesa, na escola só falava em francês.....	35
1.2 No Palácio da Instrução e na Faculdade de Filosofia.....	46
1.3 Em busca de outras modernidades: em São Paulo e na Europa.....	64
CAPÍTULO 2 - DIRETORA E PROFESSORA.....	85
2.1 De volta ao Palácio da Instrução.....	85
2.2 Normalistas atravessando a rua.....	109
2.3 As crianças brincam de Portinari.....	122
2.4 Para chegar lá era uma dádiva.....	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
FONTES.....	165
REFERÊNCIAS.....	172
ANEXO.....	188

INTRODUÇÃO

Aos intelectuais estariam então reservadas duas tarefas importantes, que nada devem a missões proféticas ou a demagogias. Por um lado, capacitam-se enquanto peritos que buscam atuar em áreas delimitadas. Por outro, podem sugerir possibilidades, descortinando novos horizontes; e, de modo a racionalizar desejos e necessidades, ajudar a dar forma a aspirações coletivas de camadas mais amplas da população.
(DOMINGUES, 2003, p.110)

Este trabalho analisa a trajetória da educadora Eny Caldeira, inserindo-se na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Se buscasse reconstruir a motivação pessoal para a definição do tema, certamente não o conseguiria, pois hoje as perguntas originais já parecem frágeis, uma vez que as mesmas indicavam a ignorância sobre o objeto de pesquisa. Todavia, por meio desse desconhecimento inicial é que foi possível o aprofundamento da problematização. É evidente que apenas a ignorância não seria o motivador para o desenvolvimento de uma pesquisa, mas a confluência de vários fatores: um interesse pessoal pela Escola Nova¹ desenvolvido ao longo da graduação em pedagogia²; a relevância dos papéis e ações educativas desenvolvidas pela professora Eny Caldeira, várias vezes citada ao longo do curso por professores que foram seus ex-alunos; e a ausência de estudos específicos acerca de sua trajetória, o que indicou a conveniência da realização do trabalho para o projeto de mestrado, pois “[...] a história da educação começa onde a memória da escola termina... Quando o contexto muda, as memórias tendem a perder-se ou a constituir-se como história” (NUNES, 2002/2003, p.6).

Ao propor analisar parte de uma trajetória, não significa que pensemos ser possível reescrever uma vida, expressando os inúmeros rumos e contradições

1 O movimento da Escola Nova fundamenta-se na visão de pensadores como Rousseau, Pestalozzi e Fröebel, entre outros e possui como elementos sintetizadores o puericulturismo (procedimentos centrados na criança); ênfase na aprendizagem pela atividade; motivação; estudo a partir do ambiente circundante; socialização; antiautoritarismo (crítica a imposições) e antiintelectualismo (crítica ao verbalismo). O termo provavelmente foi utilizado pela primeira vez por Cecil Reddie (1858-1932), que fundou em 1889, na Inglaterra um estabelecimento de ensino chamado The New School. Adolfo Ferrière (1879-1960), Edmon Demolins (1852-1907), Herman Lietz (1869-1919), Lorenzo Luzuriaga (188-1959) foram alguns pioneiros da Escola Nova, que teve proposições elaboradas por Willian Kilpatrick (1871-1954), Célestin Freinet (1882-1973), Ovide Decroly (1871-1932), John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952) e Edouard Claparède (1873-1940). (VEIGA, 2007)

2 O autor realizou o curso de pedagogia na Universidade Federal do Paraná, durante os anos de 2008 a 2010.

de uma existência, por meio das lineares frases de um texto. Pelo contrário, a proposição se faz consciente das reais possibilidades e limitações, uma vez que a biografia, segundo Levi (1996), se constitui num canal privilegiado de transmissão de técnicas peculiares da literatura à historiografia. A literatura, por não prender-se necessariamente às fontes documentais, comporta uma infinidade de possibilidades e esquemas que serviram de referência ao trabalho dos historiadores. Referência que suscitou problemas, questões e esquemas psicológicos e comportamentais, que colocaram o historiador frente a obstáculos intransponíveis pelas fontes, como os atos e pensamentos da vida cotidiana, as dúvidas e incertezas e os momentos contraditórios da existência (LEVI, 1996, p. 168-169).

O trabalho de caráter biográfico, embora um gênero popular, não se configura em um exercício livre; como todo trabalho histórico, apoia-se em fontes, hierarquizadas segundo a relevância e a proximidade dos fatos que relata. Destaca-se também pela sua forma, fruto de exigência cognitiva, em buscar tornar compreensível uma existência singular, mais que a construção de exemplaridades destinadas a encarnar verdades. Assim, as biografias não são a narrativa de uma trajetória individual estudada por si mesma, mas um questionamento sobre o que tornou possível e pensável a trajetória em análise num dado contexto que é necessário reconstruir (REVEL, 2010).

Por sua vez, se considerarmos a história como um campo de múltiplas experiências, no qual interesses e valores variados estão em antagonismo, não poderemos então esquecer-nos da intencionalidade presente na ação dos agentes históricos. Partindo deste ponto é que buscamos tentar apreender as intenções ou expectativas contidas nas ações e discursos de Eny Caldeira, buscando enxergar para além da superfície de suas experiências e produção teórica, para melhor compreender sua trajetória.

Compreendemos que tanto as ações quanto a produção intelectual se configuram em situações vivenciadas em uma realidade permeada de complexas relações entre os grupos sociais, pois “os indivíduos estão sempre ligados por dependências recíprocas, percebidas ou invisíveis, que moldam e estruturam sua personalidade” (CHARTIER, 1994, p.7).

Assim, é fundamental a busca dos vínculos institucionais e sociais da trajetória, abordando suas relações com as instituições e grupos dos quais participou, visto que essa trajetória é produzida e ao mesmo tempo é resultado de

seus empenhos nestas mesmas instituições e grupos, o que não implica dizer que Eny Caldeira estivesse sempre em consonância com os pensamentos neles verificados.

Evidente que a produção pública (sejam leis, regulamentos, documentos institucionais, etc.) está crivada por diferentes posições e por confrontos, o que não demonstra surpresa na convergência de inúmeras explicações. Afinal, é da natureza do espaço público a contradição e a existência de múltiplas vozes.

A realidade, portanto, é fruto de confluência social, de tal sorte que, no âmbito destes espaços, Eny Caldeira buscou intervir e impor seus pontos de vista e ao mesmo tempo obter a aceitação de suas propostas por seus pares, compreendendo que os personagens ocupam posições diferenciadas nas representações. Assim, procura-se trazer à tona os lugares de onde Eny Caldeira falava e suas interlocuções.

A apreciação do produto de seu trabalho intelectual, por meio desses vínculos, torna possível a análise do material empírico oriundo dessas instituições, ampliando as possibilidades de uma reconstrução histórica mais adequada de sua trajetória.

Os agentes históricos, assim como nós, tiveram o sentimento de dever – e logo de poder – escolher entre diversas soluções. Tais escolhas não são arbitrárias, mas construídas socialmente e levam em conta os recursos e dificuldades que os indivíduos e grupos estimam dispor ou superar. (REVEL, 2010) Em função da multiplicidade de atividades desenvolvidas e apesar disso, do pequeno número de trabalhos publicados por Eny Caldeira, torna-se ainda mais necessária uma maior aproximação do cenário para a compreensão da personagem.

Eny Caldeira obteve uma requintada formação acadêmica para seu contexto³. Realizou o curso normal no Instituto de Educação do Paraná, formou-se

3 Segundo levantamento de Westphalen (1988), entre os anos de 1940 e 1944, os primeiros cinco anos de funcionamento da FFCLP, colaram grau o número de 177 estudantes, sendo 114 homens e 63 mulheres. Em 1940 formaram-se 19 bacharéis, 14 homens e 5 mulheres; em 1941, foram 8 bacharéis, 4 homens e 4 mulheres, além de 25 licenciados, 17 homens e 8 mulheres; em 1942, foram 30 bacharéis, 22 homens e 8 mulheres; no ano de 1943 formaram-se 8 bacharéis, todos homens e 20 licenciados, 16 homens e 4 mulheres; em 1944, dos 50 bacharéis, haviam 23 homens e 27 mulheres, além de 17 licenciados, 10 homens e 7 mulheres. Não temos registro de quantos dentre esses profissionais realizaram especializações ou cursos no exterior, porém a realização desses cursos estava normalmente ligada à obtenção de bolsas de estudos junto ao poder público, o que revela que além da formação cultural havia também a necessidade do estabelecimento de relações no plano político para o desenvolvimento de tais atividades (nota do autor).

na segunda turma de Pedagogia da Universidade do Paraná, efetuou especializações em São Paulo (Orientação Educacional e Educação Sanitária) e durante os anos de 1950 a 1952 realizou viagem de estudos pela Europa, onde foi aluna de Maria Montessori⁴ e Jean Piaget⁵. Profissionalmente atuou como professora normalista, como diretora do Instituto de Educação do Paraná (1952-1955), período em que foi importante personagem na formação de espaços educacionais como a Escola Experimental Maria Montessori e o Centro Juvenil de Artes Plásticas, ambos em Curitiba/PR. Foi também pesquisadora do INEP (1956-1960) com papel significativo na organização ou reforma institucional de espaços de formação docente como os Institutos de Educação de Goiânia/GO e Natal/RN. Participou como membro do Conselho Estadual de Educação do Paraná (1965-1970). Também atuou nos campos da Didática e Psicologia, sendo uma das fundadoras do Grupo de Estudos Cognitivos Piaget no Paraná, professora da Universidade Federal do Paraná, além de participar na organização de programas extensionistas da universidade ao longo da década de 60 do século XX em cidades do interior do estado e dirigir um laboratório de práticas pedagógicas no Setor de Educação da Universidade, no qual estabeleceu diversas parcerias com instituições como o Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC), a Universidade Estadual Paulista (UNESP), o INEP, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e intelectuais como Bärbel Inhelder⁶, da Universidade de Genebra e Antonio Baltro⁷ da Universidade de Buenos Aires.

4 Maria Montessori (Chiaravalle Itália 1870 — Noordwijk aan Zee Países Baixos 1952) Médica, educadora e feminista, foi a primeira mulher a graduar-se no curso de Medicina na Itália, teve seus trabalhos bastante influenciados pela Biologia e estudos de hereditariedade. Suas experiências envolveram alunos do jardim-de-infância e foram adaptadas para outros níveis. Desenvolveu mobiliários proporcionais ao tamanho e desenvoltura das crianças e o material pedagógico era manipulado individualmente com o fim de desenvolver os sentidos. (VEIGA, 2007)

5 Jean William Fritz Piaget (Neuchâtel Suíça 1896 – Genebra Suíça 1980) Psicólogo e epistemólogo. Seu trabalho em Psicologia e Epistemologia Genética procura responder à questão fundamental da construção do conhecimento e renovou completamente a concepção do pensamento da criança. Autor de dezenas de livros, foi um dos psicólogos mais influentes do mundo no século XX.

6 Bärbel Inhelder (Saint Gallen Suíça 1913 – Genebra Suíça 1997) Psicóloga e principal colaboradora de Jean Piaget. Em 1974 cria a Fundação Archives Jean Piaget, centro de documentação e pesquisa reunindo os escritos de Piaget e trabalhos inspirados pela escola piagetiana. (ARQUIVES, 2011)

7 Antonio Baltro (Mar del Plata Argentina 1936). Médico, foi membro do Centro Internacional de

Em sua trajetória estabeleceu contato com diversos intelectuais, artistas e educadores, como Maria Montessori, Jean Piaget, Anísio Teixeira⁸, Erasmo Pilotto⁹, Bento Munhoz da Rocha Netto¹⁰, Guido Viaro¹¹, Emma Koch¹² e outros que serão tratados no decorrer deste trabalho. A análise dessas relações é condição de avaliação da superfície social, uma vez que os acontecimentos biográficos se definem como colocações e deslocamentos no espaço social (BOURDIEU, 2011, p. 189-190).

Dentro do grupo no qual Eny Caldeira estava inserida, encontramos trabalhos acerca de intelectuais que foram seus contemporâneos e com os quais estabeleceu ligação, como: “Guido Viaro: Modernidade na Arte e na Educação”, de Dulce Regina Baggio Osinski, tese de doutorado defendida em 2006 no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR, publicada pela editora da UFPR sob

Epistemologia Genética da Universidade de Genebra, diretor associado do Laboratório de Psicologia Experimental e Comparada da Universidade de Paris e professor visitante na Universidade de Harvard. Autor de diversos livros e artigos sobre cognição. Atualmente se dedica em aplicações de novas tecnologias no desenvolvimento das capacidades cognitivas. (ACADEMIA, 2011)

8 Anísio Spínola Teixeira (1900-1971). Jurista, intelectual, educador e escritor. Foi diretor de Instrução Pública na Bahia, diretor de Instrução Pública no Rio de Janeiro e um dos principais divulgadores das ideias de John Dewey no Brasil. Foi um dos fundadores da Universidade do Distrito Federal, como componente das reformas educacionais por ele empreendidas. Foi diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), durante o período de 1952-1964. (VEIGA, 2007)

9 Erasmo Pilotto (Rebouças PR 1910 – Curitiba PR 1992) – Educador, crítico de arte e ex-secretário de Educação e Cultura do Estado do Paraná. Foi autor de diversos livros, especialmente no campo da Educação e um dos organizadores da revista modernista Joaquim junto a Guido Viaro e Dalton Trevisan. Em 1943 cria o Instituto Pestalozzi, instituição pioneira em normas metodológicas avançadas e modernas no Paraná. (SILVA, 2009; DICIONÁRIO, 1991, p. 258-260)

10 Bento Munhoz da Rocha Netto (Paranaguá PR 1905 – Curitiba PR 1978) Engenheiro civil, foi professor na Universidade Católica e na Universidade Federal. Foi deputado por dois mandatos e governador do Estado (1951-1955). Como escritor, deixou diversas obras publicadas, especialmente de cunho sociológico, histórico e didático. (CASA CIVIL PR, 2012; DICIONÁRIO, 1991, p. 301-304)

11 Guido Pellegrino Viaro. (Badia Polesine Itália 1897 – Curitiba PR 1971). Pintor, ilustrador, caricaturista, desenhista, escultor, gravador, foi um dos fundadores da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, da revista Joaquim, do Centro Juvenil de Artes Plásticas, é considerado por muitos o responsável pela inclusão do Paraná na modernidade do ensino das Artes Plásticas. (OSINSKI, 2008; DICIONÁRIO, 1991, p. 545-546)

12 Emma Koch (Lwów, Polônia 1904 – Curitiba 1975) Artista Plástica e professora de Artes, junto com seu marido Ricardo Koch, foi uma das pioneiras do ensino de Arte infantil no Paraná. Organizou exposições de Arte infantil em Curitiba durante a década de 1940. Foi diretora de ensino de Artes Plásticas da rede escolar paranaense (1949-1952). Entre 1953 e 1975 foi professora do Colégio Estadual do Paraná. (PARANÁ, 1988; SIMÃO, 2003)

título “A Modernidade no Sótão” (2008), em que a autora analisa a trajetória intelectual de Guido Viaro procurando relacionar o pensamento moderno na Curitiba da década de 1940 com as ideias e as ações pedagógicas deste educador em arte.

As ideias pedagógicas de Emma Koch foram analisadas na dissertação de Giovana Terezinha Simão, intitulada “Emma Koch e a implantação das Escolinhas de Arte na Rede Oficial de Ensino: Mudanças na Cultura Escolar Curitibana”, defendida também no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR em 2003. Já a dissertação “A Arte Como Princípio Educativo: Um Estudo Sobre o Pensamento Educacional de Erasmo Pilotto”, de Rossano Silva, apresentada ao mesmo Programa no ano de 2009, analisa a atuação de Pilotto como articulador da Escola Nova no Paraná, nas décadas de 1930 a 1950.

No que concerne aos espaços ocupados por Eny Caldeira, a dissertação “Palácio da Instrução: Representações sobre o Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto (1940-1960)”, de Marilda Iwaya, apresentada em 2000 ao mesmo Programa que os trabalhos anteriores, procura traçar as representações elaboradas sobre a referida escola naquele período. Esse trabalho se configura numa importante referência para esta pesquisa, ao trazer depoimentos acerca de Eny Caldeira e descrição de ações desenvolvidas na instituição, da qual foi diretora entre os anos de 1952 e 1955. Foi esse o primeiro cargo de expressão pública que Caldeira exerceu, além de o Instituto se configurar um espaço de sociabilidade da intelectual, local de sua formação no Curso Normal e do desenvolvimento de suas ações educativas como docente.

Também acerca de um espaço da formação de Eny Caldeira, são relevantes os trabalhos de Névio de Campos. Em “Laicato Católico: o papel dos intelectuais no processo de organização do projeto formativo da Igreja Católica no Paraná (1926-1938)”, dissertação defendida em 2002 no PPGE/UFPR, publicada pela Editora da UEPG (2010) com o título “Intelectuais e Igreja Católica no Paraná: 1926-1938”, o autor examina o papel dos intelectuais católicos leigos paranaenses no processo de organização do projeto formativo da Igreja Católica. Já a tese “Intelectuais Paranaenses e as Concepções de Universidade: 1892-1950”, apresentada no mesmo programa em 2006, publicada pela Editora da UFPR (2008) sob mesmo título, discute a intervenção dos intelectuais paranaenses na constituição de uma instituição de ensino superior no estado, as diferentes concepções de homem e educação e a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do

Paraná, onde Eny Caldeira realiza sua formação universitária inicial, como parte do processo de formação da Universidade do Paraná.

Com relação ao Centro Juvenil de Artes Plásticas-CJAP - outro espaço no qual Eny Caldeira teve atuação – este foi objeto de estudo por Ceres Lueling Medeiros em sua dissertação “O Centro Juvenil de Artes Plásticas e suas relações com o Ensino da Arte no Brasil da Década de 1950”, apresentada em 2008 ao Programa de Pós Graduação da Universidade São Francisco. A autora procura mostrar a história do Centro Juvenil de Artes Plásticas-CJAP como parte de uma experiência singular do Movimento de Escolinhas de Arte no Brasil. O Centro Juvenil de Artes Plásticas também foi objeto de monografia de curso de especialização de autoria de Roseli Fischer Bassler, “Centro Juvenil de Artes Plásticas: O pioneirismo de uma ideia na trajetória da História da Arte Paranaense”, apresentada em 1994 ao Curso de Especialização em História da Arte da Escola de Música e Belas Artes do Paraná.

A dissertação de Jordana Stella Botelho, “Jardins da infância paranaenses: do Programa de Experiências de 1950 ao Regimento e Planejamento de Atividades de 1963”, apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná no ano de 2011, busca compreender a natureza e a extensão de prescrições governamentais dirigidas aos jardins da infância paranaenses na esfera do ensino público nos anos 1950. O trabalho discute como Eny Caldeira se configura como personagem das disputas travadas em torno da definição de métodos, do currículo e da preocupação com a formação de docentes, na perspectiva montessoriana, circulando suas ideias especialmente pelos Boletins da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná e na condição de diretora do Instituto de Educação do Paraná.

No desenvolvimento do presente trabalho, os conceitos de intelectual e de modernidade tornam-se objeto de reflexão, uma vez que atravessam o desenvolvimento de toda a investigação.

Um dos autores que inicia a discussão acerca da modernidade e da utilização do termo é Baudelaire (1996), que em ensaio intitulado “Sobre a Modernidade”, estabelece discussões sobre a Estética e a Sociologia do fim do século XIX, e propicia uma reflexão sobre um período que se difere dos anteriores pela intensidade e velocidade das mudanças.

Dizendo de outro modo, a característica da transitoriedade passaria a ser

um dado da realidade, vencendo um imobilismo ou mesmo certo tradicionalismo, que determinava o modo de ser da sociedade, e as relações entre os homens, como um dado certo e acabado. Após vários anos de intensas modificações – incluindo as transformações que a Revolução Industrial provocou – a sociedade estaria caracterizada pela sua mutabilidade constante.

Dessa forma, a modernidade se apresentou na sociedade não como algo definitivo, mas sim como uma construção incessante, procurando suas bases num conjunto de proposições que, em comum, possuem a busca da racionalidade. Era com o desenvolvimento pleno da racionalidade que a humanidade alcançaria a “libertação das irracionalidades do mito, da religião, da superstição, liberação do uso arbitrário do poder, bem como do lado sombrio da nossa própria natureza humana” (HARVEY, 1999, p. 23).

Observamos que Eny Caldeira, durante o período que exerceu a direção do Instituto de Educação do Paraná buscou apoiar-se em bases científicas, especialmente as tomadas do campo da Psicologia na busca da racionalização do processo educativo naquela instituição. No entanto, as ações relacionadas à arte infantil, por ela apoiadas, tinham também bases na experiência estética moderna.

As formulações da modernidade não se restringem a simples especulação teórica. Formas sociais, arquitetônicas, educacionais são estruturadas de modo a permitir que esta nova etapa da sociedade se efetive.

A modernidade, enquanto um projeto social, vai ter na perspectiva do controle uma de suas bases. Suas formulações indicam a necessidade de a humanidade estabelecer o controle sobre as intempéries da natureza, produzindo não só explicações como também soluções para tais fatos. Do mesmo modo, as convulsões sociais serão alvo de controle, mesmo que este se estabeleça pelo uso direto da força física.

A escola, enquanto instituição tal como conhecemos em nossos dias, é também fruto da modernidade e, dentre as suas diversas funções, está a de modelar e conformar as novas gerações à organização social estabelecida. Deste modo, ao mesmo tempo em que a modernidade é um projeto que vem sendo elaborado desde o século XIX, é possível se pensar em diversas modernidades na medida em que o que se quer é posicionar o presente em relação ao passado recente da humanidade. Geralmente, o movimento é de contraposição ao que veio imediatamente antes. A modernidade, entendida enquanto um projeto social com estilo e organização social

específicos tem na emancipação humana seu grande objetivo. A humanidade caminharia para uma total liberdade em relação aos mitos e crenças, bem como às intempéries da natureza. O domínio seria dado pelo pleno uso da razão, tanto na construção de artefatos como na compreensão do seu modo de ser.

Contraditoriamente, essa mesma modernidade apresenta em si a degradação da condição humana, a desumanização e muitas vezes uma total confusão ou desordem, em que pese a busca de padrões e domínio do espaço e do tempo. Assim,

as possibilidades são ao mesmo tempo gloriosas e deploráveis. “Nossos instintos podem agora voltar atrás em todas as direções; nós próprios somos uma espécie de caos.” O sentido que o homem moderno possui de si mesmo e da história “vem a ser na verdade um instinto apto a tudo, um gosto e uma disposição por tudo” (BERMAN, 2007, p. 32).

Uma das promessas da modernidade é a certeza do progresso, assegurada pelo predomínio da ciência e da técnica, gerando um mundo de ordem e prosperidade. A força desta ideia é mobilizadora, principalmente no plano político, servindo de eixo orientador e organizador.

Nesse sentido, lembramos que uma das ações de Eny Caldeira durante a sua gestão do Instituto de Educação do Paraná foi a constituição de uma escola laboratório para as normalistas, localizada na região rural de Curitiba, a qual tinha como um dos principais objetivos efetuar o controle dos hábitos daquela comunidade, buscando inserir aquele grupo em ideais de modernidade em discussão naquele período.

Do mesmo modo, o fortalecimento do Serviço de Orientação Educacional (SOE) do Instituto de Educação do Paraná, durante a direção de Eny Caldeira, foi uma expressão das ideias que ecoaram no meio educacional, através da cientificização dos métodos pedagógicos e com emprego de ciências modernas (Estatística, Administração, Psicologia, etc.) como grandes referenciais para a constituição destas narrativas. Assim, o discurso científico é progressivamente identificado como o discurso da verdade, ou até mesmo como a verdade.

Uma das faces pela qual o moderno busca se afirmar é a oposição ao tradicional, pois a progressão por ruptura e a ruptura por tradição são os dois pólos que equilibram a relação entre modernidade e antiguidade, ao fazer aquela assumir princípios e valores desta. (COELHO NETTO, 1995, p.52)

Porém, a busca de afirmação pela desqualificação do “antigo” possui seus limites. É evidente que o “moderno” em seu tempo se configura, via de regra, como um rompimento e uma disputa hegemônica, o que o condiciona a assumir ainda que parcialmente uma comunicação e contiguidade com o que busca apresentar oposição. Mas a efemeridade e velocidade das transformações faz com que tais deslocamentos em série terminem por estabelecer uma ruptura em relação ao que era tradicional, após certo limiar temporal. Corroborando Giddens nesse sentido ao afirmar que

Existem, obviamente, continuidades entre o tradicional e o moderno, e nem um nem outro formam um todo à parte; é bem sabido o quão equívoco pode ser contrastar a ambos de maneira grosseira. Mas as mudanças ocorridas durante os últimos três ou quatro séculos – um diminuto período de tempo histórico – foram tão dramáticas e tão abrangentes em seu impacto que dispomos apenas de ajuda limitada de nosso conhecimento de períodos precedentes de transição na tentativa de interpretá-las (1991, p. 14).

Caldeira tem, durante o seu período na direção do Instituto de Educação do Paraná, diversos conflitos com parcela dos professores da instituição, nos quais se observa uma resistência em relação aos novos métodos trazidos por Caldeira, em especial à centralidade conferida à psicologia nos trabalhos da escola.

Devido a seu caráter contraditório, a modernidade, embora assentada em valores como a racionalidade e o controle, traz consigo possibilidades de maior liberdade, de experimentação e criação. Esse tensionamento aparece na educação, nos conflitos entre autoritarismo e democracia, hierarquia e liberdade, e generalização e especialização da formação docente. De tal modo que a cientificização da pedagogia apregoada como moderna não implica necessariamente em uma desumanização da relação ensino-aprendizagem, pois a passagem para a modernidade, não é a da subjetividade para objetividade, da ação centrada sobre si para a ação impessoal, técnica ou burocrática. Esse percurso inclui a adaptação ao mundo para a construção de mundos novos, a razão que descobre as ideias eternas para a ação que, racionalizando o mundo, também liberta o sujeito e o recompõe. (TOURAINÉ, 1994, p.243)

Desse modo, observamos que embora Eny Caldeira tenha se apoiado em métodos psicológicos nas ações do Instituto de Educação e buscado a racionalização e cientificação da educação em experiências como a Escola Experimental Maria Montessori, a educadora também apoiou iniciativas como a

criação do Centro Juvenil de Artes Plásticas onde com outros educadores e artistas, propagava a ideia da livre expressão da criança por meio da produção artística.

As buscas e proposições de outros modelos escolares, métodos de ensino-aprendizagem e técnicas por parte dos intelectuais vinculados à educação na modernidade refletem um desejo que transcende o círculo dos intelectuais, mas cuja atribuição de certa maneira lhes é própria. Dessa forma, estaremos, inicialmente, transitando no campo historiográfico da história dos intelectuais, com ênfase para as suas ideias e ações educativas.

Tomamos o conceito de intelectual a partir do formulado por Gramsci, que o entende como personagem atuante no processo de organização da cultura.

Quais os limites “máximos” da aceção de “intelectual” ? É possível encontrar um critério unitário para caracterizar igualmente todas as diversas e variadas atividades intelectuais e para distingui-las, ao mesmo tempo e de modo essencial, das atividades dos outros agrupamentos sociais? O erro metodológico mais difundido, ao que me parece, é ter buscado esse critério de distinção no que é intrínseco às atividades intelectuais, em vez de buscá-lo no conjunto do sistema de relações no qual estas atividades (e, portanto, os grupos que as personificam), se encontram no conjunto geral das relações sociais. (GRAMSCI, 2001, p.18)

Porém, a noção de intelectual tem um caráter polissêmico. Toda tentativa de definição desse conceito, cuja aceção se modifica segundo a própria evolução da sociedade, parece problemática. Assim, as diferentes épocas fornecem modelos distintos de representação do intelectual. (SILVA, 2002, p. 14)

Podemos chamar de intelectuais, de maneira genérica, a um “conjunto de sujeitos específicos, considerados como criadores, portadores, transmissores de ideias” (BOBBIO, 1997, p. 109).

Neste trabalho assumimos a definição de intelectual proposta por Pierre Bourdieu em seu livro “As Regras da Arte” (1996, p.370), no qual descreve o intelectual como “um ser paradoxal, que não podemos pensar como tal enquanto não o apreendemos através da alternativa da autonomia e do engajamento, da cultura pura e da política”. Dessa maneira, entendemos que a figura de Eny Caldeira possa ser classificada segundo tais parâmetros, uma vez que suas ações foram marcadas por seu engajamento e tomada de posições em favor de determinadas ideias, muito mais que pelo papel que desenvolveu em sala de aula, ou na produção de pesquisas ou textos acadêmicos, ao menos quando consideramos o recorte

temporal em análise.

De acordo com Vieira (2007), o desejo de estar em sintonia com a modernidade foi um fator de mobilização para diferentes intelectuais, motivados principalmente pela crença no progresso e na necessidade de intervenção na sociedade. Nesse sentido, o autor aponta quatro aspectos principais que caracterizam o intelectual moderno:

- 1) sentimento de pertencimento a estrato social específico (intelectuais/inteligência), através da construção de uma identidade que se estrutura a partir da relação (familiaridade e/ou formação) com a cultura, seja ela artística, filosófica, científica ou pedagógica; 2) engajamento político propiciado pelo sentimento de missão social; 3) elaboração e veiculação do discurso que estabelece a relação entre educação e modernidade; 4) assunção do Estado como agente político, por excelência, para a efetivação do projeto moderno de reforma social (VIEIRA, 2007, p. 20).

Encontramos em Eny Caldeira todas as quatro características assinaladas: o sentimento de pertencimento a um grupo, tanto no campo educacional¹³, como no campo artístico paranaense, o sentimento de missão social associado à exaltação das ações desenvolvidas enquanto diretora do Instituto de Educação, o vínculo com as correntes modernas da educação e o papel desenvolvido em funções públicas ao longo de toda sua trajetória e especialmente no recorte temporal em análise.

Para Bourdieu, os intelectuais passam a interferir na vida política, enquanto autoridades específicas, mas alerta que os campos da Arte, Ciência e Literatura possuem autonomias relativas, ou seja, não podem ser desvinculados de outras esferas como a Política e a Economia, por exemplo. (BOURDIEU, 1996, p. 370)

No campo intelectual paranaense, Eny Caldeira era reconhecida

¹³ Dos três principais conceitos bourdieusianos empregados neste trabalho (habitus, capitais e campo), o conceito de campo além de sociológico envolve um caráter histórico uma vez que é fruto da codificação de práticas e relações que levam a um grau de autonomia específica dentro de um determinado grupo social. Sendo que uma das manifestações mais visíveis da autonomia do campo é a sua capacidade de refratar, retraduzindo sob uma forma específica as pressões ou as demandas externas, de modo que quanto mais autonomia for um campo, maior será o seu poder de refração e mais as imposições externas serão transfiguradas, a ponto, frequentemente, de se tornarem irreconhecíveis. Desse modo, quando nos referimos ao campo educacional paranaense no período em pauta, trata-se necessariamente de um campo que não obedece aos preceitos bourdieusianos, mas sim do espaço social ocupado pelos educadores e pensadores da educação que se constituía à época um campo (em termos bourdieusianos) em formação. (nota do autor)

notadamente enquanto uma autoridade do campo da Educação, o que lhe valeu a posição à frente do Instituto de Educação e lhe garantiu autonomia para desenvolver seus projetos naquela instituição. Além disso, cabe ressaltar que Eny Caldeira, devido à sua formação acadêmica como especialista em Educação, buscou muitas vezes representar-se como uma técnica investida de autonomia em relação à política e inserida em um campo intelectual de forma a lhe garantir um discurso que representava a “verdade” científica. Mas apesar da ideia de autonomia, suas ações estavam diretamente ligadas às esferas políticas, já que segundo a própria Caldeira, a assunção do cargo de diretora do Instituto de Educação se deu principalmente devido à sua interação com o campo político, especialmente com o governador Bento Munhoz da Rocha Netto, de maneira que as posições que obteve ao longo de sua trajetória não podem ser unicamente atribuídas a sua competência técnica, mas também às suas redes de relação social.

Como o intelectual é um ser bidimensional – figura no campo acadêmico e por meio desse capital cultural e simbólico faz intervenção no campo político, logo, na Educação, entendemos que os conceitos bourdieusianos de capital e campo, favorecem a compreensão das posições tomadas por Eny Caldeira ao longo de sua trajetória.

Isso porque assumimos a posição de que o intelectual somente subsiste como tal, caso “esteja investido de uma autoridade específica, conferida por um mundo intelectual autônomo, do qual respeita as leis específicas, e que empenhe essa autoridade específica em lutas políticas” (Bourdieu, 1996, p. 370).

Como ponto metodológico tomamos como referência a noção de campo intelectual definida como um campo social como outro qualquer, em que existem lutas, estratégias e interesses possuindo, obviamente, formas específicas. O campo intelectual está conexo a um campo político específico. Neste campo político, os sistemas de relações definem o estado do campo intelectual por meio da formação de um sistema de posições estéticas e políticas dos intelectuais, estabelecidas a partir dos indivíduos e dos grupos, e reunidas num sistema de tomadas de posição concorrentes (BOURDIEU, 2011).

A posição de Eny Caldeira como intelectual e as ações decorrentes das opções que tomou no campo das ideias não se constituíram em fenômeno isolado, sendo antes resultado de um meio social intelectual fecundo e aberto a mudanças e transformações, ainda que setorizado e restrito em comparação à população como

um todo.

Embora com nomes diversos, os intelectuais sempre existiram, pois sempre existiu em todas as sociedades, ao lado do poder econômico e do poder político, o poder ideológico, que se exerce não sobre os corpos como o poder político, jamais separado do poder militar, não sobre a posse de bens materiais, dos quais se necessita para viver e sobreviver, como o poder econômico, mas sobre as mentes pela produção e transmissão de ideias, de símbolos, de visões de mundo, de ensinamentos práticos, mediante o uso da palavra (o poder ideológico é extremamente dependente da natureza do homem como animal falante). (BOBBIO, 1997, p. 11)

Caldeira distinguiu-se em relação a seus pares da Escola Normal e da Faculdade de Filosofia pelo engajamento em processos modernizadores, como também pela atuação na esfera pública em vínculo frequente com o Estado, atuando como organizadora da cultura, junto a outros intelectuais também em funções governamentais.

Isso porque o intelectual isolado não existe. Ser um intelectual é pertencer conscientemente e de alguma maneira à coletividade de seus pares, posto que os intelectuais são grupos de características delimitadas que se reconhecem entre si, falando uns com os outros até mesmo quando pretendem dirigir-se ao público (BOBBIO, 1997, p. 81).

Desse modo, pretende-se, ao analisar parte da trajetória de Eny Caldeira, observar suas possíveis visões sobre Educação e as referências de outros intelectuais nesse processo. Afinal, “a investigação das trajetórias e do papel social assumido pelos intelectuais tem sido conduzida de maneira a estabelecer a relação entre os agentes e o seu meio social.” (VIEIRA, 2007, p. 379)

Na delimitação temporal da pesquisa será privilegiada a década de 1950, em especial os anos de 1952-1955, recorte que coincide com a gestão de Eny Caldeira frente ao Instituto de Educação do Paraná, concentrando iniciativas dentro de um espectro de ações modernizadoras que aconteciam no Paraná e no Brasil, com o apoio dos que exerciam o governo à época, pois o período em análise revela a busca do progresso e do moderno, no campo educacional e em outras esferas da sociedade, e a ação de intelectuais nas diversas instâncias onde ocorriam processos de mudança. A concomitância dessas ações é justificável, pois a modernização política não acontece e nem pode acontecer *in vacuo*, isto é, sem entrar em contato com a modernização dos outros setores e, em particular, com a modernização

econômica e social. (BOBBIO, 1998, p.772)

Cabe lembrar também que tal período, situado entre dois regimes de exceção (o Estado Novo e a Ditadura Civil-Militar), constitui-se num “interregno democrático” que demanda um olhar mais aprofundado sobre as ações no campo educacional. Ademais, conforme BENCOSTTA, BASTOS e CUNHA (2002, p. 11), o período de 1945 a 1964 foi, entre os anos de 1980 a 2000, o menos pesquisado nos programas de Pós Graduação em Educação no Estado do Paraná, sendo objeto de apenas 3,9% dos trabalhos apresentados - uma justificativa complementar para a realização deste trabalho para além da sua importância intrínseca.

Esse período democrático também se caracteriza pelas aspirações à modernidade, que foram o eixo central dos anos que se seguiram ao fim da Segunda Grande Guerra. Trata-se de um período em que a sociedade brasileira vive uma série de transformações proporcionadas, entre outros fatores, pelo desenvolvimento econômico: intensificação da urbanização, desenvolvimento industrial e aumento das possibilidades no campo educacional.

Ainda na década de 1950, entre os anos de 1956 e 1960, Eny Caldeira, a convite de Anísio Teixeira, desenvolve trabalho como pesquisadora no CBPE-INEP, realizando levantamento acerca das condições de formação docente nas unidades da federação e trabalhos de consultoria à Secretarias de Educação pelo país. Devido à limitação de tempo para o desenvolvimento da presente pesquisa, optamos por centrar a análise da trajetória de Eny Caldeira no período em que foi diretora do Instituto de Educação do Paraná.

Todavia, a delimitação temporal ora apresentada não é inflexível, sendo avanços e recuos realizados para um melhor entendimento da personagem em foco. Sua formação ocorre ao longo das décadas de 1930 e 1940, período em que se faz necessária a análise para a compreensão de sua trajetória, e suas ações como intelectual seguem durante os anos 1960, 1970 e 1980, quando torna-se docente do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, local onde exerceu também a função de direção. Foi também nessas últimas três décadas que Caldeira foi assessora na Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado, na Secretaria Estadual de Educação e Cultura, e durante 6 anos, membro do primeiro grupo do Conselho Estadual de Educação do estado do Paraná.

Mesmo ao utilizar os documentos produzidos por Eny Caldeira na forma escrita, nos quais deixa transparecer seu pensamento, não nos abstermos de, por

meio de suas ações como educadora, pesquisadora e figura pública, observar particularidades de suas ideias. Assim, a pesquisa toma a investigação das relações entre pensamento e ações, considerando a análise contextual e das relações tecidas pela personagem ao longo de sua trajetória como instrumentos para compreensão da intelectual em questão.

No percurso da pesquisa foram utilizadas fontes provenientes dos seguintes arquivos e centros de pesquisa de Curitiba: Biblioteca Pública do Paraná - BPP, Casa da Memória, Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto - IEPPEP, Escola Estadual Maria Montessori, Museu de Arte Contemporânea do Paraná – MAC-PR, Casa Alfredo Andersen, Centro Juvenil de Artes Plásticas, Círculo de Estudos Bandeirantes, Colégio Estadual do Paraná, Conselho Estadual de Educação, Assembleia Legislativa do Paraná, Arquivo Público do Paraná, Arquivo Municipal de Curitiba, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba – IPPUC, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná e Museu da Imagem e do Som – MIS; além de fontes do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas (FGV), e da Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro/RJ, do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte, em Natal/RN e do Instituto Nacional de Pesquisas em Educação – INEP, em Brasília-DF. Cabe ressaltar, que dado o recorte temporal estabelecido, parcela do material coletado não foi empregado neste trabalho, porém, espera-se que seja objeto de estudos futuros.

As fontes pesquisadas são variadas, compreendendo documentos oficiais, periódicos, documentos não publicados e depoimentos. Os documentos oficiais, leis, projetos de lei, discursos e planos de governo foram utilizados para analisar a trajetória de Eny Caldeira nos diversos espaços em que esteve presente durante o período em análise.

Buscamos também considerar o alerta de Le Goff (1984, p. 104) sobre a produção e arquivamento das fontes a partir de interesses de grupos em construir sua própria memória. Para o autor:

o documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele

traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente (1996, p. 4).

Nesse sentido, como afirma Le Goff, o documento é um monumento e cabe ao historiador compreendê-lo não como uma prova dos fatos históricos, mas como um produto da sociedade que o construiu e o preservou.

Dada a especificidade da atuação da intelectual em análise, pretendemos dar especial atenção às atas, relatórios e outros documentos das instituições escolares nas quais Eny Caldeira desenvolveu seu trabalho, uma vez que

a escola como lugar da memória social é também o feito de uma sedimentação acumulada no tempo e que produziu monumentos resultantes da fixação de certas funções nela desenvolvidas. Assim, podem ser compreendidos os dossiês dos alunos, os livros de matrículas, a correspondência, as circulares, os livros de ponto e advertência, os diários de classe, as atas de diretoria e congregações, os estatutos, os regimentos, as plantas dos prédios escolares, os álbuns fotográficos, as publicações. (NUNES, 2002/2003, p.6)

Todavia, das escolas onde Eny Caldeira teve atuação direta nos anos 1950, nenhuma possui profissional dedicado ao trabalho de preservação de acervo ou espaço específico para seu acondicionamento e, em que pese a boa vontade das administrações escolares, os documentos terminam numa situação claramente inferior à ideal, acondicionados em espaços improvisados dentro das possibilidades das instituições, demonstrando que a dispersão e a destruição dos acervos escolares ainda é recorrente, mas é por meio da utilização dos registros que as escolas guardam, ainda que lacunares, que se vai ajudando a forjar e a espalhar a consciência da sua importância junto às instituições que os portam. (NUNES, 2002/2003, p. 8)

Da mesma forma, se procurou a utilização da imprensa em periódicos locais, onde o contexto e posições em confronto pudessem estar representados, pois “os documentos escritos e a imprensa podem libertar da perigosa ilusão de que o passado, o presente e o futuro podem ser encarados como uma simples luta entre heróis e malandros, o bem e o mal, o certo e o errado”. (BURKE, 1992b, p.8)

Também, a partir de fontes de caráter memorial, assentaremos parte da pesquisa sobre sua trajetória, entendendo que a memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e sentido e em permanente evolução, sujeita à dialética da lembrança esquecimento, inconsciente de suas deformações, vulnerável a usos e

manipulações (NORA, 1993, p. 9). Enquanto a História, por seu turno, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico, pertencendo a todos e a ninguém, o que lhe dá a vocação para o universal. (NORA, 1993, p. 9)

Com relação ao seu ambiente familiar, as referências empregadas no presente trabalho foram obtidas das entrevistas de Eny Caldeira concedidas ao Museu da Imagem e do Som – MIS (1991) e ao Museu de Arte Contemporânea do Paraná (1989). É a partir dessas fontes que se inicia nossa investigação sobre sua trajetória, embora estejamos conscientes que depoimentos como esse tenham um caráter de enaltecimento da memória do(a) entrevistado(a).

Essa compreensão requer que a leitura dos depoimentos memoriais, eivados de objetivos e subjetividades, seja analisada em sua complexidade, porém não sendo ignorado como fonte histórica, pois não é possível afirmar “que qualquer relato do passado seja tão bom (digno de confiança, plausível, penetrante...) como qualquer outro [...]” (BURKE, 1992b, p. 2)

O uso de fontes memoriais permite também ao historiador observar quais os significados das experiências para os que narram as memórias, pois

dada a multiplicidade de identidades sociais e a coexistência de memórias sociais, de memórias alternativas (memórias de família, memórias locais, memórias de classe, memórias nacionais) é certamente mais produtivo pensar em termos pluralísticos sobre os usos que a recordação pode ter para os diferentes grupos sociais que podem ter diferentes pontos de vista quanto ao que é significativo ou digno de memória.(BURKE,1992, p.247)

Com relação às afirmações de Caldeira, tomamos o alerta de Pierre Nora que problematiza o uso dos relatos orais como forma de produzir fontes, questionando até que ponto as mesmas revelam a vontade do entrevistador ou do entrevistado (NORA, 1993, p. 16). Nesse sentido, Pollack afirma que os processos de reconstruções de identidade que se operam nos relatos de histórias de vida não são descrições apenas factuais, elas ordenam a posteriori os acontecimentos que são suscetíveis a serem apresentados de diferentes maneiras dependendo do contexto de seu relato. Valoriza-se, assim como na memória coletiva, a coerência e a continuidade “comumente admitidas como os sinais distintivos de uma memória crível e de um sentido de identidade assegurados [...] Através desse trabalho de reconstrução de si mesmo o individuo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros”. (POLLACK, 1989. P. 13)

Desse modo, entendemos que o trabalho com fontes orais pode revelar os limites do enquadramento da memória, mostrando que “indivíduos ou grupos podem teimar em venerar justamente aquilo que os enquadadores de uma memória coletiva em um nível mais global se esforçam para minimizar ou eliminar.” (POLLACK, 1989, p.12). Assim, o depoimento oral “revela um trabalho psicológico do indivíduo que tende a controlar as feridas, as tensões e as contradições entre a imagem oficial do passado e suas lembranças pessoais. (POLLACK, 1989, p.12).

Isso porque aquele que lembra não é mais aquele que viveu, pois o indivíduo que rememora, amadureceu durante o intervalo de forma a reelaborar o que viveu a partir do tempo transcorrido; no relato há reflexão, julgamento, ressignificação ao mesclarem-se a memória individual com a memória social, pois aquele que lembra, rememora em um contexto dado. (PESAVENTO, 2004, p. 95)

É importante salientar que este trabalho tem por objetivo analisar a trajetória intelectual de Eny Caldeira correlacionando seu pensamento com os discursos em pauta a seu tempo, pois

as analogias entre o pensamento individual e o pensamento de grupo são tão inconsistentes quanto fascinantes. Se utilizarmos termos como “memória social”, arriscamo-nos a materializar conceitos. Por outro lado, se nos recusamos a usar tais termos, corremos o perigo de não nos percebermos das diferentes maneiras como as ideias individuais são influenciadas pelos grupos a que os indivíduos pertencem. (BURKE, 1992b, p.2)

O texto que segue afirma-se na conscientização dos historiadores de que seu discurso, qualquer que seja sua forma, é sempre uma narrativa (CHARTIER, 1994, p. 3). Uma narrativa, no entanto, que não se destina apenas a tratar da sequência de acontecimentos e intenções dos atores nesses acontecimentos, mas também de analisar se as estruturas – instituições, mentalidades, etc. – atuaram como freio ou acelerador dos acontecimentos (BURKE, 1992). Por fim, mas não menos importante, o trabalho de investigação e interpretação requer ser pensado como ordenação, necessário para atenção do leitor e a compreensão das análises (REVEL, 2010).

O trabalho foi organizado em dois capítulos, cada qual correspondendo a um espaço/etapa da trajetória de Eny Caldeira. Optou-se em iniciá-lo pela formação familiar e educacional, na qual cada etapa de formação carrega os elementos estruturadores das experiências posteriores. O primeiro capítulo, *Filha e Aluna*,

busca tratar da formação familiar, da religiosidade particular da cidade de Prudentópolis (terra natal de Eny Caldeira), do capital simbólico da família Durski (ramo materno da família de Eny Caldeira), da sua condição de neta de Jerônimo Durski, considerado pedagogo pioneiro na comunidade polonesa no Paraná, do envolvimento do pai na política e de seu assassinato, da sua formação no internato da cidade da Lapa, mantido por irmãs de congregação francesa de São José de Moutiers¹⁴.

Também se procura analisar a formação docente de Eny Caldeira no curso Normal do Instituto de Educação do Paraná. Também estudar a sua passagem pelo curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Paraná, que à época era mantida pela congregação dos irmãos maristas e objeto de disputa entre os que defendiam a educação laica e o ensino religioso, um dos assuntos de discussão dos trabalhos de Campos (2006). Busca ainda, observar as possíveis referências recebidas em cada nos espaços, como as de Annette Macedo¹⁵ e Erasmo Pilotto, no Instituto de Educação do Paraná.

O terceiro trecho deste capítulo será voltado ao período posterior à formatura de Eny quando ela realiza cursos de especialização na Universidade de São Paulo (USP) e algum tempo depois parte em viagem de estudos pelo período de 3 anos na Europa. Nesse item pretende-se problematizar a representação do moderno, as prováveis referências de Eny Caldeira em São Paulo e na Europa e como essa representação de “moderno” foi incorporada por Eny Caldeira como constituidora de seu capital simbólico.

No segundo capítulo, *Diretora e Professora*, busca-se trabalhar a gestão de Eny Caldeira à frente do Instituto de Educação, as tentativas de modernização da instituição, a resistência por parte dos professores, o capital simbólico que possuía no campo educacional do estado, as frequentes publicações no Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado, além dos cursos e palestras

14 Ordem feminina fundada pelo padre Jean Pierre Médaille, no século XVII na cidade francesa de Le Puy-en-Velay. Segundo a constituição primitiva, a Congregação deveria levar o nome de São José, "que lembrará às Irmãs que elas devem assistir e servir ao próximo com o mesmo cuidado, diligência e cordial caridade que tinha o glorioso São José a serviço da Santíssima Virgem, sua puríssima esposa, e do Salvador Jesus, seu Filho adotivo". Atua nos campos de ação social, educação e saúde. (HISTÓRIA, 2012a)

15 Annette Clotilde Portugal Macedo (Curitiba PR 1894 – Curitiba PR 1963) Escritora, poetisa e educadora, foi professora da Escola Normal e membro do Centro de Letras do Paraná. Defendeu o papel das mulheres como educadoras e o emprego da música e outras artes como possibilidades estéticas de grande influência sobre a moral. (SOUZA, 2006)

desenvolvidos em cidades do interior.

Busca-se, também, apresentar as relações de Eny Caldeira junto a Guido Viaro e outros intelectuais, na formulação do concurso de desenho infantil e exposição das comemorações do centenário de emancipação política do Paraná e a posterior experiência de criação de uma “escolinha de artes” paranaense que veio a constituir o Centro Juvenil de Artes Plásticas (CJAP). Nessa seção discutem-se as representações de liberdade de expressão da criança por meio da representação pictórica, a contradição entre esse discurso e práticas desenvolvidas, e procura-se analisar o embate entre o pensamento de Herbert Read e Maria Montessori acerca do ensino de arte para crianças, cotejando-as com as posições de Eny Caldeira, as quais aproximavam mais do educador inglês, que da educadora italiana, embora Eny Caldeira tenha sido aluna de Montessori e reorganizado o jardim de infância do Instituto de Educação em moldes montessorianos, além de publicado artigos acerca da importância de Maria Montessori, denominando-a “a maior educadora do século”.

Através deste trabalho, intenta-se demonstrar que a personagem Eny Caldeira foi uma das grandes organizadoras de ações de modernização de caráter pedagógico enquanto diretora do Instituto de Educação do Paraná, com base especialmente na Psicologia e também em ações como a da constituição da Escola Experimental Maria Montessori, que serviu de laboratório para as práticas pedagógicas das estudantes normalistas para o trabalho nas escolas rurais, realizações que destacam Eny Caldeira como uma figura de transição no Paraná, entre a educação baseada em fundamentos filosóficos, desenvolvida por eruditos das gerações de educadores anteriores à sua e a educação baseada em fundamentos científicos, realizada por especialistas, na qual foi uma das pioneiras junto a personagens como Pórcia Guimarães.

O trabalho procura assim, contribuir para a compreensão não apenas do personagem Eny Caldeira, mas do ambiente cultural em que ela esteve inserida, pois, como salienta Ginzburg, “a cultura oferece ao indivíduo um horizonte de possibilidades latentes – jaula flexível e invisível dentro da qual se exercita a liberdade condicionada a cada um” (2006, p.20) e também sobre esse ambiente “invisível” debruçamos nossos esforços.

1.FILHA E ALUNA

1.1 DE FAMÍLIA POLONESA, NA ESCOLA SÓ FALAVA EM FRANCÊS

A Volta

Voltei de Prudentópolis,
 Voltei feliz.
 Quanta saudade
 Daquela casa, daquele rio;
 O sol tão quente
 Tostava a pele
 Secando os lábios
 Que em delírio
 lam à fonte, lá no desvio.
 Então sorria de tão contente
 Sentindo a força que se estampava
 Na alegria de prosseguir
 De ir além...
 A faixa longa daquela estrada,
 Margeada inteira de pinheirais.
 Aquele céu, tão nu e vazio,
 Sem nuvens densas
 Que estampassem
 Sombras errantes
 Por sobre a mata.
 Tudo imprimia
 Em meu viver
 O gozo ardente de ser feliz,
 De ser tão forte
 Como o pinheiro
 Que rasga a terra profundamente.
 Deve ser tão simples
 Como o caboclo
 De vida ingênua
 Lá do sertão.
 De vir cantando cá prá cidade
 Contagiando os meus amigos
 De uma alegria
 Pura e sadia
 Para podermos juntos trilharmos
 Por uma estrada bem diferente
 Cheia de luta de gente.

Eny Caldeira (1973)

Se Eny Caldeira tornava-se feliz a cada retorno à sua cidade natal, como em seu poema, Prudentópolis não deixava em nenhum momento de estar presente na mesma, sendo desta constituinte. Lá, Eny Caldeira nasceu em 23 de outubro de 1912, filha de Alfredo Caldeira e Julia Durski Caldeira.

Prudentópolis, no centro-sul paranaense, foi fundada em 1896, vindo a

tornar-se foro de município em 1899 e em 1906 elevada a vila. José Durski, avô materno de Eny Caldeira, foi o primeiro prefeito da cidade de Prudentópolis (1906-1908), função que também exerceu na terceira gestão da municipalidade (1912-1916). (GUIL; FERNANDES; FARAH, 2006)

Seu nome destaca-se entre as figuras mais celebradas da história prudentopolitana

Um dos mais valiosos elementos de progresso, quiçá o mais notável, que a vida próspera de Prudentópolis assinala, é o coronel José Durski. Em regra na vida das populações há um elemento que se destaca pelo seu prestígio moral e pela sua atividade, granjeando logo o respeito e a admiração de todos, tornando-se por isso dínamo do desenvolvimento social e material da localidade. O Coronel Durski foi um desses elementos, que, apesar de deixar o meio em que viveu, é ainda ali lembrado e querido pela população. (PRUDENTÓPOLIS, 1929, p. 19)

José Durski estabeleceu-se inicialmente como um comerciante de gêneros alimentícios vindos da capital. Mais tarde desenvolveu atividades ligadas ao comércio de erva-mate. Oriundo de família de imigrantes poloneses, Durski nasceu na Colônia Dona Francisca, atual Joinville-SC. Suas ações como prefeito marcaram a cidade, da qual se retirou após a morte de sua esposa.

O coronel Durski, administrando o município de Prudentópolis por dois quadriênios, deu a nova cidade um aspecto elegante, cuidando caprichosamente de seu embelezamento, da higiene, da instrução e da vida social. Após o falecimento de sua esposa, em 1926, deixou ele definitivamente Prudentópolis, onde, porém continuava a merecer grande estima popular. (PRUDENTÓPOLIS, 1929, p. 19)

Não apenas o seu avô, mas vários de seus familiares exerceram posições de destaque na política do centro-sul paranaense. José Durski Júnior, tio de Eny Caldeira, exerceu o cargo de prefeito da cidade de Irati¹⁶ e Fleury da Rocha, marido de sua tia Esther, também administrou Prudentópolis. Em 1929, os filhos de José Durski ocupavam as seguintes posições:

[...] D. Luiza, casada com o Sr. Julio Durski, fiscal de consumo residente em Jaguariaíva; D. Alice, casada com o Sr. Alberto de Carvalho, coletor em Prudentópolis, D. Izidia, casada com o Sr. Zeno Vianna, comerciante em

16 Município do Centro-Sul paranaense, situado a cerca de 150 km da capital Curitiba. Emancipado em 1907, possui uma população formada pela mescla de diferentes etnias, especialmente poloneses e ucranianos. (Nota do autor)

Irati; D. Julia, casada com o senhor Alfredo Caldeira, comerciante em Ponta Grossa; D. Maria, residente em Curitiba; D. Esther, casada com o Dr. Fleury da Rocha, atual prefeito municipal de Prudentópolis, José Durski Junior, comerciante e atual prefeito de Irati, Mario Durski, fazendeiro, residente em Rio da Areia. (PRUDENTÓPOLIS, 1929, p. 19)

De família tradicional, Eny Caldeira não foi a primeira pessoa na família a obter destaque no campo educacional. Seu bisavô materno, o músico e educador polonês Jerônimo Durski, é considerado o pai das escolas polonesas no Paraná, tendo sido o professor da primeira escola polonesa do estado. Era professor de primeiras letras diplomado pelo Seminário Real Católico do Reino da Prússia. Foi autor de *Elementarz: Manual para as escolas polonesas no Brasil* (1893), uma cartilha bilíngue, impresso em Poznan, na Polônia, e vendido nas casas comerciais das colônias polonesas do Paraná. Trazia lições básicas em língua portuguesa, leituras em polonês, ciências, agricultura, temas religiosos, medidas utilizadas no Brasil e também caligrafia. Ao ensinar noções básicas de ciências, medidas usadas no Brasil e propor-se do mais fácil ao mais difícil, entrelaçavam-se os fundamentos cognitivos e culturais. Foi considerado inovador ao trabalhar com coisas vinculadas à vida, objetos presentes no cotidiano dos alunos, muito próprio do período de industrialização vivido na Europa. (RENK, 2009, p. 89-90)

Segundo Pierre Bourdieu, o espírito de família, alicerçado pelo capital cultural¹⁷ herdado e pelo *habitus*, tende a definir o campo da produção cultural, operando numa lógica de reprodução e distribuição do capital cultural. Bourdieu denomina de *habitus* “[...] um sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes”. (2011, p.191.) Desse modo, o capital cultural aparece como conjunto de

17 Bourdieu afirma que a família transmite a seus filhos um conjunto de bens que permite a conservação de uma boa posição social por estes descendentes, tornando possível sua inserção nos grupos sociais de maior prestígio e poder, ao longo do tempo histórico. Há, portanto, uma herança passada de geração em geração, que permite manter a estabilidade social da família diante das mudanças sócio históricas. Essa herança constitui-se dos capitais econômico, escolar, social e, dentre estes, do capital cultural. Desse modo as crianças oriundas dos meios mais favorecidos não devem ao seu meio somente os hábitos e treinamento diretamente utilizáveis nas tarefas escolares, e a vantagem mais importante não é aquela que retiram da ajuda direta que seus pais lhes possam dar. Elas herdaram também saberes (e um “savor-faire”), gostos e um “bom gosto”. [...] Como o deciframento de uma obra da cultura [...] supõe o conhecimento do código segundo o qual ela está codificada, pode-se considerar que os fenômenos de difusão cultural são um caso particular da teoria da comunicação. Mas o domínio do código só pode ser adquirido mediante o preço de uma aprendizagem metódica e organizada por uma instituição expressamente ordenada para esse fim. (BOURDIEU, 1998, p. 45-63)

prioridades adquiridas pelos indivíduos e que se consubstanciam por um estado incorporado – como disposições duráveis do organismo, um trabalho do indivíduo sobre si mesmo, como um “cultivar-se” que traduz o tempo investido na aquisição de modos potenciais de ação. Já o estado objetivado do capital cultural refere-se a um certo número de prioridades definidas apenas em relação ao capital incorporado e que podem associar-se aos suportes materiais (escritos e obras de arte, por exemplo). Entretanto, mesmo sendo transmissíveis, como o capital econômico, na verdade dependem do capital cultural incorporado para que possam ser desfrutados. No caso de Eny Caldeira é possível que a condição de destaque intelectual de seu bisavô tenha gerado uma herança em termos de capital cultural e simbólico da qual tenha acolhido parte pela tradição familiar.

Uma das principais distinções da cidade de Prudentópolis é a colonização eslava, a qual a caracteriza como um dos principais centros de imigração ucraniana e polonesa do Brasil. Além da questão étnica, Prudentópolis é marcada pela profunda religiosidade de seu povo, recebendo inclusive as alcunhas de “Vaticano Brasileiro” e “Capital da Oração”, pelo grande número de templos católicos lá estabelecidos.

Ambas as características guardam profunda relação entre si, pois a religiosidade polonesa estava estritamente vinculada à formação de uma identidade nacional, ou seja, um elo entre fé e patriotismo. A preponderância do camponês na composição da imigração polonesa para o Brasil trouxe os elementos sacralizadores da ideologia cristã. (WACHOWICZ, 1974, p. 154)

A preocupação na manutenção da fé católica era primordial entre os imigrantes. Logo após o estabelecimento em seus lotes, era comum a reunião de colonos para decidirem sobre a construção da igreja ou capela. O catolicismo tinha uma dupla função – o prisma religioso e o social, ou seja, o elo entre os imigrantes com os brasileiros – dessa forma, apresentou uma identidade compartilhada, expressão da marcante constituição moral do polonês. (WACHOWICZ, 1974, p. 152) Essa religiosidade se expressava como elemento identitário e era manifestada na educação daqueles grupos:

Junto à Igreja estava a escola, particularmente nas comunidades de imigrantes poloneses, que representaram o contingente mais numeroso do Paraná e escolhiam o educador não apenas pelas suas condições intelectuais, mas principalmente por ser capaz de dar orientação religiosa às

crianças. Nesse momento, entendia-se que a identidade de um grupo não se restringia apenas às questões de língua e costumes, mas era intimamente relacionada à religiosidade. (CAPRI, 2003, p. 49-50)

Segundo Doustard(1990, p.50), “A Igreja, a paróquia e o padre constituíram-se em muitas colônias formadas no Brasil, durante muito tempo, o elo imanente à sua cultura e religiosidade”. Observamos assim o *habitus* responsável pela formação daquela coletividade. O *habitus* seria um “conjunto de esquemas implantados desde a primeira educação familiar, e constantemente repostos e reatualizados ao longo da trajetória social restante, que demarcam os limites à consciência possível de ser mobilizada”. (BOURDIEU, 2011, p. XLII) A partir de elementos dispostos no *habitus* de cada um, há uma “comunicação de consciências”, quando os grupos compartilham das inúmeras competências que perfazem seu capital cultural, como uma espécie de princípio que rege as trajetórias possíveis e potenciais das práticas. (BOURDIEU, 2011, p. XLII)

A família paterna de Eny Caldeira tinha origem gaúcha, sendo seus avós da cidade de Passo Fundo (CALDEIRA, 1991). Seu pai, Alfredo Caldeira, era um comerciante de mate¹⁸ e, assim como seu sogro, possuía forte influência política na cidade, inclusive havendo exercido a presidência da Câmara Municipal entre os anos de 1920 e 1924 (GUIL; FERNANDES; FARAH, 2006).

Sendo o *habitus* uma matriz das percepções, apreciações e ações do indivíduo, também lhe é conferido o poder de gerar as práticas. Nas palavras de Bourdieu, enquanto o “*habitus* completa o movimento de interiorização das estruturas exteriores, a prática revela os sistemas de disposições incorporadas”. (2011, p. XL) Contudo, como nos alerta Bourdieu, a análise de um *habitus* não se restringe apenas às práticas dos grupos e seus discursos, mas incide sobre as condições materiais de sua existência (2011, XLVIII).

As origens familiares, portanto, embora não sejam determinantes, motivam as posições ocupadas pelos indivíduos. As posições ocupadas pelos familiares, por mais que não fossem capazes de estabelecer as escolhas e o sucesso futuro à Eny Caldeira, sem dúvida teriam importância no desenvolvimento de seu percurso.

18 Durante o século XIX e as primeiras décadas do século XX, o principal produto do Paraná, e também de Prudentópolis, era a erva-mate. Sua utilização foi ensinada pelos povos indígenas aos primeiros portugueses, popularizando o seu emprego para o chá e o chimarrão (nota do autor).

Eny Caldeira nasceu numa família de 5 irmãos, sendo um menino e quatro meninas. Seu irmão mais velho, aos 10 anos de idade, num acidente que marcou a família, veio a falecer após a queda de um cavalo. Seu pai decidiu então deixar a cidade de Prudentópolis e com a família rumou a bordo de carroções com destino a Ponta Grossa (CALDEIRA, 1991).

Nós tivemos a infelicidade de perder um irmão, de acidente. Que marcou muito profundamente a minha família. Era o mais velho. Tinha 10 anos e as meninas, eram mais quatro meninas menores. (CALDEIRA, 1989, p.1)

Eny Caldeira conta que sua família passou então a viver numa chácara em Ponta Grossa, cidade nascida às margens do "Caminho do Viamão", tradicional rota utilizada por criadores e comerciantes de gado, que ligava o Rio Grande do Sul a São Paulo e que, inicialmente, era um bairro de Castro que servia de pouso para os tropeiros. Ponta Grossa obteve grande progresso econômico a partir da inauguração da Estrada de Ferro Curitiba-Ponta Grossa (1894), sendo que dois anos depois se iniciou a construção da Ferrovia São Paulo-Rio Grande do Sul, que tornou a cidade sede de grandes oficinas e escritórios da companhia ferroviária, bem como de importante comércio e indústria (CHAVES, 2006, p. 13-15).

Ponta Grossa, sobretudo nas primeiras décadas do século XX, passou por um processo de urbanização, que ocorreu de forma mais acentuada que qualquer outra cidade paranaense à época. Em 1930, apenas três municípios paranaenses apresentavam taxa de urbanização superior a 30%: Paranaguá, à época sede do principal porto da região sul, apresentava uma urbanização pouco superior a 30%; Curitiba, capital estadual, sede política e administrativa do Estado, possuía uma taxa de pouco mais de 50%; Ponta Grossa, a principal cidade do interior do Estado, superava a todas e atingia um percentual próximo a 75%. (CHAVES, 2001, p. 13)

Os anos de 1930 representaram um momento de transformações acentuadas em Ponta Grossa, como a aceleração do processo de urbanização e integração com outras cidades do sul do País. Ponta Grossa destacava-se como principal cidade do interior paranaense e passava a exercer influência na vida política e econômica do Paraná (CHAVES, 2001, p. 1), condições que permitiam a Alfredo Caldeira a continuidade de seus negócios nessa nova localidade.

Sua escolarização ocorreu no Colégio São José, internato¹⁹ na cidade da Lapa, no sudeste do estado do Paraná. A cidade da Lapa, outrora um dos principais centros econômicos do Estado através da atividade tropeira²⁰, naquele período destacava-se pela sua história de resistência na revolução de 1894²¹, e pela forte religiosidade da cidade.

As irmãs de São José de Moutiers fundam diversas instituições educacionais no Estado do Paraná: o colégio São José em Curitiba (1902); o Colégio São José de Paranaguá (1902); o Colégio São José na Lapa (1906); o Colégio São José em Morretes (1903) e o Colégio São José em Castro (1906) e o Colégio Cajuru, em Curitiba (1907) (PILLA, 1999, p.53). A educação diferenciada, fundamentada no adestramento moral e social, estava de acordo e sintonizada com os anseios da classe dominante, a elite paranaense. (PILLA, 3068)

19 Segundo Schueler (2009, p. 2), no correr dos séculos XIX e XX houve a criação de internatos voltados para o atendimento da gente da “boa sociedade”, especialmente os colégios destinados às elites políticas e culturais. Os internatos também eram empregados não apenas às elites, mas para outros grupos como religiosos, idosos, desvalidos, mendigos, abandonados, infratores, alcoólatras, dependentes químicos, alienados, crianças portadoras de necessidades especiais e até mesmo para a formação de professores. A constituição de instituições de internamento para a educação das elites partia da necessidade da aprendizagem das regras adequadas de comportamento, pois, por meio delas, essa nova elite construiria um código próprio de sociabilidade capaz de distingui-la como tal. O refinamento dos gestos, das maneiras, do gosto pela arte, da valorização do belo, faria distinção aos que habilidosamente soubessem se portar “bem” em qualquer situação. A escolha do colégio estaria então ligada, num primeiro momento, à ideia do aprendizado das regras de politesse para a construção de uma identidade entre os membros da elite. Nesse sentido, a educação feminina é priorizada porque como futura mãe, a mulher será agente da sociabilidade refinada nos espaços privados, no relacionamento com o marido, educação acurada dos filhos e trato com os empregados. Nos espaços públicos, instruída adequadamente com uma educação baseada em princípios religiosos, exerceria a caridade, a filantropia, ou sabendo comportar-se com recato, modéstia, e sobretudo com polida desenvoltura nos salões, saberia engrandecer a figura de seus pais e posteriormente de seu marido. Num segundo momento, a escolha do colégio também estaria ligada à escolha ao seu caráter religioso. (PILLA, 2008, p. 3067-3069)

20 Ao longo do século XVIII, a economia colonial crescia e, com ela, a necessidade de abastecer os centros urbanos que floresciam, sobretudo nas Minas Gerais. Os arraiais que se formavam em torno das novas jazidas necessitavam ser abastecidos por gêneros, transportados no lombo de mulas, únicos animais que conseguiam resistir com carga a percorrer grandes distâncias por caminhos muitas vezes impraticáveis. Aos grupos de animais reunidos para esse fim dava-se o nome de “tropas” e aos seus condutores, o de “tropeiros”. O Caminho do Viamão, também designado como “Estrada da Mata”, a mais utilizada, partia de Viamão, atravessava os campos de Vacaria, Lages, Curitiba, Lapa, Palmeira, Ponta Grossa, Castro, Jaguariaiva, Itararé, Itapetininga alcançando Sorocaba. (WACHOWICZ, 2010, p.126-127)

21 A cidade da Lapa desempenhou importante papel por ocasião da Revolução Federalista em 1894. Foi o episódio do “Cercos da Lapa” que marcou a resistência da cidade ao ataque de rebeldes sulinos comandados por Gumercindo Saraiva, feito que ficou inserido na história do Brasil revelando o General Gomes Carneiro como o grande herói daquela insurreição e tornando a cidade “Legendária”.

As Irmãs de São José de Moutiers já realizavam trabalhos de assistência a saúde e

[...] foram incentivadas a abrir um colégio, o que fez Madre Léonie empenhar-se neste novo projeto, buscando auxílio da Casa Mãe na França. Irmã Julia Jarre partiu da França em 24 de outubro de 1905 para assumir a direção de uma escola, o que se efetivou em fevereiro de 1906 na região do Ahu de Cima, junto ao hospital de alienados, onde eram atendidas crianças filhas de colonos da região. Em 1.º de fevereiro de 1906 também iniciaram seus trabalhos quatro religiosas no Colégio São José da cidade da Lapa. (PIZANI, 2005, p. 121)

A escola da Lapa foi fundamental na formação educacional de Eny Caldeira. Sendo uma escola tradicional, lá aprendeu francês, de modo que, ao ingressar no curso normal, já possuía proficiência naquela língua, o que lhe permitiu realizar a leitura dos textos clássicos em educação, muitas vezes disponíveis apenas naquele idioma. (CALDEIRA, 1991).

Bem, eu estudei num colégio de Irmãs Francesas. Ambiente muito refinado. A gente falava; conversava em francês com as irmãs. Fiquei 4 anos interna. Quando voltava para casa, até minha mãe dizia: “Agora elas falam entre elas em francês e eu acabo não entendendo nada!” (CALDEIRA, 1989, p.2)

As professoras do colégio eram em sua maioria missionárias oriundas da França, motivo pelo qual a fluência no idioma francês se fazia facilitada. Personalidades do cenário paranaense também ali obtiveram as primeiras letras, como Ney Amintas de Barros Braga, futuro governador do Estado; Flávio Suplicy de Lacerda, futuro reitor da Universidade Federal do Paraná e Ministro da Educação; Dom Albano Cavallin, Bispo de Curitiba, entre outros. (PROVÍNCIA, 1978, p. 58-60) Desse modo, é possível entender a escola como espaço de posições sociais que se traduzia como um local de formação de disposições. A cada classe de posições sociais corresponde uma classe de habitus (ou de gostos) produzidos pelos condicionamentos sociais associados à sua condição correspondente (BOURDIEU, 1996, p.21), revelando o caráter de distinção daquela instituição de ensino na qual Eny Caldeira realizava seus estudos.

Ainda no Colégio São José, Eny Caldeira manifestou seu interesse pela produção artística, vindo a se matricular no curso de pintura ali ministrado, no que não logrou êxito. Segundo o seu relato,

[...] a minha primeira experiência, com 7 anos, em termos de arte na Escola foi, assim, tão interessante! Porque eu reclamei de alguma coisa, que talvez eu não pudesse justificar. Tinha a freira irmã Francisca; eu tenho muitas lembranças dela. Foi uma irmã fantástica. Boa, querida. Me deu um cartão com o desenho de uma vaquinha, todo quadriculado²². E um outro cartão quadriculado, para o qual eu deveria passar um pedacinho da vaquinha. E eu me neguei. Fiz uma teimosia maior do que se pode fazer em um colégio de Freiras. De que eu não faria a vaquinha. Chorei em cima, me dei de lágrimas a vaquinha. Não fiz. Perdi o curso de desenho porque não fazendo aquele desenho, não podia ficar no curso. Ela escreveu a meus pais, que eu não tinha talento. Então, eu não poderia... Não tinha aptidão, não tinha talento. Não tinha aptidão, então não poderia continuar fazendo. (CALDEIRA, 1989, p.3)

Apesar do ocorrido, Eny Caldeira manteve o interesse²³ pelo campo artístico e anos mais tarde foi aluna de pintura do artista Frederico Lange de Morretes²⁴ e mesmo não havendo se dedicado à produção artística, esteve sempre em interlocução com o cenário artístico local, como o artista plástico Guido Viaro e o casal de artistas Ricardo e Emma Koch, em especial durante o período em que foi diretora do Instituto de Educação do Paraná.

Contudo, não apenas as disposições conscientes e inconscientes

22 Nas primeiras décadas do século XX, uma série de princípios metodológicos, formulados pelo intelectual e político Rui Barbosa, exerceram grande influência sobre o ensino artístico. Uma de suas premissas era que todo o ensino do desenho deveria se basear em formas geométricas, as quais, por serem regulares, precederiam e forneceria o embasamento às formas naturais, normalmente irregulares. As formas naturais, quando desenhadas, deveriam ser primeiramente reduzidas às formas geométricas, tendendo sempre no sentido da estilização. Outro ponto por ele defendido era que o traçado deveria ser sempre à mão livre, num incentivo à destreza manual. Ao professor era aconselhado que nunca fizesse correções no próprio desenho do aluno, preservando, de certa forma, sua individualidade. Em sua opinião, a rede estimográfica, composta com linhas traçadas a mão pelo próprio aluno, era um instrumento importante para os desenhos de reprodução, seja de cópias, desenhos ditados ou de memória. Esses desenhos precederiam os realizados a olho nu, funcionando como uma preparação para os mesmos. (OSINSKI, 1998, p.124-125) O exercício no qual Eny Caldeira não havia logrado êxito, consistia numa reprodução por meio de rede estimográfica. Segundo Ana Mae Barbosa (2002), naquele período o ensino de desenho previa que mãos e olhos deveriam ser treinados a fim de que os desenhos fossem rigorosamente copiados. Para isso usava-se a chamada “rede estimográfica”, uma espécie de método para ampliar desenhos e que atualmente ainda se usa em muitas escolas com a justificativa de desenvolver a percepção visual dos estudantes. No entanto, “esse tipo de exercício concebe a arte como mera reprodução de formas” (BARBOSA, 2002, p.35).

23 O conceito de habitus leva ainda à elucidação daquilo que comumente se denominam por “escolhas” ou mesmo “vocação” e que se constituem enquanto um “[...] sistema de disposições inconscientes que constitui o produto da interiorização das estruturas objetivas e que, enquanto lugar geométrico dos determinismos objetivos e de uma determinação, do futuro objetivo e das esperanças subjetivas, tende a produzir práticas e, por esta via, carreiras obviamente ajustadas às estruturas objetivas”. (BOURDIEU, 2011, p. 201.)

24 Frederico Lange (Lange de Morretes). Pintor e professor. Frequentou a Escola Andersen e cursou a Escola Superior de Belas Artes de Munique (Alemanha). Dedicou-se à pintura, à ciência e ao magistério. (DICIONÁRIO, 1991, p. 244)

afetaram sua trajetória. Também tragédias e imprevistos marcaram a vida de Eny Caldeira. Seu pai, Alfredo Caldeira, morreu durante um assalto em uma viagem à Pitanga, deixando 6 filhos: 4 mulheres, 1 homem e um menino que ainda não havia nascido. (CALDEIRA, 1991) Eny tinha 12 anos à época e estava ingressando na Escola Normal de Ponta Grossa. Caldeira, ao recordar esse período de sua vida, assim se referiu:

Tão arrasada que fui pela morte do pai que... Ele deriva de ser assassinado; morto para roubar na estrada. Essas estradas das florestas de Guarapuava. A vida foi muito machucada. (CALDEIRA, 1989, p.1)

Contudo, a versão da morte foi contestada por muitos conterrâneos. Tendo em vista que atos de violência motivados por origem política não eram raros, a hipótese de assassinato político era colocada por familiares e amigos à época. (CALDEIRA, 1991) Segundo Eny Caldeira, “muita gente ficou mesmo muito entristecida com a morte do meu pai. Porque ele era um líder em Ponta Grossa da Aliança Liberal²⁵. Era um político, já muito conhecido” (CALDEIRA, 1989, p.1).

Sua mãe, à época, tinha 35 anos e até então se dedicava exclusivamente ao trabalho do lar. Apesar dos vínculos e da tradição familiar, a perda do pai certamente ocasionou uma diminuição no padrão de vida da família, que se mudou mais uma vez, partindo de Ponta Grossa rumo à Curitiba (CALDEIRA, 1989, p.1). A mudança para a capital se constitui numa das

[...] situações em que o declínio resulta do desaparecimento da figura paterna (falecimentos, absenteísmo, separação dos pais) (...), o nomadismo familiar traduz os esforços da mãe em busca do apoio e dos recursos dos parentes abonados que possam complementar os rendimentos que auferem mediante trabalhos de baixa rentabilidade (costura, doçaria, bordados, flores de papel, etc.) com vistas a propiciar aos filhos oportunidades de escolarização capazes de sustar o processo de “desclassificação” social. (MICELI, 2001, p. 167)

Esse processo é citado por Eny Caldeira (1991) ao afirmar as dificuldades econômicas ocasionadas pela morte paterna e os esforços da mãe na escolarização das filhas.

²⁵ A Aliança Liberal foi um movimento político liderado por Getúlio Vargas que combatia o Partido Republicano. Coligação oposicionista de âmbito nacional, formada no início de agosto de 1929 por iniciativa de líderes políticos de Minas Gerais e Rio Grande do Sul, com o objetivo de apoiar as candidaturas de Getúlio Vargas e João Pessoa, respectivamente, à presidência e vice-presidência da República nas eleições de 1º de março de 1930 (nota do autor).

Eny Caldeira, ao longo de sua vida não contraiu matrimônio, em que pese o casamento ser uma estratégia importante no campo do capital social e de possíveis melhoras que poderia advir à situação financeira da família. Ao que tudo indica, Caldeira, apesar do enfoque científico e da busca da especialização que procurou conferir à educação, ao mesmo tempo viu no magistério a condição de uma missão a ser exercida praticamente como um sacerdócio.

1.2 NO PALÁCIO DA INSTRUÇÃO E NA FACULDADE DE FILOSOFIA²⁶

Segundo Caldeira, seu pai sempre prometeu às filhas que construiria uma escola para elas. Assim, Eny Caldeira cresceu com a convicção de que um dia teria seu próprio espaço para exercer a profissão docente. Havia ingressado com 12 anos na escola normal, na cidade de Ponta Grossa. Contudo, não chegou a se formar na Escola Normal de Ponta Grossa, pois apenas três meses após a morte do pai, sua mãe já havia se mudado para Curitiba com os filhos (CALDEIRA, 1991).

Na mudança, Eny Caldeira ingressou no primeiro ano da Escola Normal Secundária de Curitiba²⁷ e reiniciou o curso, o qual foi concluído em 1935.

Curitiba vivia um momento de efervescência cultural, política e social, um período

[...] fértil e transformador para o país e para a cidade de Curitiba: as décadas de 30 a 50 do século XX. O modernismo está fervilhante em discussões e propostas, seja enquanto movimento estético quanto literário. A cidade de Curitiba vai interagir com o modernismo de diversas maneiras, seja a ele se integrando com suas próprias características de afirmação de uma identidade cultural, como o Paranismo, seja a ele reagindo como fazem os intelectuais de prestígio naquele momento. (MUELLER, 2011, p.2)

Com uma formação escolar privilegiada, certamente as discussões em voga na cidade de Curitiba eram de conhecimento de Caldeira e ajudaram a moldar sua visão de mundo.

O curso normal à época era composto de 3 anos de formação geral e 1 ano e meio de um curso especial, de formação de professores. Era regulamentado pelo Decreto nº 274, de 26 de março de 1923 (que continha o regulamento da Escola Normal Secundária de Curitiba) e compreendia as seguintes disciplinas: Curso Geral - 1º ano: Português, Geografia Geral e Geografia do Brasil, Aritmética e Álgebra, Desenho, Música, Trabalhos de Agulha e Economia Doméstica (para o sexo feminino), Trabalhos Manuais e Ginástica; 2º ano: Português, Geometria Plana,

26 Palácio da Instrução é a denominação empregada por Marilda Iwaya (2000) em sua dissertação acerca do Instituto de Educação do Paraná.

27 O Instituto de Educação do Paraná teve diferentes denominações ao longo de sua história : 1876 – Escola Normal; 1923 – Escola Normal Secundária; 1936 – Escola de Professores; 1946 – Instituto de Educação do Paraná; 1992 – Instituto de Educação Prof. Erasmo Pilotto; 1993 – Instituto de Educação do Paraná Prof. Erasmo Pilotto (IWAYA, 2000)

Física e Química, História Geral da Civilização, Desenho, Música, Trabalhos de Agulha e Economia Doméstica (para o sexo feminino), Trabalhos Manuais e Ginástica; 3º ano: Português, História do Brasil, História Natural, Geometria no Espaço, Desenho, Trabalhos de Agulhas e Economia Doméstica (para o sexo feminino), Trabalhos Manuais, Música e Ginástica; Curso Especial: primeiro semestre do 4º ano: Psicologia, Metodologia Geral, Metodologia da Leitura e Escrita, Metodologia do Desenho, Higiene e Agronomia; no segundo semestre do 4º ano: Moral e Educação Cívica, Noções de Direito Pátrio e Legislação Escolar, Metodologia do Idioma Vernáculo, Metodologia de Aritmética, Metodologia do Ensino Intuitivo, Metodologia das Ciências Naturais e Metodologia da Geografia; no primeiro semestre do 5º ano: Puericultura, Metodologia da História, Metodologia da Geometria, Metodologia da Música, Metodologia dos Exercícios Físicos, Ensino dos Trabalhos Manuais e Prática e Crítica Pedagógicas. (MIGUEL, 1997, p. 34-35)

Eny Caldeira considerava Erasmo Pilotto e Anette Macedo como suas grandes referências do período de normalista no Instituto de Educação do Paraná

Erasmo Pilotto foi meu primeiro professor de Educação. Então ele me marcou profundamente. Eu devo a ele, muito mesmo. Quero muito bem o seu Erasmo e a Dona Annette Macedo, que foi minha professora. Na Pedagogia da Escola Normal, eu tive dois professores: a Dona Annette e o professor Erasmo. Os dois me formaram, em termo de Pedagogia, para eu ser professora (CALDEIRA, 1989, p.3).

As concepções de Macedo acerca da educação, de seu papel na sociedade e da função dos educadores, ficaram registradas em uma coletânea de textos produzidos entre as décadas de 1910 e 1940. Assim Eny Caldeira expressa a importância de Macedo e Pilotto em seu período como normalista:

eu contava que meu início na Pedagogia estava na minha família, meu pai e minha mãe, que me educaram; e na palavra do grande mestre Erasmo Pilotto e Dona Annette. Bondosa pessoa, de uma riqueza humana. De uma presença fantástica e pura. Que ficou. Escreveu um livro: "A felicidade na Educação". Então, era isso mesmo que ela propunha. Que ela nos oferecia. Um manancial de idéias. Eu ficava maravilhada. O professor Erasmo era mais severo. Era um homem novo, jovem; mas severo. Ele abriu a caminhada científica. (CALDEIRA, 1989, p.4)

Acreditando na liberdade e felicidade que a escola poderia proporcionar ao corpo discente, Anette Macedo viveu entre permanências e rupturas, tanto no

sistema educativo quanto na condição posta às mulheres na primeira metade do século XX, em Curitiba. Defendia que a liberdade era consequência do processo educativo, exercendo sua profissão comprometida com a formação de um aluno crítico e autônomo, ainda que voltado a um rígido esquema moral. No que diz respeito à condição feminina, ela defendeu publicamente a entrada da mulher em qualquer profissão. Porém, ainda que seus discursos apontassem para uma ruptura em relação às representações predominantes, ela parece ter vivido uma vida exemplar dentro do que se esperava das mulheres intelectuais no período, a começar pela escolha do magistério, profissão essa entendida como própria da “função feminina”. (SOUZA, 2006, 1314)

A investigação das ideias, das trajetórias e, sobretudo, do papel social assumido pelos intelectuais deve ser conduzida de maneira a estabelecer a relação entre os agentes, as correntes de pensamentos e o seu meio social (VIEIRA, 2007, p. 379). Desse modo, compreender as referências no período da formação de Eny Caldeira possibilita uma análise mais criteriosa do desenrolar de sua trajetória.

Annette Macedo, assim como Erasmo Pilotto, conferia especial atenção à formação artística e de uma cultura geral por parte das futuras professoras. Em texto publicado na Revista Senhorita de 15 de julho de 1910, afirmava:

Embora não seja artista, aprecio a Música e as outras artes, como um elemento necessário à vida. A Estética tem grande influencia sobre a Moral. Diante de uma obra de arte sentimos vibrar nossa alma emocionada. Até as pessoas de sentimentos maus ficaram impressionadas e enternecidas. (MACEDO, 1952, p. 20)

Com relação ao conhecimento científico, Annette Macedo apresenta em sua tese de concurso para ingresso na Escola Normal Secundária a sua visão acerca de como deve atuar o professor :

[...] o educador deve em primeiro lugar, cuidar da sua própria cultura científica. Esta não se deve limitar ao conhecimento das matérias do programa do ensino primário e dos preceitos da arte de ensinar. É-lhe necessário estudar tudo quanto se relaciona com a criança. Deve observar e experimentar e, assim, aprofundar e desenvolver praticamente os seus conhecimentos e as suas aptidões pedagógicas afim de poder conduzir as crianças, de modo que, sentindo-se felizes no ambiente escolar, atentas, ativas e livres trabalhem com prazer e maior espontaneidade. (MACEDO, 1952, p. 42)

Em discurso como paraninfa no Instituto de Educação do Paraná em 1947, ressalta-se novamente a posição clara de Macedo com relação à formação contínua daqueles que buscavam o magistério e a fé depositada no progresso advindo da ciência:

Mas convém que eu vos lembre a necessidade de continuardes a estudar, de acompanhardes os progressos das ciências propedêuticas da ciência e da arte de ensinar. Pois não devemos deixar de educar-nos para bem educar [...]. Podeis estar certos: pela cultura intelectual, moral e física é que os povos se engrandecem, que a civilização se consolida e que as nações se confraternizam fazendo guerra à guerra. (MACEDO, 1952, p. 81)

As ações vindouras de Eny Caldeira, como a formação em Pedagogia, os cursos de especialização em São Paulo, o período de estudos na Europa e outras realizadas ao longo de sua trajetória revelam que ao menos parcela do discurso de Macedo incorporou-se às ideias de Caldeira.

A ideia de felicidade pela educação, elaborada por Macedo e título de seu trabalho, funda-se numa concepção que abarca diversos aspectos, conforme descreve em sua tese de concurso:

Educadora, tive sempre a ideia de felicidade, intimamente associada à da educação. E sempre me pareceu conveniente, como medida de higiene moral, que desde cedo as crianças percebessem direta ou indiretamente o valor e a extensão desse problema vital, que se desenvolve pela educação física, intelectual, moral, econômica, cívica e estética. (MACEDO, 1952, p. 43)

Essas ideias tinham muito em comum com as ações realizadas por Eny Caldeira em relação ao ensino de arte e em especial com a constituição do Centro Juvenil de Artes Plásticas (CJAP), em 1953.

Ainda no texto de sua tese de concurso, Annette Macedo, ao referir-se à constituição da Escola Maternal²⁸, se apresenta como conhecedora do sistema Montessori, que teria sido uma das bases para a constituição do regimento daquela instituição:

Tendo algum conhecimento das escolas maternas francesas e dos

28 Escola Maternal fundada pela Sociedade de Socorro aos Necessitados (SSN), no ano de 1928, na cidade de Curitiba, destinada ao atendimento da infância pobre da capital paranaense. (TURINA, 2010)

sistemas de Pestalozzi, Froebel e Montessori, algum estudo de Psicologia Pedagógica e do sistema da escola ativa ou funcional, elaborei com o auxílio valioso de meu Pai, o Regimento Interno dessa Escola, “destinada a suprir, para as crianças pobres, o lar que lhes faltava ou que lhes era defeituoso ou pernicioso”. (MACEDO, 1952, p. 48-49)

Macedo apresenta a pedagogia montessoriana, inclusive como parte da constituição material daquela instituição, afirmando que havia conseguido, do governo, material do sistema Montessori para uso na escola (MACEDO, 1952, p. 53). Como católica, ressalta ainda a condição do trabalho da mestra italiana como exemplar em seus valores, vendo “[...] largo espírito de tolerância, senão até de religiosidade em Maria Montessori, cuja obra foi abençoada pelo Papa, em Claparède²⁹ e em Ferrière³⁰ e de profunda religiosidade em Kerschensteiner³¹” (Macedo, 1952, p. 60).

Caldeira herda da professora, a admiração pela educadora italiana, vindo a se tornar presidente da Seção Paranaense da Associação Montessori do Brasil e depois aluna de Maria Montessori em Peruggia, na Itália.

Havia ainda, por parte de Annette Macedo, uma preocupação com a questão do ensino rural, discussão que era recorrente num estado de eminentemente agrário como o Paraná. No texto de sua prova escrita do concurso, datada de 3 de setembro de 1934, Macedo assim se manifesta:

29 Édouard Claparède (Genebra, 24 de Março de 1873 — Genebra, 29 de Setembro de 1940) foi um neurologista e psicólogo do desenvolvimento infantil, que se destacou pelos seus estudos nas áreas da psicologia infantil, da pedagogia e da formação da memória. Foi um dos mais influentes expoentes europeus da escola da psicologia funcionalista, tendo as suas teorias grande repercussão nos movimentos de renovação pedagógica da primeira metade do século XX. Em 1912 fundou em Genebra o Institut Jean-Jacques Rousseau, uma academia voltada para a investigação e o ensino da psicologia e da psico-pedagogia, hoje integrada na Universidade de Genebra. (HAMELINE, 2010)

30 Adolphe Ferrière (1879 - 1960) foi um dos nomes mais expressivos do movimento da Educação Nova. Foi fundador do Bureau International d'Éducation Nouvelle (1899) e um dos fundadores, juntamente com Pierre Bovet e Edouard Claparède, do Institut Jean Jacques Rousseau (1912), em Genève. Ajudou a criar, em 1921, durante o I Congrès International de l'Éducation Nouvelle, em Calais, na França, a Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle. Foi, durante muito tempo, diretor e colaborador da revista da Ligue, Pour l'ère nouvelle. Esteve, também, a frente dos trabalhos do Bureau International d'Éducation (criado em 1925). Ficou conhecido, ainda, por ser o redator dos 30 pontos da Educação Nova, publicado pela primeira vez no livro de Faria Vasconcelos, Une École Nouvelle em Belgique (1915). Escritor de vários ensaios sobre a Escola Ativa, Ferrière foi, sem dúvida, um sujeito polêmico, crítico da escola de seu tempo e, também, convicto defensor dos princípios da Escola Ativa. (PERES, 2002)

31 Georg Michael Kerschensteiner (Munique, 1854 — Munique, 1932) foi um pedagogo alemão. Discípulo de Pestalozzi, ele foi um dos criadores das escolas do trabalho. Fundou uma pedagogia que valoriza a inteligência prática, em oposição ao intelectualismo de Herbart. Ele é também fundador de uma pedagogia orientada para o trabalho e o sucesso profissional. (RÖHRS, 2010b)

As escolas rurais em nosso país, principalmente no Paraná, são regidas por professores algumas vezes dotados de boa vontade, mas nem sempre com preparo científico necessário. Limitam-se, apenas, ao trabalho de desalfabetização, ensinando a ler, a escrever e a fazer contas. Há em todo o Brasil atualmente uma forte campanha para diminuir o número de analfabetos; mas ensinar a ler, a escrever e a fazer contas, quero dizer ensinar rudimentos de aritmética, de escrita e de leitura a crianças que permanecem até os doze ou treze anos na escola, e que, depois, não têm o que ler, não fazem aplicação do que aprendem, isto não basta. (MACEDO, 1952, p. 63)

A ideia da professora capaz de reconhecer as realidades regionais e capaz de intervir na realidade, inclusive dos adultos, por meio da educação das crianças, estava presente em Annette Macedo e foi desenvolvida em termos práticos por Eny Caldeira, anos mais tarde, no projeto da Escola Experimental Maria Montessori³²:

Para adaptar a escola ao ambiente regional, é preciso que a mestre procure conhecer o modo de vida dos pais dos alunos, e procure dar aos filhos entusiasmo, o amor pela profissão de seus pais, que é quase sempre a que mais se adapta à região.
[...] “A boa escola educa os pais através dos alunos”, é um brocardo pedagógico que se aplica admiravelmente não só às escolas da cidade mas principalmente à escola rural, onde há mais falta de educação (no sentido amplo), onde, não raro, falta saúde de corpo e de espírito porque faltam os mais rudimentares conhecimentos de higiene e de moral cristã. (MACEDO, 1952, p. 64-65)

Macedo manifestava sua concepção de educação como ação de formação humana em sentido amplo e não restrita aos atos desenvolvidos no espaço escolar. Em discurso como paraninfa na Escola Normal Secundária de Curitiba, em 1938, sugere aos formandos que “seria fazer uma ideia estreita da educação, supô-la somente ministrada na escola, só provinda do professor e só recebida por alunos. Não. A vida social toda tem de ser constante elaboração educativa” (MACEDO, 1952, p. 74). Mais além, Macedo, em prova de concurso de ingresso na Escola Normal, de 3 de setembro de 1934, apresenta sua relação com a educação ativa:

[...] o professor tem de orientar os alunos, adaptando a escola ao ambiente da região, além de educar utilmente; pois as escolas antigas, com o verbalismo, sem aplicações práticas, não educam “para a vida”. “Educar

32 A experiência da escola rural será abordada no item 2.4 Para chegar lá era uma dádiva

para a vida e pela vida” ou “Educar é viver”, diz a Pedagogia Moderna. (MACEDO, 1952, p. 66)

Macedo destacava-se em seu tempo não apenas como prestigiada educadora, mas também pelas posições feministas assumidas publicamente e que ficaram registradas em textos como “Missão Social da Mulher Brasileira”, objeto de leitura em Sessão do Centro de Letras, a 30 de abril de 1923,

[...] sou contra todos os atos e leis pelos quais os homens tem decretado a incapacidade da mulher. Poderei ser considerada suspeita, mas felizmente há muitos homens que pensam como eu.

Não se argumente com a frivolidade espiritual das mulheres. Esta frivolidade é um genuíno produto do espírito frívolo do homem que se enleva e se encanta pelos artifícios da moda e que não cessa de alimentar e estimular em proveito de sua fátua vaidade, a vaidade feminina: se há mulheres que pintam os cabelos, a face, os lábios e até os olhos, é porque, diga-se de verdade, há homens que direta ou indiretamente e tiranicamente o determinam. É preciso que se eduque a mulher para que ela seja contra essa prepotência que a deprime. E ela há de reagir, porque é esse seu principal interesse na atualidade.

Está provado que a mulher pode exercer como o homem qualquer profissão científica, artística ou econômica; que ela pode ser ótima empregada pública; que ela já tem brilhado como pintora, musicista, escultora, poetista ou romancista; que ela se desempenha com denodo nas profissões de comerciante, agricultura e operária; que ela pode celebrar-se nas ciências físicas ou naturais, em filosofia, em medicina ou em matemática.

(MACEDO, p. 172)

Eny Caldeira, embora não tenha ao longo de sua trajetória atuado em discussões feministas ou publicamente abraçado posições de caráter feminista, tornou-se ela própria uma referência³³ feminina no Estado ao ser nomeada a primeira mulher diretora do Instituto de Educação do Paraná, em 1952.

Além de Annette Macedo, o outro nome que se destaca como referência de Eny Caldeira dentre os professores da Escola Normal, é o do professor Erasmo Pilotto:

Mas eu consegui entender o professor Erasmo e compreender aquela filosofia. A psicologia, enfim, tudo aquilo que ele englobou para dar uma função ao processo. Ele criou o Instituto Superior de Educação, antes mesmo de existir o de Pedagogia. Havia aqui o curso superior de Pedagogia de Educação no Instituto de Educação. E, por esta educação íntegra, muitos expoentes da Pedagogia, muitos professores famosos, passaram pelos cuidados do professor Erasmo Pilotto. (CALDEIRA, 1989, p.4)

33 Essas representações serão observadas no item 2.1, intitulado “De volta ao Palácio da Instrução.”

A pedagogia formulada por Pilotto guardava no cerne de sua concepção, intitulada humanismo individualista,

[...] as ideias de autonomia, individualidade, liberdade e do processo permanente de criação espiritual. Em oposição às vertentes materialistas, Pilotto defendeu uma visão espiritualista que concebia que os “problemas matérias dos homens são vivíssimos, mas, se virmos bem, todos os problemas do homem vão ter a problemas da ideia e da vontade, da construção interior, e sem solver a estes não adiantam os mil projetos mais bem sucedidos que se tem em vista a vida material”. (VIEIRA, 2001, p. 66)

Segundo Silva (2009), Pilotto dividia a formação dos professores em três etapas: formação geral, formação técnica ou profissional e formação da personalidade de educador. Pilotto realizava críticas às escolas de professores por darem mais ênfase à segunda. Quanto à formação geral, aconselhava as alunas a “educar-se em arte”, e lembrava Montessori, em um trecho não referenciado, que ressalta a importância das “mestras” se desenvolverem nas belas artes cultivando a música, o desenho, a dicção, a sensibilidade à harmonia das coisas. (SILVA, 2009, p. 135).

Erasmus Pilotto adotou a concepção pedagógica de ensinar por meio da arte, e embora apoiasse suas ideias em outros pensadores, mantinha algumas referências em Maria Montessori. No livro “Apontamentos para uma Pedagogia Fundamental”, o educador reafirma a crença no poder da experiência artística para o aperfeiçoamento educacional:

Em primeiro lugar, desejamos lembrar, aqui, a grande educadora de nosso século, Maria Montessori. De nossa parte, nossa prática pedagógica tem sempre mostrado como um bom caminho leva 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. (PILOTTO, 1982, p. 39).

A preocupação com o desenvolvimento da percepção visual, aliada a um certo rigor no fazer, aproximam a metodologia de Pilotto à de Montessori, no sentido de que a preparação da mão e dos sentidos seriam auxiliares naturais para o

desenho expressivo. No entanto, Pilotto não concebia os exercícios de desenho como adestramento para escrita, como proposto pelo método indireto de Montessori, discordando também da postura da autora em relação à estética dos desenhos propostos pela livre-expressão classificados por Montessori de “desenhos monstruosos”³⁴. (SILVA, 2009, p. 73)

Eny Caldeira, anos mais tarde (1950-1951) realizou viagem de estudos à Europa, onde, entre outras atividades, participou do Curso Internacional Maria Montessori, na Università Italiana per Stranieri di Perugia. Durante a sua gestão como diretora do Instituto de Educação do Paraná (1952-1954), ajudou na reorganização da escola de aplicação daquela instituição em moldes montessorianos e foi, junto com Joana Scalco, uma das principais vozes na defesa da educação montessoriana no Paraná, o que revela a referência dos mestres do período da escola normal.

As ações e trabalhos de Pilotto demonstram uma ampla gama de matizes de pensamento, além de Montessori e ações que extrapolaram os muros da escola de professores:

A intervenção de Pilotto na Cultura paranaense constitui um fenômeno de grande proporção, acompanhar a sua trajetória implica em analisar um percurso marcado por inúmeras inserções: da pedagogia às artes plásticas, da filosofia à literatura. Leitor de filósofos e literatos como Spinoza, Nietzsche, Tolstoi, Rousseau, Goethe, entre outros; ele se notabilizou pelos estudos e pelas suas realizações no campo da cultura paranaense em geral e, particularmente, no âmbito da organização da escola pública e da formação de professores. (VIEIRA, 2001, p. 54)

Tendo em vista a deficiência na formação das normalistas, o professor Erasmo Pilotto lançou mão da estratégia da criação de instituições como o Centro de Cultura Dona Júlia Wanderley, que se destinou à ampliação e solidificação de uma cultura geral dos alunos, e do Centro Superior de Pedagogia, destinado à formação dos alunos mais capacitados. O Centro Superior de Pedagogia foi instituído por Pilotto e pelo grupo de professores próximos a ele no intuito de aprofundar os estudos sobre pedagogia, e tanto o Centro Superior de Pedagogia como o Centro de Cultura Dona Julia Wanderley tinham um caráter de formação extracurricular (SILVA, 2009, p. 135).

34 As discussões acerca da arte infantil serão objetos de análise no item 2.3 “As crianças brincam de Portinari”

Eny Caldeira, nos anos em que esteve à frente do Instituto de Educação, retoma princípios da pedagogia de Erasmo Pilotto, com uma maior atenção ao estudo da arte, na formação de uma cultura geral das professoras normalistas, porém, dando ênfase às ações realizadas em parceria com outras instituições como a Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP) e o Centro Juvenil de Artes Plásticas (CJAP).

Eny Caldeira, em depoimento memorial (CALDEIRA, 1991), ressalta entre suas leituras nesse período, as obras de Alceu de Amoroso Lima³⁵, o Tristão de Athayde.

Cabe lembrar que o contexto da época revelava um momento de crise no Brasil e no resto do mundo, devido a uma falência do individualismo liberal e ao avanço das teses anticapitalistas que chegavam ao país por intermédio de imigrantes socialistas, comunistas e anarquistas. Aliada aos interesses político-ideológicos do governo brasileiro, a Igreja Católica assume um lugar no cenário dos debates sociais e educacionais por meio de personalidades intelectuais da elite brasileira, tendo à frente Alceu Amoroso Lima como figura leiga central dessa “resistência ativa” e difusora da posição católica (CURY, 2010, p. 15).

O próprio Instituto de Educação foi palco de disputas num contexto em que concepções sobre as funções da educação estavam em jogo no campo educacional paranaense com disputas entre o grupo dos anticlericais e do laicato católico na ocupação dos espaços formativos como o Ginásio Paranaense e a Escola Normal (SILVA, 2009, p. 27).

Porém, não apenas as disputas teóricas tiveram referência na sua trajetória. Recém-formada, Eny Caldeira precisava cumprir estágio numa escola do interior. Escolheu sua terra natal, Prudentópolis. Lá chegando, não encontrou uma escola de crianças, como esperava, mas uma escola preparatória de moços para o magistério municipal. Durante o estágio probatório, gastava quase todo o seu dinheiro na pensão, de sorte que não tinha condições de ajudar sua mãe (CALDEIRA, 1991). Não é possível inferir se Eny Caldeira de fato passou alguma espécie de dificuldade financeira, situação justificável pela condição familiar após a

35 Alceu Amoroso Lima (Rio de Janeiro, 1893 — Petrópolis, 1983) foi um crítico literário, professor, pensador, escritor e líder católico brasileiro. Teve participação nas discussões acerca do ensino religioso no Brasil, durante as Conferências Brasileiras de Educação e na constituição das primeiras faculdades católicas do país, no Rio de Janeiro (VEIGA, 2007, p. 287-301)

perda paterna, ou se a mesma buscou, a partir do relato memorial, enaltecer sua própria trajetória salientando as dificuldades em seu percurso. De qualquer forma, a experiência em Prudentópolis pode também ter servido de motivação para ações como a da Escola Experimental Maria Montessori³⁶, onde procurou desenvolver um outro modelo de formação para as professoras rurais.

Segundo Caldeira, sua família foi morar numa chácara, em Curitiba, “com árvores muito bonitas que um estrangeiro lá havia plantado”, na região do Alto da Rua XV, onde hoje é a atual Rua Guarani (CALDEIRA, 1991). A educadora não precisa datas em seu depoimento, porém, como concluiu o curso normal em 1935, é provável que os fatos tenham ocorrido num período próximo.

Foi neste bairro que, ao retornar de seu estágio obrigatório em Prudentópolis, Eny Caldeira criou uma “escola” para as crianças do bairro na sala de sua casa.

Primeiro dia. Conhecia todos, porque fui de porta em porta. Fiz duas vezes de porta em porta. Lá e aqui, quando saí do Instituto. De porta em porta, apanhar criança. E levei todos. De todas as idades, de todos os sexos. Misturei tudo. Aquilo era um grande desafio para mim. Trabalhar com as crianças. (CALDEIRA, 1989,p.10)

Atuou entre os anos de 1935 a 1943, na “Escola da Vila Mimosa”, uma escola multisseriada com cerca de 35 alunos:

Comecei bem novinha. Fiquei 8 anos. Quando eu saí era pesadelo deixar a Escola. Agora, depois elas foram somadas; aquelas escolas todas. E foi feito o Grupo Escolar Cristo Rei. (CALDEIRA, 1989, p.10)

É nesse período, quando atua como professora primária, que Eny Caldeira ingressa no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná (FFCLP) em 1939, formando-se em 1941.

Ao compreendermos o processo da constituição dessa instituição e suas características, é possível observar as possíveis marcas desse período de formação na trajetória de Eny Caldeira.

O processo de constituição das instituições de ensino superior no Paraná inicia-se em 1892, pelo trabalho do intelectual Rocha Pombo, culminando na Lei nº

36 Será analisado no item 2.4 “Para chegar lá era uma dádiva”

63, de 10 de dezembro de 1892, que lhe concedia o direito para estabelecimento de uma universidade na capital paranaense. Contudo, por razões políticas e econômicas, não houve êxito àquele momento na constituição de instituições universitárias no Estado (CAMPOS, 2008, p.53).

Apenas no século XX, vinte anos mais tarde, em 1912, foi criada a Universidade do Paraná, constituída pelos cursos de Engenharia Civil, Direito, Medicina, Obstetrícia, Odontologia e Comércio, por intermédio dos esforços de inúmeros intelectuais paranaenses, dos quais se destacam Vitor Ferreira do Amaral e Nilo Cairo. Em 1915, por determinação da Reforma Maximiliano, a universidade deixava de existir com o desmembramento dos cursos nas faculdades isoladas de medicina, direito e engenharia (CAMPOS, 2008, p. 14).

Em 1938 é constituída a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná (FFCLP), como parte integrante do movimento da intelectualidade católica no estado. A FFCL do Paraná, embora coordenada pelo grupo católico (dirigida e mantida materialmente com subvenções da congregação marista), não foi denominada faculdade católica, nomenclatura que apenas a Faculdade de Filosofia de Curitiba, criada em 1950, receberia (CAMPOS, 2008, p. 133-152).

Em 1946, as faculdades isoladas integram-se para a constituição da Universidade do Paraná, entendida pelo grupo envolvido no processo, como a restauração da Universidade do Paraná original, de 1912 (Campos, 2008, p. 198).

Em 1949, iniciou-se o processo de federalização da universidade, oficializada em 1950 (CAMPOS, 2008). A Universidade Federal do Paraná seria, décadas mais tarde, um dos espaços onde Eny Caldeira desenvolveria suas iniciativas.

A FFCLP é um dos frutos do programa de modernização nacional, a partir da Revolução de 1930³⁷, em que se inscreve o Decreto 19.851, de 11 de abril de

37 A Revolução de 1930 foi o movimento armado, liderado pelos estados de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul, que culminou com o golpe de Estado, que depôs o presidente da república Washington Luís em 24 de outubro de 1930 e impediu a posse do presidente eleito Júlio Prestes. Em 1929, lideranças de São Paulo romperam a aliança com os mineiros, conhecida como política do café-com-leite, e indicaram o paulista Júlio Prestes como candidato à presidência da República. Em reação, o Presidente de Minas Gerais, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada apoiou a candidatura oposicionista do gaúcho Getúlio Vargas. Em 1 de março de 1930, foram realizadas as eleições para presidente da República que deram a vitória ao candidato governista, que era o presidente do estado de São Paulo, Júlio Prestes. Porém, ele não tomou posse, em virtude do golpe de estado desencadeado a 3 de outubro de 1930, e foi exilado. Getúlio Vargas assumiu a chefia do "Governo Provisório" em 3 de novembro de 1930, exercendo a Presidência da República até 29 de outubro de 1945. (ERA VARGAS, 2012)

1931, proposto pelo Ministro Francisco Campos, que reformava a educação superior no País. A nova legislação previa que a criação de Universidades seria constituída por pelo menos três Faculdades, dentre as seguintes: a de Medicina, a de Direito, a de Engenharia e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras (WESTPHALEN, 1988, p. 9; VEIGA, 2007, p. 298-299).

Duas instituições destacam-se como modelares nesse período: a Universidade do Distrito Federal, criada no Rio de Janeiro pelo Decreto 5.513, de 4 de abril de 1935, pela iniciativa de Anísio Teixeira, e a Universidade de São Paulo, no governo de Armando Salles de Oliveira, fruto do movimento das elites econômica e intelectual paulista (WESTPHALEN, 1988, p. 10; VEIGA, 2007, p. 300-301).

Cabe salientar que entre os Censos de 1920 e 1940, o Paraná obteve o maior crescimento demográfico dentre todos os Estados brasileiros, passando de cerca de 690 mil habitantes, para 1.250 mil habitantes, portanto 82%. Com a criação em 1912 de sua primeira instituição de ensino superior, a cidade de Curitiba contava em 1913 com a existência de cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, Engenharia Civil, Farmácia, Odontologia, Obstetrícia e Comércio, e o curso de Medicina e Cirurgia a partir de 1914. Na capital paranaense, após a criação da Universidade de São Paulo, da Universidade do Distrito Federal e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento, esta última em 1937, foi criada em 26 de fevereiro de 1938, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná. A maioria dos fundadores era constituída de professores das Faculdades de Direito, Engenharia e Medicina, da Universidade do Paraná, da Escola Agrônômica do Paraná, membros do Círculo de Estudos Bandeirantes e sacerdotes católicos. (WESTPHALEN, 1988, p. 15-19)

A FFCLP visava estabelecer a formação dos professores do ensino secundário, pois, para o grupo católico, a maior questão filosófica consistia no problema da educação (CAMPOS, 2006, p. 172). A constituição da faculdade era estratégica para o grupo católico, e a formação de professor

constituiu uma nova prerrogativa do ensino superior, pois o projeto da FFCL era completar o sistema universitário que existia no Estado do Paraná, que contemplava, até aquele momento, apenas as faculdades técnicas. Para o grupo católico ela expressava a própria universidade, embora, somente em 1946, foram unificadas as quatro faculdades paranaenses. É interessante assinalar que o nascimento da FFCL preconizava o desejo de instaurar o espírito universitário na cultura

paranaense, haja vista que a Filosofia expressava o fundamento da formação de todos os profissionais (CAMPOS, 2006, p. 185).

A FFCLP estava organizada, em 1938, nas seções de Filosofia, Ciências Físicas, Ciências Químicas, Ciências Matemáticas, Ciências Naturais, Geografia e História, Ciências Sociais e Políticas, Letras Clássicas e Portuguesas, Línguas Estrangeiras. A partir de 1939, a faculdade foi dividida em departamentos, a saber, de Filosofia, de Ciências (Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia e História, Ciências Sociais), de Letras (Letras Clássicas, Neolatinas e Anglo germânicas) e de Pedagogia (Pedagogia e Didática) (CAMPOS, 2006, p. 185).

Naquele ano, estavam entre os professores da FFCLP: Padre Jesus Ballarin, cadeiras de Filosofia e Psicologia; Omar Gonçalves da Mota, Sociologia; Homero de Melo Braga, Biologia Educacional; Milton Carneiro, Psicologia Genética; Temístocles Linhares, Lógica e Metodologia da Ciência; Armando Petrelli, História da Educação, dentre outros (WESTPHALEN, 1988, p. 20-21).

A Faculdade era livre e particular, e seus recursos eram obtidos da contribuição dos alunos e, principalmente, por meio de contrato com o Governo do estado para administração do curso complementar do Colégio Paranaense. O contrato, porém, não teve continuidade, ocasionando sérias dificuldades financeiras à FFCLP (WESTPHALEN, 1988, p. 21).

Mesmo com dificuldades, em 1939 ocorreram exames vestibulares e a contratação de regentes para as novas cadeiras. Em 8 de junho de 1939, a Congregação autorizou a abertura de negociações preliminares para a lavratura de contrato de manutenção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná, pelos Irmãos Maristas, sendo aprovado o contrato com a União Brasileira de Educação e Ensino, a 24 de agosto daquele ano. O Departamento de Pedagogia, frequentado por Eny Caldeira, além do curso regular de Pedagogia compreendia ainda o curso especial de Didática destinado à formação pedagógica de professores secundários e dois cursos anexos, o de Administradores Escolares e o de Formação de Professores Primários (WESTPHALEN, 1988, p.22-23).

Dentre os novos professores do quadro, a partir de 1939, estavam: Padre Jeronimo Mazzarotto, na disciplina de Psicologia; Milton Carneiro, História da Filosofia; Bento Munhoz da Rocha Netto, História da América; Joaquim de Matos

Barreto, Psicologia Educacional; Osvaldo Pilotto, Estatística Educacional; Francisco Gomes Ribeiro, Administração Escolar e Educação Comparada; Liguaru Espírito Santo, História e Filosofia da Educação; Hostílio Cezar de Souza Araújo, Didática Geral e Especial, dentre outros (WESTPHALEN, 1988, p. 25).

Com o Decreto nº 5.756, de 4 de junho de 1940, foram reconhecidos pelo Governo Federal, os cursos de Filosofia, Química, Geografia e História, Ciências Sociais e Pedagogia. A direção da Faculdade, durante o percurso acadêmico de Eny Caldeira, era exercida pelo Diretor Brasil Pinheiro Machado, Vice-Diretor Padre Jesus Balarin e Secretário Homero de Melo Braga (WESTPHALEN, 1988, p. 73).

Eny Caldeira concluiu em 1941, tanto o curso de bacharelado como o de licenciatura em Pedagogia. É parte, portanto, da segunda turma de bacharéis, junto com Julieta Carmen Quadros de Sousa e da primeira turma de licenciados, junto de Antonio Dionisio Marach, Francisco Albizu, Gemeny de França Sousa, João de Freitas, João Ribeiro, João Batista Vieira Rebelo, Myriam Suzel Weigert e Pórcia Guimarães Alves, esta última, com a qual teria alguns paralelismos ao longo de sua trajetória.



Colação de grau dos alunos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná de 1941 - Padre Jesus Ballarin (em pé), paraninfo da turma de Eny Caldeira (segunda da direita para esquerda).

Fonte: Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná 1940-1941 – Divisão Paranaense da Biblioteca Pública do Paraná



Detalhe da foto anterior - Eny Caldeira (ao centro).

Fonte: Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná 1940-1941 – Divisão Paranaense da Biblioteca Pública do Paraná

Dentre seus mestres estavam: Padre Jesus Ballarin, nas cadeiras de Filosofia e Psicologia; Omar Gonçalves da Mota, Sociologia; Homero de Melo Braga, Biologia Educacional; Milton Carneiro, Psicologia Genética; Temístocles Linhares, Lógica e Metodologia da Ciência; Armando Petrelli, História da Educação, dentre outros. (WESTPHALEN, 1988, p. 20-21)

O Padre Jesus Ballarin, paraninfo da turma de Eny Caldeira, em sua oração aos formandos ressaltou as qualidades e virtudes que entendia acompanhar ou constituir o verdadeiro espírito científico:

O entusiasmo e ardor para o trabalho intelectual diuturno e prolongado, vontade heróica de aprender e vencer as dificuldades numerosas na conquista da verdade, estima do pensamento sincero e escrupuloso, paciência na pesquisa prudente e honesta, humildade em face da amplitude dos problemas e do caráter parcial das descobertas, inspiração profundamente humana e moral para o bem-estar de outros espíritos que de vós se aproximam, sentimento de comunhão universal, sentimento religioso de admiração e adoração, e ... acima de tudo, uma fé grande e firme na soberania da verdade e uma confiança inabalável no seu caráter sagrado e intangível que constitui a própria alma da Ciência e da Filosofia (BALLARIN, 1942, p. 47).

Padre Ballarin segue sua oração tratando da relação entre o conhecimento científico e a fé, apoiado em São Tomás de Aquino, uma vez que o tomismo, por ordem do papa Leão XII tornava a ser a doutrina orientadora das instituições católicas de ensino. Para Ballarin, os formandos deveriam buscar:

O entendimento norteado pela verdade; a vontade sujeita à moral, as paixões controladas pelo entendimento e pela vontade; tudo iluminado, dirigido, elevado pela Religião: ele, o homem completo, o homem ideal. Nele a razão ilumina, a imaginação enleva, o coração vivifica, a Religião diviniza (1942, p.54).

Segundo Campos, a imagem que os católicos criaram da filosofia moderna era pejorativa, sendo responsabilizada pela separação entre a Filosofia e a Teologia, a Filosofia e a Ciência, a verdade e a realidade, a prática e a teoria. Para o pensamento católico tomista, a verdade dependia da Teologia, não havendo contradição entre o conhecimento racional e o conhecimento revelado, vistos como complementares (2008, p.145-146).

Segundo os católicos, o educador deveria saber e estar consciente de que o seu papel era transmitir a moral católica através das palavras, bem como de atitudes (Campos, 2010, p.138).

Alceu Amoroso Lima, uma das principais vozes em defesa da educação católica no Brasil, esteve na FFCLP em 1943, dois anos após a formatura de Eny Caldeira, como paraninfo das turmas daquele ano. Aos formandos, sintetizou o projeto cultural do movimento católico ao dizer que o educador desenvolvia três tarefas no processo formativo: educação científica, educação social e educação moral (Campos, 2010, p. 185-186).

As referências católicas recebidas por Caldeira, em sua família, no internato na cidade da Lapa e durante a graduação em Pedagogia, integravam sua formação de forma indelével, de modo que, em 1958, Eny Caldeira seria uma das pesquisadoras católicas do INEP a subscrever carta de apoio a Anísio Teixeira, publicada no jornal carioca “Diário de Notícias”, em resposta ao que ficou conhecido como “Memorial dos Bispos”³⁸.

Contudo, à exceção desse episódio não observamos nas fontes nenhum indício de que a religião tenha se configurado numa influência nas suas posições enquanto educadora, o que revela que, provavelmente, Caldeira tenha deslocado a sua religiosidade exclusivamente para a esfera privada.

Recém-formada na Faculdade de Pedagogia, em 1941, Eny Caldeira recebeu do secretário de educação um convite para trabalhar no Instituto de

38 Manifesto dos bispos católicos gaúchos que buscava mobilizar a sociedade e convencer o Presidente da República da exoneração de Anísio Teixeira do Inep, dentre outras medidas. (NUNES, 2010, p. 29)

Educação do Paraná, no lugar de Helena Kolody³⁹, que havia ido para Jacarezinho auxiliar na constituição da Escola Normal daquela localidade ministrando a disciplina de Biologia Educacional.

Eny Caldeira foi a primeira professora formada na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras a lecionar no Instituto de Educação do Paraná. O diretor da instituição à época era o professor Osvaldo Pilotto⁴⁰.

As relações traçadas por Caldeira no curso de pedagogia contribuiriam para a sua inserção profissional. Tais relações sociais possibilitaram à Eny Caldeira, por meio de seu capital social, obter favores que permitiriam potencializar esses capitais, mais tarde convertidos em posições de poder dentro do campo educacional paranaense dos anos 1950.

39 Helena Kolody - (Cruz Machado PR 1912 - Curitiba PR 2004). Foi professora do ensino médio e inspetora de escola pública. De 1928 a 1931, cursa a Escola Normal Secundária (atual Instituto de Educação do Paraná). Poetisa, em 1985 recebe o Diploma de Mérito Literário da Prefeitura de Curitiba, e sua obra passa a ter grande repercussão no seu estado e no restante do País. (DICIONÁRIO, 1991, p. 236-240) Segundo seu livro Viagem no Espelho (1997), Helena Kolody prestou serviços na Escola de Professores de Jacarezinho no ano de 1944.

40 Osvaldo Pilotto (Ponta Grossa, 1901 – Curitiba, 1993). Foi professor e diretor da Escola de Professores e da Escola de Música e Belas do Paraná e professor catedrático de diversas cadeiras na UFPR. Sua atuação no campo cultural se deu na criação do Salão Paranaense, na direção da Biblioteca Pública do Paraná, na Academia Paranaense de Letras e no Instituto Histórico Geográfico do Paraná, entre outras instituições. Publicou diversas obras e atuou como colaborador de jornais como “O Dia”, “Diário da Tarde” e “Gazeta do Povo”. É primo de Erasmo Pilotto e irmão do escritor Valfrido Pilotto (BOIA; HOERNER JR; VARGAS, 2001, p. 21).

1.3 EM BUSCA DE OUTRAS MODERNIDADES: EM SÃO PAULO E NA EUROPA

Em seu relato memorial, Eny Caldeira conta que foi demitida do Instituto de Educação depois de três meses de trabalho e após insistir foi nomeada para a cadeira de Higiene. Foi a Manuel Ribas⁴¹ e pediu para estudar Higiene na Universidade de São Paulo (USP) a fim de que pudesse cumprir melhor sua tarefa como professora naquela cadeira (CALDEIRA, 1991), no que foi atendida pelo então governante. Em seu relato, Eny Caldeira não explicita como tudo aconteceu. Porém, o fato de uma professora ter acesso direto ao governador do Estado, sem mediações do diretor da escola normal ou mesmo do secretário de educação, implica que Eny Caldeira mantinha relações muito privilegiadas que lhe possibilitavam, por meio de seu capital social e cultural, obter vantagens como a da concessão de licença de suas atividades e a bolsa de estudos para realizar tais cursos na capital paulista.

Fundada em 25 de janeiro de 1934, por meio do Decreto nº 6.283, a USP foi fruto da reunião das faculdades de Direito e de Medicina, da Escola Politécnica, Escola Superior de Agronomia e Escola de Veterinária, além das quais se incorporaram a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas; a Escola de Belas-Artes; o Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais, e também o Instituto de Educação, como Faculdade de Educação. Destacaram-se entre seus organizadores Armando Salles de Oliveira⁴², Fernando de Azevedo, Júlio de Mesquita Filho⁴³ e Paulo Duarte⁴⁴ (VEIGA, 2007, p. 300).

41 Manoel Ribas (Ponta Grossa, 1873 – Curitiba 1946) - Interventor e governador do estado do Paraná, permaneceu durante treze anos à frente do governo paranaense, ora como interventor de 1932 a 1934, ora como governador de 1935 a 1937, e outra vez como interventor de 1937 a 1945. Desprovido de títulos acadêmicos, seu desempenho em favor das atividades culturais retrata um administrador sensível e pragmático que soube estimular vocações artísticas. Entre os muitos talentos que incentivou, destaca-se Poty Lazarotto ao qual concedeu bolsa de estudos para estudar no Rio de Janeiro (CASA CIVIL PR, 2012).

42 Armando de Sales Oliveira (São Paulo 1887 - 1945) - Engenheiro e político brasileiro, graduado pela Escola Politécnica de São Paulo, interventor federal em São Paulo entre 21 de agosto de 1933 a 11 de abril de 1935 e governador (eleito pela Assembléia Constituinte) de 11 de abril de 1935 a 29 de dezembro de 1936. Sales Oliveira apoiou a Revolução de 1930 juntamente com o jornal O Estado de S. Paulo, do qual era sócio. O nome de Armando de Sales Oliveira está associado à criação da Universidade de São Paulo, em 1934, cuja criação seu cunhado, Júlio de Mesquita Filho, diretor de O Estado de S. Paulo, defendera por anos (ERA VARGAS, 2012).

43 Julio César Ferreira de Mesquita Filho (São Paulo 1892 - 1969) foi um jornalista brasileiro, proprietário do jornal O Estado de S. Paulo. Mesquita Filho apoia a Revolução de 1930, mas

Na sua constituição, a USP era formada por 10 faculdades e institutos ⁴⁵, além de outras instituições que auxiliavam o ensino e a ação da universidade⁴⁶. Para Eny Caldeira (1991), tudo na USP era o que havia de mais moderno.

A USP teve em seus quadros iniciais um grande número de professores estrangeiros que ajudaram a compor a instituição. Entre outros nomes, podemos citar o historiador Fernand Braudel, o antropólogo Claude Lévi-Strauss (ambos permaneceram três anos no Brasil), o economista François Perroux (um ano), os sociólogos Roger Bastide (16 anos) e Georges Gurvitch (dois anos) e os filósofos Martial Gueroult (um ano), Etienne Borne (um ano), Gilles Gaston Granger (seis anos), Jean Maugüé (nove anos) (CAMPOS, 2008, p. 28).

A vinculação da modernidade ao “outro” é uma estratégia comum em campos como o artístico e o educacional. Ao se estabelecer paralelos entre as experiências que busca-se auferir uma aura de modernidade com aquilo que se desenvolve nos países considerados “modernos” ou “civilizados”, procura-se não somente uma representação de tal modernidade, mas a procura de um referencial capaz de conduzir a sociedade a um outro nível.

Outrossim, a constituição da USP com um grande número de professores estrangeiros, procurou não apenas estabelecer uma referência de práticas educacionais modernas no ensino superior, como também desenvolver um campo composto por especialistas nas diversas áreas, ao contrário dos cursos superiores

decepciona-se com o descumprimento das promessas iniciais de Getúlio Vargas. Organiza dois anos depois o movimento conhecido por Revolução Constitucionalista de 1932 que exigia do governo provisório o estabelecimento de uma nova Carta ao País e o resgate das promessas perdidas de 1930. Exilado pela primeira vez após a derrota da Revolução, Mesquita Filho volta a São Paulo ainda a tempo de fundar com seu cunhado Armando de Salles Oliveira então interventor de São Paulo, a Universidade de São Paulo, vista pelo jornalista como essencial para a formação de uma nova elite política e cultural para o Brasil (PONTES, 2010).

⁴⁴ Paulo Alfeu Junqueira Duarte (São Paulo 1899 - 1984) foi um arqueólogo, memorialista, jornalista e professor universitário. Paulo Duarte participou da Revolução Constitucionalista de 1932 e foi professor de Pré-história na Universidade de São Paulo, da qual foi um dos fundadores, sendo ainda um grande iniciador da arqueologia e da proteção do patrimônio no Brasil (MENDES, 1994).

⁴⁵ Faculdade de Direito; Faculdade de Medicina; Faculdade de Farmácia e Odontologia; Escola Politécnica; Instituto de Educação; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais; Escola de Medicina Veterinária; Escola Superior de Agricultura e Escola de Belas Artes (Decreto 6.283/1954, art. 3º).

⁴⁶ Instituto Biológico; Instituto de Higiene; Instituto Butantã; Instituto Agrônomo de Campinas; Instituto Astronômico e Geofísico; Instituto de Radium “Dr. Arnaldo Vieira de Carvalho”; Assistência Geral a Psicopatas; Instituto de Pesquisas Tecnológicas; Museu de Arqueologia, História e Etnografia (Museu Paulista) e Serviço Florestal (Decreto 6.283/1954, art. 4º).

isolados existentes até então no país, que possuíam no seu corpo docente principalmente profissionais com formação nas áreas de Engenharia, Medicina, Direito e Teologia.

Eny Caldeira, durante o período do curso, morou inicialmente num colégio de freiras em São Paulo. Porém, segundo a própria, ao descobrirem que Eny Caldeira estava lendo o livro *A Selva*⁴⁷, de Ferreira de Castro⁴⁸, ela foi expulsa do local (CALDEIRA, 1991).

A mudança de Eny Caldeira para São Paulo se dá num momento de transições também na capital bandeirante, pois, na década de 1940, se dá o processo de consolidação e aprofundamento da industrialização brasileira, movimento que se vincula a dois eventos: a recuperação pós-crise de 1929⁴⁹ e o período da Segunda Guerra Mundial. Com o declínio da atividade cafeeira, São Paulo se consolida como principal pólo econômico e industrial do Brasil, e sua capital se torna o principal foco desse processo. No ano de 1939, o estado de São Paulo concentrava 45% da produção industrial do país, sendo que essa produção já ultrapassava o valor da produção agrícola (CAMPOS; GAMA; SACCHETTA, 2004, p. 100). São Paulo, então com 4 mil indústrias, 1,4 milhão de operários, mais de 3 mil ônibus, 500 bondes elétricos e 30 automóveis, já era a “cidade que mais cresce no mundo” e atraía contingentes de migrantes (CAMPOS; GAMA; SACCHETTA, 2004, p. 121). Mesmo nos bairros destinados a casas isoladas, algumas vias começavam

⁴⁷ Livro com grande minúcia dos detalhes relativos ao clima e à variedade da flora amazônica, que lhe confere uma certa autenticidade. Retrata as relações humanas em geral, com base no nível de selvageria mais primário devido à impossibilidade de funcionamento dos mecanismos de controle sociais, que somada à ausência de elementos do sexo feminino permitem os mais bestiais impulsos humanos, como o caso da personagem Agostinho e da agonia do seu desejo por uma criança de nove anos, do impulso de a violar que acaba por vitimar o pai da criança, a conseqüentemente a si próprio e a busca de alívio da tensão sexual através do coito com animais. (nota do autor)

⁴⁸ José Maria Ferreira de Castro (Ossela, Oliveira de Azeméis, 24 de Maio de 1898 — Porto, 29 de Junho de 1974) foi um escritor português, que produziu parte de sua obra no período que viveu na região Norte do Brasil.

⁴⁹ Depressão que afetou a economia mundial entre 1929 e 1934 foi a mais longa e profunda recessão econômica já experimentada até hoje, detonada pela quebra da Bolsa de Nova Iorque, vinha, desde 1927, experimentando um crescimento artificial, alimentado por movimentos especulativos nas bolsas e pela supervalorização de ações sem a cobertura adequada. Em 24 de outubro de 1929 - a chamada "quinta-feira negra" -, um movimento generalizado de vendas levou à brusca queda nos preços das ações e ao pânico generalizado. Até o final do mês, seguiram-se novas vendas maciças e novas derrubadas de preços, acompanhadas por uma crise bancária e uma onda de falências. Como os Estados Unidos já ocupavam uma posição hegemônica na economia capitalista mundial, a crise assumiu proporções mundiais. A crise teve severos efeitos na América Latina, cuja economia agroexportadora foi afetada pela retração nos investimentos estrangeiros e a redução das exportações de matérias-primas (A ERA VARGAS, 2012).

a ser liberadas para construção de edifícios verticais, sendo que, na área central, destacavam-se edifícios que chegavam a quase 30 pavimentos (CAMPOS; GAMA; SACCHETTA, 2004, p. 126).

É pouco provável que a efervescência cultural paulistana não tenha afetado Eny Caldeira. Embora de origem provinciana, Eny Caldeira possuía uma disposição e formação cultural cosmopolita e a experiência na metrópole trazia outra visão de mundo à educadora.

Culturalmente, a cidade de São Paulo passava por transformações aceleradas com o incremento do número de jornais, das rádios, a constituição das primeiras agências de propaganda e o nascimento de editoras. Estudantes, intelectuais e artistas ganhavam espaço público e se integravam à cidade. A partir da volta dos professores franceses da USP para a Europa, são os jovens intelectuais oriundos da instituição que assumem aulas e fazem críticas nos jornais. O ritmo intenso também ocorreu com relação ao surgimento de novos espaços como a Galeria Prestes Maia, o Centro de Estudos Cinematográficos, a Escola Municipal de Bailados, o Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand - Masp (1947), o Teatro Brasileiro de Comédia - TBC (1948), o Museu de Arte Moderna de São Paulo - MAM/SP (1949) e a Companhia Cinematográfica Vera Cruz (1949), além da Biblioteca Infanto-Juvenil, da rua General Jardim, as recém criadas faculdades de Sociologia e Política, Filosofia, Economia e Arquitetura vinculadas à USP e a criação da Fundação Getúlio Vargas e da Pontifícia Universidade Católica, unindo a Faculdade São Bento e a Paulista de Direito. Além, claro, das grandes salas de cinema que apresentavam a produção estadunidense, acompanhando o movimento de expansão da classe média e dos bairros residenciais (CAMPOS; GAMA; SACCHETTA, 2004, p. 141).

É nesse cenário que Eny Caldeira se especializou, integrando o 1º Curso de Orientação Educacional na Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo em 1947. A educadora fala das primeiras impressões a respeito dessa experiência:

E... quando, assim, em São Paulo, naqueles tempos São Paulo estava numa fase de grande cidade. Para nós do Paraná, que ainda era muito provinciana. Então, quando eu cheguei, levei o maior susto. Quando cheguei em São Paulo. Primeiro, fiz dois cursos de Orientação Educacional. Fui a primeira Orientadora Educacional, até aqui. [...] Quero ter uma profissão que tenha mais..." Orientação Educacional abrange muito. Mas, eu fiz, gostei. Preparei até, orientadoras. Depois, na Universidade, criam-se os cursos. Já estavam na minha vida, há muitos anos. Naquela caminhada.

Também, para ser profissional. Primeiro na COMBEM, de São Paulo; depois na Faculdade de Filosofia. Com grandes mestres, grandes professores. Depois, eu fiquei um ano, estudando em São Paulo. Então, este meu entrosamento, foi muito bom para eu poder ir a Europa. Chegar com uma situação melhor. Cultural né!! (CALDEIRA, 1989, p.3)

Incorporada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da Universidade de São Paulo (USP), o Instituto de Educação (IE) tinha funções e responsabilidades distintas previstas para os seus respectivos catedráticos do seguinte modo: enquanto que, para os da FFCL, a pesquisa e a produção do conhecimento ocupavam um lugar privilegiado, para os do IE a exigência era ministrar um “ensino eficiente”. Apesar das pretensões de Fernando de Azevedo, com vistas a criar um Instituto de Pesquisas Educacionais, reunindo os laboratórios e as pesquisas, para então conferir uma prerrogativa até então reservada à FFCL: o direito de produzir altos estudos e ciência. (BONTEMPI, 2007)

Em 1938, porém, alegando que um dos principais objetivos da FFCL era justamente preparar o magistério secundário, o Governo do Estado de São Paulo extinguiu o IE, para atribuir a formação pedagógica em nível universitário à FFCL, em sua Seção de Educação (depois, Seção de Pedagogia), desfazendo de um só golpe as expectativas do projeto de Azevedo e dos professores do Instituto. O mesmo decreto que regulamentou o fechamento do IEUSP determinou a transferência dos professores efetivos da Escola de Professores para a FFCL da USP, fazendo com que esta passasse a contar, já a partir do segundo semestre de 1938, com novos professores, acompanhados de alguns de seus antigos assistentes. (BONTEMPI, 2007)

No caso específico da Faculdade de Educação, a Universidade de São Paulo não a constituiu com a vinda de especialistas estrangeiros, como ocorreu nas áreas de História e Filosofia, por exemplo. Isso pode explicar também a motivação de Eny Caldeira em partir rumo à Europa, pouco tempo depois de realizar os cursos de especialização naquela instituição.

Ainda na Universidade de São Paulo, Eny Caldeira realizou o curso de Educadora Sanitária, entre os anos de 1948/1949 (CALDEIRA, sd), período em que o curso efetivou 41 diplomações (CAMPOS, 1954, p. 453).

A Faculdade de Higiene e Saúde Pública, fundada em 1945, por meio do decreto nº 14.857 daquele ano, desligava-se da Faculdade de Medicina, obtendo a

condição de órgão universitário autônomo. A Faculdade⁵⁰ era responsável pelos cursos: Curso Normal de Higiene e Saúde Pública para médicos, Curso Normal de Higiene e Saúde Pública para engenheiros, Curso Anexo de Educadores Sanitários, Curso Anexo e Nutricionistas, Curso de Especialização e Livre em Organização e Administração Hospitalar (Campos, 1954, p. 451-453).

Desde os anos 1930, “o conhecimento científico estava associado ao ethos da modernidade que, por sua vez, associava-se às ideias de desenvolvimento econômico e bem-estar social” (VIEIRA, 1995, p. 169). Esses ideais estavam presentes nas ações de Eny Caldeira, e seriam especialmente empregados durante a experiência da Escola Experimental Montessori.

Os cursos que Caldeira realizou em São Paulo (Educação Sanitária e Orientação Educacional) guardavam relação direta com duas das ciências fontes da educação que ganhavam força e começavam a conformar os contornos do campo educacional: a Biologia e a Psicologia.

Segundo Klein, as ciências fontes da educação: Sociologia, Biologia e Psicologia foram constituidoras das práticas educacionais desenvolvidas no século XX, notadamente, a Psicologia, a qual trazia em seu bojo contribuições das demais e se caracterizava não apenas como uma ciência capaz de dar explicações do fenômeno educativo, mas em especial, por se apresentar como ciência capaz de oferecer soluções para a educação, uma expectativa sempre presente num campo caracterizado pelo compromisso de seus membros com a transformação (KLEIN, 2005, p. 63).

Durante sua gestão como diretora do Instituto de Educação do Paraná, uma de suas ações mais marcantes foi a criação de uma escola experimental na zona rural de Curitiba (Escola Experimental Maria Montessori), que serviu como laboratório às estudantes e vitrine de sua administração, com uma série de ações de

⁵⁰ A relação de professores e disciplinas da Faculdade de Higiene e Saúde Pública, entre 1945 e 1952 era a seguinte: Dr. Geraldo Horácio de Paula Souza, Técnica de Saúde Pública; Dr. Francisco Borges Vieira, Epidemiologia e Profilaxia gerais e especiais; Dr. Pedro Egydio de Oliveira Carvalho, Bioestatística; Dr. Lucas de Assumpção, Microbiologia e Epidemiologia aplicadas; Dr. Alexandre Wancolle, Química Sanitária; Dr. Francisco Antônio Cardoso, Higiene Alimentar; Dr. Benjamin Alves Ribeiro, Higiene do Trabalho; Paulo César de Azevedo Antunes, Parasitologia aplicada e Higiene Rural; Eng.º Octacilio Pousa Sene, Saneamento; Dr. Raphael de Paula Souza, Tisiologia; Dr. José Maria Gomes, Venereologia e Leprologia; Dr. João Alves Meira, Diagnóstico das doenças transmissíveis, Dr. Álvaro Guimarães Filho, Higiene Pré-Natal; Dr. Vicente de Sampaio Lara, Higiene da Criança e Dr. Rodolfo dos Santos Mascarenhas, Técnica de Saúde Pública (Campos, 1954, p. 452-453).

cunho sanitaria. É possível que a realização dos cursos em São Paulo possa também ter inspirado Eny Caldeira na constituição daquela instituição, que será objeto de análise neste trabalho mais adiante (item 2.4).

Quando Eny Caldeira retornou de São Paulo, lhe haviam retirado a Cadeira de Higiene do Instituto de Educação e foi então convidada para a Cadeira de Educação Doméstica. Em seu relato, acredita que as mudanças deviam-se mais à discriminação pela condição de ser a única professora com curso superior naquele período (CALDEIRA, 1991). Seu depoimento deixa patente que havia uma disciplina entre as disciplinas e não encontramos outros registros além do relato memorial de Caldeira, que possam ajudar a compreender os motivos de sua dispensa. Afinal, soa contraditório o discurso da educadora, tendo em vista que sua viagem a São Paulo e os cursos lá realizados se destinavam justamente ao exercício da Cadeira de Higiene no Instituto de Educação. Uma possibilidade a ser aventada é que os professores estabelecidos no Instituto de Educação preferissem ver uma especialista em uma posição secundária, caracterizando uma possível luta pelo controle do Instituto de Educação.

Ao ler em um jornal curitibano sobre o retorno de Montessori à Itália⁵¹, Eny Caldeira, uma entusiasta da pedagogia montessoriana, decide realizar os cursos ministrados por Montessori, na Universidade de Perugia (CALDEIRA, 1991).

No Brasil, a circulação de ideias montessorianas remonta às primeiras décadas do século XX, pois

[...] já em 1915, o Dr. Miguel Camon Dupin e Almeida, na Bahia divulga as ideias de Montessori com a palestra intitulada "As promessas e os resultados da Pedagogia Moderna". Intensificando seu entusiasmo pelo Sistema Educacional de Maria Montessori, entra em contato com a educadora, e obtém, posteriormente, sua autorização para que se publique a obra "Pedagogia Científica" em 1924. (AVELAR, 1978, p. 73)

⁵¹ Em 1924, Maria Montessori encontra-se com Mussolini por intermédio do filósofo italiano Giovanni Gentile, ministro da educação do governo fascista italiano; recebendo apoio deste governo a seu método até o ano de 1934; nesta ocasião, Montessori rompe com o governo acreditando que havia muita interferência em seu método, que, transcendia a seu ver interesses políticos; por entender que havia desenvolvido um verdadeiro método global, passou a exercer mundialmente sua influência, viajando para vários países, promovendo sua metodologia. Ainda em 1934, é exilada por Mussolini, por se contrapor à utilização de crianças como soldados na II Guerra. Em 1937, funda o Movimento Montessori na Índia e, junto com o filho, realiza cursos para formação de professores; no ano seguinte continua a ministrar cursos na Índia, a convite da Sociedade Teosófica (Fraternidade Teosófica em Educação) e em 1939, recebe convite para retornar à Índia, onde permanece até o fim da Segunda Guerra Mundial. (RÖHRS, 2010a, p. 135)

Também no Paraná as ideias montessorianas já possuíam transito há algum tempo. Desde a década de 1920, Lysimaco Ferreira da Costa⁵² e a educadora Joana Sfalce Scalco faziam o emprego de materiais baseados na pedagogia montessoriana e de ideias da educadora italiana em escolas paranaenses. De acordo com Joana Scalco⁵³, o Paraná teria sido o primeiro estado a aplicar o método Montessori em 1924 no Jardim de Infância “Emilia Eriksen”⁵⁴ pela ação de Lysimaco Ferreira da Costa, que no período, além de professor de Pedagogia da Escola Normal, era também diretor de instrução pública. Ferreira da Costa exercia também a função de professor da Escola Normal, onde possivelmente discutiu as ideias de Montessori (SCALCO *apud* COSTA, 1987, p. 220-221).

Scalco, inclusive, foi uma das pioneiras no método Montessori no país, sendo interlocutora da própria Maria Montessori por meio de correspondências.

[...] a Professora Joana Scalco, radicada em Curitiba, estabelece correspondência com a doutora entre 1925-1930 e insiste junto aos órgãos oficiais para que se implante sob a forma experimental, classes montessorianas no Brasil (AVELAR, 1978, p. 75).

Esse interesse de Eny Caldeira pela pedagogia montessoriana possivelmente pode ter se originado ainda no período da Escola Normal, haja visto que as ideias da mestra italiana eram objeto de discussão naquela instituição pelo menos desde os anos 1920.

Cabe ressaltar a notícia na imprensa local, na qual a posição de Eny Caldeira como uma referência na educação montessoriana já é observada, antes

⁵² Lysimaco Ferreira da Costa (1883 – 1941) - Engenheiro e educador, foi um dos fundadores da Escola Agrônoma do Paraná, também exerceu as funções de diretor do Ginásio Paranaense e Escola Normal, Diretor Geral do Ensino do Estado do Paraná, Inspetor Geral da Faculdade de Engenharia e Secretário da Fazenda, Indústria e Comércio do Estado (COSTA, 1987; DICIONÁRIO, 1991, p. 109-110).

⁵³ Assim Joana Scalco narra o apoio de Lysimaco Ferreira da Costa ao emprego do material Montessori no Paraná: “Foi ele a pessoa que mais se interessou e que melhor atendeu aos Jardins da Infância enquanto esteve à frente da Instrução Pública [...] Numa ocasião, eu havia pedido material escolar e, junto com esse material, veio um caixão [...] fiquei empolgada ao ver que se tratava do material Montessori. [...] Ele havia recebido o material na antevéspera e disse na véspera ter passado a noite lendo sobre o assunto. Conversou comigo e lidou com o material como se fosse uma pessoa de grande experiência; parecia que ele era professor do Jardim e o aplicador do método” (SCALCO *apud* COSTA, 1987, p. 220-221).

⁵⁴ O jardim de infância “Emilia Eriksen”, em Curitiba, foi dirigido pela professora Joana Falce Scalco, onde a mesma introduziu a obra de Maria Montessori no Paraná, por meio dos materiais adquiridos pelo então Diretor Geral de Instrução Lysimaco Ferreira da Costa (COSTA, 1987).

mesmo de sua viagem de estudos à Europa, o que demonstra que seu esforço em empreender a viagem se configurava numa forma de reforçar esse capital simbólico:

Há não muito tempo, **esteve em nossa Capital a profa. Piper Lacerda Borges, Presidente da Associação Montessori do Brasil.** Em entrevista concedida à imprensa local, a ilustre educadora expôs o que é e o que objetiva a instituição que preside. Deixando nosso Estado, sua presença não se apagou do ambiente cultural paranaense, pois que **fundava em Curitiba, a Seção Paranaense da Associação Montessori do Brasil, ficando na presidência da novel entidade, a srta. Eny Caldeira.**

Agora, novamente, volta ao Paraná a prof.^a Borges Lacerda, desta vez para ministrar, às professoras do nosso Estado, um curso de formação de monitoras para jardins de infância. Esse curso que consiste em exposição, psicologia e prática do método montessoriano, terá a duração de um mês, com o patrocínio da Secretaria de Educação e Cultura. [...]

A Diretoria da Seção Paranaense, em reunião que fará realizar amanhã, às 17 horas, no Salão Nobre do Instituto de Educação, traçará os planos relacionados ao curso, seu horário e aula inaugural. Essa entidade que, no Paraná põe à disposição dos mais altos interesses sociais do nosso povo, os benefícios dos métodos de Montessori anuncia, para o mês de maio, um curso de educação infantil especial para as mães paranaenses (grifos do autor) (GAZETA DO POVO, 26 /04/1950, capa).

Segundo Botelho (2011), a notícia confirma a posição importante ocupada por Eny Caldeira em relação ao método montessoriano no Paraná e oferece uma informação relevante com relação ao curso de formação de monitoras para jardins de infância às professoras do estado, dentro do método montessoriano. A autora salienta ainda que, poucos meses antes da vinda da presidente da Associação Montessori à Curitiba, o secretário da Educação e Cultura do Paraná, professor Erasmo Pilotto, havia instituído o Programa de Experiências para os Jardins de Infância inspirado em um currículo deweyano, embora adotasse alguns encaminhamentos do método montessoriano especialmente na área da Linguagem, mas também na Matemática. A referência intelectual de Pilotto, admitida por Eny Caldeira, todavia não impediu sua adesão ao método montessoriano, o qual certamente procurou disseminar nos cursos de formação (BOTELHO, 2011, p. 112-113).

Compreender a genealogia existente no pensamento dos intelectuais (referências diretas ou não, recíprocas ou não), os possíveis impactos intergeracionais entre os mesmos, se constitui tarefa precípua da história intelectual, posto que a mesma “investe na análise dos processos de produção, circulação e recepção das ideias e dos discursos científicos, políticos, pedagógicos ou artísticos, desenclausurando-os da lógica e do método internalista da tradicional história das

ideias (VIEIRA, 2008, p. 80).”

Desse modo, a análise do percurso percorrido por Eny Caldeira (Prudentópolis, Lapa, Ponta Grossa, Curitiba, São Paulo e Europa), de seus espaços formativos (Colégio São José de Moutiers, Escola Normal Secundária de Curitiba, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras do Paraná, Universidade de São Paulo, Universidade de Perugia, etc.) justifica-se, pois, a tentativa de

[...] reassociar as ideias, os sentidos, as representações e/ou os discursos aos seus contextos de produção e de recepção é condição para construir uma história intelectual intimamente articulada à história das linguagens, das profissões ligadas à esfera cultural, das formas de transmissão da cultura e dos meios e dos lugares de difusão do conhecimento (VIEIRA, 2008, p. 80).

Em uma entrevista com Aramis Millarch, publicada em O Estado do Paraná em 17/03/1991, assim como em seu relato memorial, Eny Caldeira afirma que teria decidido viajar para a Itália com a ambição de estudar o método montessoriano:

Logo depois da II Guerra Mundial, quando li numa pequena notícia na "Gazeta do Povo" que Maria Montessori, exilada da Itália pelo ditador Benito Mussolini, estava voltando ao seu país, decidi: Eu vou conhecê-la e estudar seu método de ensino (MILLARCH, O Estado do Paraná, 17/03/1991, p. 3).

Contando com o apoio do então governador, Moysés Lupion⁵⁵, que lhe concedeu as passagens aéreas, Eny Caldeira buscou um empréstimo de 20 contos de réis na Caixa Econômica do Paraná, que à época era dirigida por seu ex-professor da FFCL, o engenheiro Bento Munhoz da Rocha Netto, o qual, segundo a própria, avalizou a operação. Eny Caldeira trocou o dinheiro levantado por 1000 dólares, partindo para viagem de estudos, em que ficou inicialmente um ano em Perugia (CALDEIRA, 1991).

Porém, essa informação se contrapõe ao publicado na década de 1950, em que a viagem de estudos é descrita como um prêmio ao seu esforço e dedicação (BOLETIM DA SEC nº 9, 1952) para prosseguir seus estudos. Eny afirmou no órgão

⁵⁵ Moysés Lupion (Jaguariaíva PR 1908 – Rio de Janeiro RJ, 1991). Empresário e contador desenvolveu atividades no comércio, indústria e agricultura. Mudou-se para Curitiba ao expandir seus negócios, já bem sucedido na iniciativa privada. Foi deputado federal, senador e duas vezes governador do Estado do Paraná. Após um segundo mandato tumultuado, deixou o Estado e passou a desenvolver suas atividades no Estado do Rio de Janeiro. (CASA CIVIL PR, 2012)

da Secretaria que seus estudos de Psicologia na Europa foram realizados sob o patrocínio do Governo do Estado e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Paraná (CALDEIRA, Boletim da SEC nº5, 1952, p.2).

Caldeira, dotada de uma formação alto nível e com contatos privilegiados nos meios de poder político, percebeu uma situação favorável no retorno de Montessori à Itália e soube empregar sua distinção⁵⁶ em busca de apoio financeiro do governador e de seu ex-professor, para empreender a viagem.

Em relação ao episódio, Eny Caldeira anos mais tarde rememoraría o ocorrido já na condição de diretora do Instituto de Educação do Paraná:

De início, num gesto verdadeiramente elegante, a professora Eny Caldeira, num apanhado geral, enalteceu o carinhoso apoio do ex-governador Moisés Lupion que lhe ofereceu as passagens pela Panair, e frisando, igualmente, a delicada e atenciosa Interferência do Dr. Bento Munhoz da Rocha Neto, então 1º Secretário da Câmara dos Deputados, conduzindo-a até o Itamarati onde recebeu as credenciais que muito lhe valeram durante a viagem e permanência na Europa (MAIS, 1952, p.42).

Eny Caldeira foi também para a Suíça, onde estudou com Piaget, no Instituto de Educação de Genebra. A educadora recorda que Pórcia Guimarães Alves⁵⁷ também estagiou à época em Genebra. Além do período na Itália e na Suíça, Eny Caldeira ainda estudou na Bélgica, na Holanda e na França. Em Paris, estudou na Sorbonne e no Instituto de Psicologia da Criança⁵⁸. Na Europa desenvolveu outra

⁵⁶ Para Bourdieu (1996, p.19) o espaço social é construído de tal modo que os agentes ou os grupos são aí distribuídos em função de sua posição nas distribuições de princípios de diferenciação, dos quais destaca o capital econômico e o capital social. Bourdieu (1996, p.42) destaca ainda que os agentes atuam e são dotados de um senso prático, ou seja, esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada.

⁵⁷ Pórcia Guimarães Alves (Curitiba 1917 – Curitiba 1997) Formada em Pedagogia na primeira turma da Universidade Federal do Paraná, em 1940. Foi uma das pioneiras da psicologia paranaense e brasileira, atuou no desenvolvimento do Centro de Orientação Infantil; do Serviço de Orientação Psicopedagógica, do Instituto Decroly, nas discussões junto ao Conselho Federal de Psicologia, que vinculou o Estado do Paraná à Região Sul, formando, com o Rio Grande do Sul e Santa Catarina, o Conselho Regional-07, do qual foi, em 1976, vice-presidente. Foi livre-docente no Setor de Educação da UFPR.

⁵⁸ Não foram encontrados registros dos estudos de Caldeira na Europa, além das fontes memoriais e da imprensa, o que impede precisar as datas em que esteve em cada uma das instituições mencionadas. No caso dos estudos desenvolvidos no Instituto de Psicologia da Criança, na Universidade de Sorbonne, em Paris, é possível a que mudança de Jean Piaget, do Instituto Jean Jacques Rousseau, em Genebra, para a instituição parisiense possa ter sido um elemento a mais de motivação para os estudos em terras francesas. Porém, cabe ressaltar que em meados da década de 1960, Eny Caldeira e Pórcia Guimarães fundam a Sociedade de Estudos Piagetianos do Paraná e que Eny Caldeira durante a década de 1980 é uma das responsáveis pela vinda de Berbel Inhelder ao Setor de Educação da Universidade do Paraná, onde a pesquisadora e

visão acerca das relações entre a criança e a cultura. Em Paris foi aluna do padre Lebret⁵⁹ (CALDEIRA, 1991).

Fui estudar com Maria Montessori. Depois, fui a Suíça estudar com Piaget. Conheci grandes mestres. Uma psicologia que é a maior do século... nasceu, acho que mais ou menos... a minha idade. Eu acho que ela⁶⁰... não sei se era um pouco mais velha do que eu. Mas eram as duas moças, quando eu estudei com Piaget. O Piaget disse a ela: "Essa professora chegou do Brasil. Você prepare o plano para ela e faça ela seguir as minhas lições". Isso eu ouvi ele dizer para ela. E ela então, pensou comigo. Programou e eu fiz o programa muito bem. E depois os anos passaram; imagine que em 1982 ela veio ao Brasil, a convite nosso, para conhecer a nossa experiência aqui. Pode imaginar isso? (CALDEIRA, 1989, p.3)

Os trabalhos de Eny Caldeira em Genebra seriam importantes para outras ações realizadas durante as décadas de 1960 e 1970, quando desenvolveu trabalhos no então Departamento de Educação da Universidade Federal do Paraná, baseados nos trabalhos acerca de desenvolvimento humano de Jean Piaget⁶¹. Durante os anos 1980, a pesquisadora Bärbel Inhelder, uma das principais colaboradoras de Piaget veio à Curitiba, proferir palestras ao Setor de Educação da UFPR.

Caldeira, quando do desenvolvimento de ações como a ampliação do Serviço de Orientação Educacional do Instituto de Educação, bem como o emprego de pesquisas desenvolvidas no período, seguia a convicção piagetiana com relação ao método científico como a via de acesso legítima ao conhecimento, e que os métodos reflexivos ou introspectivos da tradição filosófica, no melhor dos casos, só podiam contribuir para elaborar certo tipo de conhecimento (Piaget, 1965b apud

principal colaboradora de Jean Piaget durante décadas, ministrou palestra aos estudantes paranaenses (nota do autor).

⁵⁹ Louis-Joseph Lebret, O.P. (Le Minihic-sur-Rance, Bretanha, 1897 – Paris, 1966), conhecido no Brasil como Padre Lebret, foi um economista e religioso católico dominicano francês, criador do centro de pesquisas e ação econômica "Economia e Humanismo", em 1942, e de um grande número de associações para o desenvolvimento social, em vários países do mundo.

⁶⁰ Trata-se da pesquisadora Bärbel Inhelder (nota do autor).

⁶¹ Os trabalhos de Jean Piaget remontam aos anos 30, quando escreveu vários trabalhos sobre as primeiras fases do desenvolvimento, inspirados na observação de seus três filhos. Em 1941, com as pesquisadoras Bärbel Inhelder e Alina Szeminska, publica trabalhos sobre a formação dos conceitos matemáticos e físicos. Participa da elaboração da Constituição da Unesco, órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, se tornando membro do conselho executivo e subdiretor geral, responsável pelo Departamento de Educação. Em 1952, é convidado a lecionar na Universidade de Sorbonne, em Paris, sucedendo ao filósofo Merleau-Ponty (MUNARI, 2010, p. 141-142).

Munari, 2010).

A compreensão de que os sistemas de educação não poderiam subsistir sem um adequado arcabouço teórico em psicologia, permeia as falas de Eny Caldeira durante os anos 1950 quando diretora do Instituto de Educação e principalmente nos anos 1960 e 1970, quando desenvolve trabalhos em seu laboratório de práticas didáticas no Departamento de Educação, depois Setor de Educação, da UFPR. Pesquisadores como Lauro de Oliveira Lima⁶², um dos principais divulgadores dos trabalhos de Jean Piaget no Brasil, lá desenvolveram atividades, por convite de Caldeira, integrando ações do Centro de Estudos Pedagógicos (precursor do Centro Acadêmico Anísio Teixeira, do curso de Pedagogia, da UFPR).

Percebe-se nessas ações um distanciamento de Eny Caldeira das ideias de Erasmo Pilotto, ao invocar a Ciência da Educação, a Psicologia, como embasamento para muitas das ações desenvolvidas. Pilotto, que havia sido professor da disciplina de Psicologia no Instituto de Educação, via na ciência uma ferramenta que poderia ser aplicada em favor da educação. Contudo, ao contrário de Eny Caldeira, não via a Psicologia como fundamento para suas práticas educativas.

Eny Caldeira, em suas atividades como diretora do Instituto de Educação, muitas vezes privilegiou o desenvolvimento de ações para além dos muros da instituição, em nítida oposição à escola e à pedagogia tradicionais, acusadas de uma falsa concepção da natureza infantil (por desvalorizarem seus aspectos ativos e produtivos), de uma visão “separada” do ensino (como momento que se diferencia nitidamente da experiência vivida das crianças e a ela se opõe), de uma interpretação do trabalho mental em chave predominantemente mecânico-repetitiva e nem um pouco criativa. Especialmente no tocante à experiência do Centro Juvenil de Artes Plásticas⁶³, tais posições manifestam-se de forma mais clara.

O epistemólogo suíço não acreditava na existência de uma pedagogia

⁶² Lauro de Oliveira Lima (Limoeiro do Norte, Ceará - 12 de Abril de 1921). Educador brasileiro. Formou-se em Direito em 1949, e dois anos depois, em Filosofia. Foi Inspetor Federal de Ensino. Fundador do Ginásio Agapito dos Santos. Autor de mais de trinta obras relacionadas a educação, foi um dos pioneiros do estudo do método psicogenético no Brasil. Com o golpe de 1964 foi exonerado do cargo de Diretor da Diretoria de Ensino Secundário acusado de comunista e subversivo pelo regime militar. Em 1972, Jean Piaget autoriza por escrito Lauro de Oliveira Lima a utilizar seu nome em uma instituição dedicada a experimentar as teorias desenvolvidas por ele na área de Educação, é criado o Centro Educacional Jean Piaget, no Rio de Janeiro, atualmente Escola A Chave do Tamanho, com a qual ainda mantém vínculos (ESCOLA, 2012).

⁶³ Será discutido no item “2.3 As crianças brincam de Portinari”.

universal, considerando como “elemento comum a todos os sistemas de educação, a própria criança, ou pelo menos, algumas características gerais de sua psicologia” (PIAGET, 1934d, p.94 apud Munari, 2010). E são justamente esses traços gerais que a psicologia deve evidenciar, a fim de que os métodos educativos possam tê-los em conta:

É inegável que as investigações dos psicólogos foram o ponto de partida de quase todas as inovações metodológicas e didáticas destas últimas décadas. Nunca é demais recordar que todos os métodos que apelam aos interesses e à atividade real dos alunos se inspiraram na psicologia genética (PIAGET, 1936b, p. 14).

Segundo a própria Eny Caldeira, ao colocar a Psicologia como centro de especialização dos estudos que realizou na Europa sob o patrocínio do Governo do estado e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Paraná, ela pôde elaborar um programa teórico-prático, através de cursos e estágios em serviços especializados (CALDEIRA, 1952a, p. 2). Isso não implicou que a educadora compreendesse a educação como “ciência menor” face à psicologia, mas de certa maneira corresponde ao que preconizou Piaget ao afirmar que

as relações entre a Pedagogia e a Psicologia são complexas: a Pedagogia é uma arte, enquanto que a Psicologia é uma ciência; mas se a arte de educar supõe atitudes inatas insubstituíveis, ela requer ser desenvolvida por meio dos conhecimentos necessários sobre o ser humano que se educa (PIAGET, 1948, p.22).

A concepção de Pedagogia enquanto “arte” que se vale do instrumental de outras ciências como a Psicologia, Sociologia, Economia, etc. também foi partilhada por Anísio Teixeira, sendo que esta concepção foi, inclusive, um dos balizadores da constituição do Centro Brasileiro de Estudos Pedagógicos (CBPE), nos anos 1950. Piaget, assim como Anísio Teixeira, também afirmou

que a educação é uma arte, ela o é da mesma forma e pela mesma razão que a Medicina, a qual também exige atitudes e um dom inato, também requer conhecimentos anatômicos, patológicos etc. Do mesmo modo, se a Pedagogia deve moldar o espírito do aluno, há de partir do conhecimento do aluno e, portanto, da Psicologia (PIAGET, 1953, p.20).

Sendo mais preciso ainda, no plano da pesquisa científica, Piaget

considerou – e não sem uma ligeira intenção polêmica – que a Pedagogia experimental não poderia existir sem a ajuda da Psicologia:

Se a Pedagogia experimental quer ser uma ciência puramente positivista, ou seja, que se limita a constatar fatos e não pretende explicá-los, que se limita a constatar resultados, mas sem compreender suas razões, é evidente que não necessitará da Psicologia. (...) Mas se a pedagogia experimental quer compreender o que descobre, explicar os resultados que encontra, explicar as razões da eficácia de certos métodos em comparação com outros, neste caso, com certeza, é indispensável relacionar a pesquisa pedagógica com a investigação psicológica, isto é, praticar constantemente a psicopedagogia, e não simplesmente adotar as medidas de rendimento da Pedagogia experimental (PIAGET, 1966a, p.39).

Em seu depoimento, Eny Caldeira descreve Perugia, que considerou encantadora pelas paisagens pitorescas entre as muralhas, e o seu primeiro encontro com Maria Montessori, que apesar dos seus 80 anos ainda tinha muita segurança quando realizava as suas aulas e conferências. Eny Caldeira via Maria Montessori como “a realizadora do milagre do respeito à criança que se faz sentir em todo o país”, considerando aquele período como os mais gratos e inesquecíveis momentos de sua vida. Descreve também que na Universidade de Perugia teve oportunidade de encontrar as grandes obras de arte, além do convívio com estudantes de todo o mundo. Participou ainda de um curso organizado pelo filho de Maria Montessori, Mário Montessori, visando, sobretudo, estabelecer um ambiente de calma absoluta em torno da grande mestra que, incansável, atendia, em dias e horas certas, as pessoas em busca de orientação. Teve oportunidade de conhecer em Perugia, a Casa dei Bambini onde, segundo Caldeira, “a criança vive a sua vida real, cercada de carinhos e criteriosamente orientada”. Lá, Caldeira realizou um estágio de três meses e um curso de música pelo método montessoriano (MAIS, 1952, p.42).

Seus estudos na Itália iniciaram com o XXIX Curso Internacional de Psico-Pedagogia, promovido pelo Centro de Estudos Pedagógicos da Universidade para Estrangeiros de Perugia, dirigido por Maria Montessori e sua equipe de trabalho (CALDEIRA, 1952a, p. 2).

Eny Caldeira recorda ter realizado também outros cursos em Perugia: Metodologia Musical Montessoriana, Estudos Pedagógicos Italianos e um curso de Língua, Arte e Literatura, este último patrocinado pelo governo italiano por meio de uma bolsa de estudos que lhe foi concedida (CALDEIRA, 1952a, p. 2).

Na Europa, Eny Caldeira pode observar trabalhos realizados em Psicologia Educacional e nas áreas da Orientação Educacional e Higiene Mental, campos com os quais já possuía familiaridade em razão de sua formação prévia, como o estágio realizado sob a orientação de Ferruccio Barisconi, diretor da secção de Psicologia, do Instituto Nacional de Pesquisas de Roma, “aproveitando os trabalhos da psicologia aplicada na reeducação de crianças difíceis, nos centros de orientação e nos centros médico-psico-pedagógicos.” (CALDEIRA, 1952a, p. 3)

Eny Caldeira visitou também as Universidades de Florença, Pádua, Veneza, Milão, Bari e Nápolis. Segundo seu depoimento:

Orientada pelos professores de psicologia das referidas Universidades pude fazer observações interessantes em laboratórios de escolas ortofrênicas⁶⁴, centros de orientação infantil e juvenil, cidades de crianças, escolas rurais e escolas públicas (CALDEIRA, 1952a, p. 3).

As relações entre o trabalho de Psicologia Educacional, Orientação Vocacional e a Industrialização que também no Brasil tiveram seu desenvolvimento, especialmente no estado de São Paulo, por meio dos trabalhos de Roberto Mange⁶⁵, na Itália, chamavam especial atenção de Eny Caldeira:

No terreno prático, a Psicologia tem dado uma contribuição ao problema da orientação profissional que, com a normalização da vida nacional após-guerra tem em várias cidades do norte e do centro da Itália, onde existe maior atividade industrial, um sector bastante desenvolvido. Interessei-me particularmente pelas aplicações da Psicologia à vida escolar. Êste último estudo iniciado na Itália foi depois ampliado através dos trabalhos que realizei no Instituto Jean Jacques Rousseau de Jean Piaget e em Paris através dos cursos sobre psicologia infantil realizados na Sorbone e dos estágios em serviços especializados. (CALDEIRA, 1952a, p. 4)

⁶⁴ As chamadas clínicas de direção e orientação da criança, psico-clínicas ortofrênicas ou simplesmente clínicas de higiene mental, eram compostas por técnicos distribuídos em quatro divisões ou setores especiais: social (serviços sociais, professores, visitantes), psicológico (exame psicológico de fundo mental e aptidões pedagógicas), médico (exame de fundo orgânico) e psiquiátrico (exame mais largo de todos os desajustamentos emocionais e psicológicos, desde os casos fronteiriços, até os aspectos mais graves da neurose e da psicose) (SIRCILLI, 2005).

⁶⁵ Robert Auguste Edmond Mange, (La Tour de Peilz, Suíça, 1885 - São Paulo, 1955) foi um engenheiro e professor suíço naturalizado brasileiro. Em 1913, a convite do engenheiro Antônio Francisco de Paula Souza, diretor da Escola Politécnica de São Paulo, veio para o Brasil lecionar Engenharia Mecânica. Foi superintendente da Escola Profissional de Mecânica do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo. Em 1931 fundou o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT). De 1940 a 1942 organizou, junto com líderes industriais como Roberto Simonsen e Euvaldo Lodi, a fundação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e foi seu primeiro diretor, exercendo o cargo até sua morte (DOMINSCHEK, 2011, p.202-203).

Seus estudos acerca de orientação educacional, realizados em São Paulo e também na Europa, foram motivadores de muitas ações de sua gestão à frente do Instituto de Educação do Paraná. Nesse período, Eny Caldeira buscou valorizar o serviço de orientação educacional do Instituto de Educação⁶⁶, possivelmente em razão do interesse pessoal desenvolvido durante sua formação.

Tomando o conceito de campo de Bourdieu, como um espaço com práticas, lógicas e disputas que lhe são próprias, observamos que naquele contexto a orientação educacional conformava o campo educacional das escolas normais, sendo a referência de modernidade educacional, de tal sorte que a orientação educacional no Instituto deu uma força à ação de Eny Caldeira.

Sobre a Città dei Bambini, Caldeira rememora

Lá em Santa Marinella, muito próximo de Roma, está a cidade dos meninos, o poema pedagógico que Don Riolta escreveu com estrofes humanas, representado pelos sorrisos e lágrimas das crianças que ele encontrou na estrada.

Trabalho profundamente humano é o da Cidade dos Meninos de Santa Marinella. A obra de Don Antonio Riolta, o fundador da cidade, é uma epopeia pedagógica que tem surpreendido o mundo inteiro. A Itália tem sido predestinada em realizações deste gênero – lembro-me agora e tristemente da grande Maria Montessori que realizou um milagre num dos bairros mais pobres de Roma (CALDEIRA, 1952g, p. 264).

A experiência em educação observada por Caldeira e salientada de seu período na Europa, foi a organização da Cidade dos Meninos de Don Riolta, que visitou em Florença – Itália. A educadora assim narrou a visita:

Ao chegarmos à escola, nos abriu a porta uma criança. Inclinou-se delicadamente e fez o convite de entrada. Nesta escola a portaria é dirigida por crianças. Logo após observamos um grupo de crianças que terminavam a limpeza. Vassouras, baldes, panos, movimentos coordenados, sorrisos nos lábios, iniciativa, tudo revelava trabalho e dedicação. Conduzidos à sala do diretor o encontramos em uma conversa com uma equipe de alunos que resolviam problemas da vida colegial. Uma entrevista simpática, um italiano florentino, uma figura compreensiva e um mundo de informações. (CALDEIRA, 1952c, p. 367-368)

Cabe lembrar que entre os dias 4 e 11 de julho de 1948, em Trogen, na Suíça, a UNESCO havia realizado a “Conferência dos diretores de aldeias infantis” com o tema “A Arte e a Ciência da organização de aldeias infantis”. O relatório foi

⁶⁶ Ver mais no item 2.1 “De volta ao Palácio da Instrução”

elaborado por Don Antonio Rivolta, que tratava da necessidade de prover de cuidados as crianças órfãs da Segunda Grande Guerra. Foi criada em 1944, após a ocupação de Roma pelos aliados, Santa Marinella-Civitavecchia, segundo seu fundador,

não é um reformatório ou um campo de concentração, nem é uma escola com uma vida baseada em princípios tradicionais e regras. "A Aldeia das Crianças" é uma comunidade livre de meninos, regem-se por métodos democráticos⁶⁷ (RIVOLTA, 1948, p.2, tradução nossa).

A organização da instituição buscava reproduzir em menor escala a sociedade, permitindo um desenvolvimento das crianças para a vida:

A Vila está organizada como um pequeno Estado democrático. Tem setores administrativos, judiciais e regulamentos econômicos e financeiros. O modelo que escolhemos foi a vida comunal. Essas crianças que passaram, ou ainda passam os dias na rua, sentiram a necessidade de escolher um líder que seria responsável pelos seus empreendimentos e dividir os lucros entre eles.⁶⁸ (RIVOLTA, 1948, p. 3, tradução nossa)

Segundo Caldeira, a instituição empregava os princípios da Escola Ativa, constituindo-se como uma escola de diferenciação didática que goza da mais larga autonomia. Todos os trabalhos eram efetuados por todos que vivem na cidade, professores e alunos. Comparou a escola a uma cidade com toda a riqueza de articulação de uma comunidade que se governa por si. Os alunos e professores podiam estar ocupados, tanto da leitura da *Íliada* ou de Orlando, O Furioso, quanto às atividades de cozinha ou da horta (CALDEIRA, 1952c, p. 368).

A instituição realizava a substituição da transmissão verbal pela atuação do aluno na solução dos problemas da vida. Antes de iniciar o ensino sistemático da Matemática, Geometria, Ciências, Geografia, procurava desenvolver múltiplos exercícios de cozinha, jardinagem, horta e passeios. Os ensinamentos artísticos, a música, o desenho, a poesia eram ligados quanto possível à exigências da vida

⁶⁷ Texto no original: "It is not a reformatory or a concentration camp; neither is it a school with a life based on traditional principles and rules. The "Children's Village" is a free community of boys governing themselves by democratic methods."

⁶⁸ Texto no original "The Village is organized as a small democratic state. It has administrative, judicial and economic and financial regulations. The model we chose was ordinary life. These children who were, or still are, spending their days in the street, felt the need to assemble and choose a leader who would run the undertaking and divide the profits among them."

afetiva dos alunos (CALDEIRA, 1952c, p. 369).

O período na “República de crianças” deixou marcas indeléveis na visão educacional de Caldeira. Nos anos 1960, em artigo publicado em revista de circulação nacional, Caldeira apresentou o trabalho desenvolvido na Escola Parque em Salvador como um modelo educacional para o país, o que indica sua simpatia aos pressupostos dessas instituições: crença na autonomia do sujeito, ideais de justiça baseados na igualdade e equidade, construção das regras de convívio pelos alunos, etc.

Todas essas experiências fizeram com que, em seu retorno da Europa, Eny Caldeira detivesse um capital cultural muito superior ao que teria sem a viagem, mas foi fundamentalmente seu capital simbólico que ganhou expressão, sendo convidada para palestras públicas e para publicações acerca de sua viagem. A mesma foi objeto de manifestações na imprensa local quando de seu retorno:

Como era de esperar, as palavras de Eny Caldeira referindo-se com minúcia sobre sua viagem à Itália, aceitando o convite para fazer o Curso Montessori, tal conseguiram, não só pelo interesse despertado pelo Curso em questão, mas pela descrição das cidades que percorreu observando-lhes os costumes, a beleza e sobretudo, a arte da terra de Dante, entusiasmar a seleta e numerosa assistência (MAIS, 1952, p.42).

O período de estudos na Europa lhe possibilitou transitar não apenas como uma especialista em educação, mas uma especialista que estava a par das diferentes e modernas correntes pedagógicas do Velho Mundo. Observamos tal representação na imprensa paranaense:

[...] Eny Caldeira, referiu-se longamente à literatura e pedagogia dos países que percorreu. Na Suíça, frequentando o Instituto Jean Jacques Rousseau, teve oportunidade de entrar em contato com grandes mestres, dos quais adquiriu vasto cabedal de conhecimentos. Na Holanda visitou a Escola Decroly, trazendo dali como da Suíça, gratas impressões” (MAIS, 1952, p.42).

Durante o período na Europa, Eny Caldeira esteve não apenas em curso com Maria Montessori, como buscou estabelecer contato com o que se realizava em outros países, o que buscou deixar patente em suas falas:

Tendo me fixado durante seis meses na Itália e um ano em Paris entrei ainda em contacto com outros países europeus: Suíça, Bélgica, Holanda,

Suécia e Dinamarca, onde colhi ricas informações sobre o problema psicológico e suas aplicações práticas (CALDEIRA, 1952a, p. 2).

Fica evidente o quanto foi importante, dentro da trajetória de Eny Caldeira, o período de estudos na Europa, constituindo-se como uma fonte de poder simbólico⁶⁹ entre seus pares, dentro do campo educacional paranaense.

Em seus artigos na imprensa paranaense é principalmente Maria Montessori e sua pedagogia que é ressaltada. Para Caldeira:

Quem lê Maria Montessori, seja o professor, o médico, o jurista, o sociólogo ou a mais simples das criaturas humanas, se alia sem dúvida ao grande problema de educação e gratuitamente vai dispondo de suas horas nesta empreitada de redução humana (CALDEIRA, 1952g, p. 264).

Conforme Bourdieu (2003, p. 12-13), os sistemas simbólicos se distinguem conforme sejam produzidos e, ao mesmo tempo, apropriados pelos grupos. Desse modo, o poder simbólico de Eny Caldeira no campo educacional paranaense, estabelecido a partir de sua viagem de estudos na Europa, só foi possível pela aceitação e apropriação das ideias e imagens que apresentava por parte de seus pares.

O contato com a arte do Velho Mundo deixou marcas indeléveis na formação de Eny Caldeira, que em seu retorno da Europa via nos trabalhos de ensino de arte, realizados pelo artista Guido Viaro, experiências muito semelhantes às que observara na Europa. Tais semelhanças e a aproximação de ambos, possibilitaram o desenvolvimento de significativas ações⁷⁰ voltadas para o ensino de arte.

No caso do campo de produção acadêmica, as questões ligadas à apropriação, à produção de sentido estão conectadas a um sistema de relações em que as práticas são direcionadas para a aquisição dos monopólios da autoridade

⁶⁹ O poder simbólico é, para Bourdieu, uma forma transformada, irreconhecível, transfigurada e legitimada das outras formas de poder. As leis de transformação que regem a transmutação de diferentes espécies de capital em capital simbólico e, em particular, o trabalho de dissimulação e transfiguração que assegura uma verdadeira transformação das relações de força, transformam essas forças em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais, sem gasto aparente de energia (Bourdieu, 1977, p. 408-11), trata-se de um “poder invisível que só pode se exercer com a cumplicidade daqueles que não querem saber que a ele se submetem ou mesmo que o exercem”. (Bourdieu, 2003, p. 7-8) Todo poder simbólico é um poder capaz de se impor como legítimo, dissimulando a força que há em seu fundamento e só se exerce se for reconhecido.

⁷⁰ Ver mais no item 2.3 “As crianças brincam de Portinari”.

científica, também denominada de capital científico, uma espécie particular de capital simbólico que repousa sobre o reconhecimento de uma competência científica, outorgado pelos pares do campo científico (MEDEIROS, 109)

O que implica que, não obstante sua formação ser de fato distintiva em relação a muitos de seus pares, Eny Caldeira, ao longo de seu percurso, empregou a representação de “discípula de Montessori” e equivalentes, especialmente enquanto diretora do Instituto de Educação do Paraná, substituída pela condição de “assistente de Anísio Teixeira” no período que atuou no INEP e anos mais tarde, nas décadas de 1960 e 1970, quando a sua ligação com Jean Piaget é que foi incorporada como uma de suas representações.

2. DIRETORA E PROFESSORA

2.1 De volta ao Palácio da Instrução

Em 1951, Bento Munhoz da Rocha Neto assume o governo do estado do Paraná. Embora de família tradicional na política paranaense, o político destacava-se também no meio intelectual como autor de livros de cunho histórico e sociológico, figurando como membro do Círculo de Estudos Bandeirantes e professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

O então governador havia sido professor de Eny Caldeira durante sua formação em Pedagogia e Didática, período em que, segundo relato da mesma, o professor já indicava que assim que possível daria uma oportunidade à aluna.

Bento Munhoz lecionou na cadeira de Sociologia, de modo que sua contribuição ao pensamento de Eny Caldeira seja mais na questão do engajamento e da busca do moderno que de concepções teóricas.

Eny Caldeira afirmou sempre ter sido uma entusiasta das campanhas políticas de Munhoz da Rocha Neto e recordou que mesmo sua mãe participava de tais ações. (CALDEIRA, 1991).

Ainda em sua viagem de Estudos na Europa, Eny Caldeira recebeu correspondência enviada por José Loureiro Fernandes, convidando-a a retornar ao Brasil a fim de assumir a direção do Instituto de Educação do Paraná na gestão do governador Bento Munhoz da Rocha Neto.

No final da década de 1940, Eny Caldeira já detinha certo prestígio e reconhecimento que a qualificavam como uma educadora de destaque no campo educacional. Sua formação distintiva, sua ligação estreita com o método Montessori e seu bom trânsito no campo artístico, faziam de Eny Caldeira uma personagem de destaque, embora ainda não ocupasse nenhuma função de relevância pública.

A participação de Eny Caldeira em grupos e associações intelectuais já acontecia desde a sua vinda a Curitiba na década de 1930. Mas, é a partir de seu ingresso na FFCLP que a participação de Eny Caldeira na esfera pública começa a se tornar frequente, com uma interlocução mais sistemática para com um grupo de afinidade intelectual, que lhe possibilitou a sua escolha para a direção do Instituto de Educação.

A sua nomeação ao cargo máximo da Escola de Professores indica esse

espaço como um local estratégico para que Eny Caldeira manifestasse suas posições em diferentes campos, como Educação, Arte e Psicologia.

O espaço obtido na direção do Instituto de Educação do Paraná deveu-se à sua ligação com o ex-professor, confirmando uma função eminentemente política. Segundo seu próprio relato, a conquista do cargo máximo no Instituto de Educação foi fantástica, assim como a relação desenvolvida com o campo artístico. Eny Caldeira admitia que sua nomeação deu-se por conta de suas ligações políticas, em especial com o então governador.

A assunção do cargo pela via política não implicava necessariamente que Eny Caldeira não possuísse atributos que lhe tornassem merecedora de tal confiança por parte do governador. Bento Munhoz buscou imprimir uma aura de modernidade à sua gestão e a nomeação de uma professora com formação superior em educação, com cursos de especialização em São Paulo e na Europa, era completamente condizente com as representações daquele governo. Porém, na fala de Eny Caldeira, feita sob forma de memória, observamos que aquela condição não lhe era confortável. Segundo suas palavras:

[...] eu tinha já preparado para isso. Eu vim da Europa. Estudei no Instituto de Genebra. Fui para a Escola de (?) Fui na Holanda, nas escolas Montessorianas. (...) Quando eu voltei, entrei no Instituto de Educação como Diretora... preparada eu estava. Não precisava ter política, em cima de mim, para me por lá dentro. Não sei, sabe como era aquele tempo. Eu aceitei e trabalhei. (CALDEIRA, 1989,p.4)

Apesar do possível desconforto advindo de uma nomeação política, Eny Caldeira não titubeou e aproveitou a oportunidade que a lançaria dentro do campo educacional paranaense⁷¹ numa situação privilegiada. A sua posse como diretora do Instituto de Educação era marcada especialmente por duas novidades: como já foi dito anteriormente, era a primeira mulher a assumir a mais tradicional instituição de formação de docentes do estado e também era a primeira egressa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras a ocupar o posto.

⁷¹ Bourdieu aborda a questão do poder a partir da noção de campo, considerando o campo do poder como um "campo de forças" definido, em sua estrutura, pelo estado de relação de forças entre formas de poder ou espécies de capital diferentes. É um campo de lutas pelo poder, entre detentores de poderes diferentes; um espaço de jogo, no qual agentes e instituições, tendo em comum o fato de possuírem uma quantidade de capital específico (econômico ou cultural especialmente) suficiente para ocupar posições dominantes no seio de seus respectivos campos, afrontam-se em estratégias destinadas a conservar ou a transformar essa relação de forças (BOURDIEU, 1989, p.375).

A imprensa paranaense ressaltava tais posicionamentos, como na notícia sobre a realização no Centro Paranaense Feminino de Cultura, de conferência “da talentosa paranaense professora, Eny Caldeira que, graças à sua culta inteligência, exerce, hoje, o elevado cargo de Diretora de Educação do Estado” (MAIS, 1952, p.42).

As representações apresentadas pela imprensa acerca de Caldeira revelam as posições ocupadas pelos intelectuais na cena pública. Como bem lembra Vieira, esse foi um meio privilegiado no qual

[...] os intelectuais se demonstraram extremamente hábeis para criar a sua própria imagem, pois, além de deterem competência para operar com a palavra, com o discurso, ocuparam púlpitos socialmente valorizados na imprensa, no Estado, nas instituições de ensino e nos círculos de cultura. Nessas condições de ascenso social prevaleceram imagens extremamente favoráveis e apologéticas, instituindo-os como verdadeiros heróis prometêicos, vocacionados para defender os interesses públicos em nome da razão universal (2008, p. 73-74).

Caldeira (1991), em diversos momentos de seu depoimento memorial, ressalta a questão de gênero como um obstáculo encontrado durante sua gestão. Não foi possível inferir das demais fontes nada nesse sentido, o diferencial observado na gestão de Eny Caldeira centra-se nas ações de modernização científica com emprego de métodos da psicologia para racionalizar as ações educativas e as ações de intercâmbio do Instituto de Educação com outras instituições e a criação de espaços específicos de formação especializada como o Centro Juvenil de Artes Plásticas e a Escola Experimental Maria Montessori. É possível que Eny Caldeira, no seu depoimento, queira ter criado uma memória monumental ao dizer que era muito difícil uma mulher assumir a direção do Instituto de Educação.

Nos anos 1950, o Instituto de Educação do Paraná ainda se caracterizava como um espaço das discussões educacionais no estado, agora com a concorrência da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. As concepções escolanovistas que eram objeto de discussão há mais de duas décadas, permaneciam no Instituto, porém agora fundamentadas na psicologia pedagógica da educadora italiana Maria Montessori.

As alterações pedagógicas desenvolvidas por Eny Caldeira no Instituto de Educação, ainda que sob o manto da genérica expressão Escola Nova, diminuíram o

ímpeto da Filosofia e deram espaço à Ciência da Educação. Nesse aspecto, Eny Caldeira tem distanciamento de Erasmo Pilotto. Tal distanciamento, parece ser um rompimento que deve ser compreendido no interior do campo científico da educação, mas que não teve o mesmo resultado em outras áreas como o campo cultural, no qual os intelectuais mantiveram afinidades.

Eny Caldeira se reporta ao período como uma Montessoriana:

Então, é essa a minha filosofia. A Educação pelo trabalho. O "para" vem mais tarde. Então, a gente educa para o trabalho, já aos 14 anos pode ter um ofício. Depois, o trabalho mais especializado. Mas, pelo trabalho é no começo da vida. É quando a criança está em casa ainda, não saiu de casa, já pode começar. Já pode começar, entrosando os elementos para buscar alguma coisa. Foi tão interessante. Depois, era Montessoriana - O respeito à criança. A criança e o seu desenvolvimento. Na teoria Montessoriana é fantástico. Se dá, todos os dias, os fenômenos que ela coloca na sua pedagogia. Se dá no cotidiano (CALDEIRA, 1989, p.9).

Ao assumir a direção do Instituto em 1952, Eny Caldeira origina para aquele contexto uma série de inovações, as quais causaram polêmicas e resistências na escola. Destas, se destacam a predominância das ideias de Maria Montessori com relação à educação infantil, a valorização dos serviços de orientação educacional e a busca de especialização das normalistas e do corpo docente da Instituição. Além disso, o período da direção de Eny Caldeira tem como característica o desenvolvimento de atividades fora do espaço escolar e as parcerias com outras instituições. Dessa política se constituíram experiências como o Centro Juvenil de Artes Plásticas e a Escola Experimental Maria Montessori. Foram também desenvolvidas atividades de extensão e ação comunitária que serão discutidas com maior profundidade ao decorrer do texto.

Tais posicionamentos de Eny Caldeira como agente produtora e circuladora de ideias, e como realizadora de ações políticas na constituição de instituições, qualificam a agente como intelectual. Lembramos, contudo,

o que é essencial nesse conceito é que não existe nenhum a priori de formação e/ou posição institucional para definir o intelectual. Cabe sempre ao investigador interessado na sua exploração analisar a natureza dos projetos formativos em curso, a ação de seus protagonistas e, sobretudo, avaliar em contexto as consequências sociais desses projetos. É um conceito eminentemente histórico, uma vez que, em termos abstratos, ele é tão abrangente que dificilmente assumiria uma significação precisa. Dessa forma, no âmbito da pesquisa histórica, o conceito é permanentemente reconstruído, de maneira a identificar e analisar, nos seus devidos

contextos, quem exerceu as funções dirigentes, quais eram seus fins e quais estratégias e meios foram utilizados (VIEIRA, 2001, p. 57).

O Instituto de Educação foi vitrine da implementação da pedagogia montessoriana no Paraná, onde Joana Scalco e Eny Caldeira foram as principais vozes da educação baseada nos ideais da mestra italiana. As modificações efetuadas no Jardim de Infância do Instituto de Educação e as falas observadas eram demonstrações do desejo de modernização: “O Jardim de Infância do Instituto de Educação, remodelado em 1952, já corresponde em parte às exigências dos Jardins de Infância modernos” (IEP, 1954c, p.19). No manuscrito que destinou-se a ser mais uma das obras referentes ao centenário do Paraná, Alir Ratcheski expressou sua empolgação com o trabalho desenvolvido naquela instituição:

Volta a reinar, no Paraná, grande entusiasmo em torno dos Jardins. A Secretaria de Educação e Cultura já encomendou da Itália material —Montessori para grande parte deles e está confeccionando mobiliário adequado. Com a colaboração da profa. Eny Caldeira, atual diretora do Instituto de Educação que recentemente fez um curso na —Casa dei Bambini na Itália, a profa. Joana Falce Scalco vem trabalhando, diuturnamente, para elevar esse setor de ensino na posição que se encontrava em 1938, quando era considerado um dos Estados mais adiantados do Brasil, em Jardins da Infância (RATACHESKI, 1953, p. 72).

Eny Caldeira e Joana Scalco⁷² realizaram diversos encontros, visando a capacitação das professoras do Jardim de Infância, reuniões pedagógicas que ocorriam todos os sábados, durante o ano de 1954, fato valorizado no Relatório de Gestão do Instituto de Educação, revelando a provável afinidade pedagógica entre ambas (IEP,1954c, p.19).

Não apenas o Jardim de Infância do Instituto de Educação havia sido reformulado em moldes montessorianos. A partir da instituição do Boletim Oficial da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná, Eny Caldeira e outros educadores publicavam artigos buscando divulgar o ideário montessoriano para professoras de todo o Paraná. Cabe ressaltar que o fato de haver sido aluna de Maria Montessori, em Perugia, conferia às ações de Eny Caldeira baseadas na pedagogia montessoriana uma aura de legitimidade ao seu discurso.

⁷² Scalco era então Diretora da Divisão de Educação - Pré Primária de Educação e Cultura. (IEP,1954c, p.19)

Dessa forma, o que transparece no discurso de Caldeira é aquilo que Bourdieu denominou como linguagem autorizada correspondente às “condições sociais da eficácia do discurso ritual”, em que:

O poder das palavras é apenas o poder delegado do porta-voz cujas palavras (quer dizer, de maneira indissociável, a matéria de seu discurso e sua maneira de falar) constituem no máximo um testemunho, um testemunho entre outros da garantia de delegação do que ele está investido (BOURDIEU, 1996a, p. 87).

A ideia de educação por meio da atividade é um dos elementos que se destacam na pedagogia montessoriana. Numa de suas obras, ao dissertar acerca de sua concepção, Montessori afirma que a disciplina deve, também ela, ser ativa. Para a educadora, “não é disciplinado o indivíduo que se conserva artificialmente silencioso e imóvel como o paralítico”. Indivíduos assim são aniquilados, não disciplinados. Disciplinado, segundo Montessori, é o indivíduo que é senhor de si mesmo, e, em decorrência, pode dispor de si ou seguir uma regra de vida. Para a mestre italiana, tal concepção de disciplina ativa não é fácil nem de se entender nem de praticar: encerra não obstante, um elevado princípio de educação bem diferente de uma condenação à imobilidade (MONTESSORI, 1965, p. 45).

Eny Caldeira, por meio de seus artigos no Boletim da Secretaria de Educação à rede escolar paranaense, proclamava princípios da pedagogia montessoriana, como o movimento, enquanto base da construção harmônica da personalidade humana, e sobre a necessidade da atividade motora para inteligência para se construir (CALDEIRA, 1952b, p. 250).

No mesmo sentido, entendia que a criança deveria aprender fazendo e não olhando. Tratava da compreensão da importância do movimento como exigência da educação moderna, porém de forma diferente do que observava nas escolas, pois, segundo Caldeira:

Introduziu-se a ginástica nas escolas, mas esta tem permanecido à parte de alguma sorte, não é a atividade na vida. “A vida é uma e não pode ser dividida”. O trabalho intelectual e o movimento devem estar unidos. É esta consideração que faz introduzir os exercícios manuais nas escolas montessorianas (CALDEIRA, 1952b, p. 250).

Além do pensamento montessoriano, as discussões educacionais presentes no Boletim da Secretaria de Educação do Estado incluíam outras

correntes da Escola Nova, que também valorizavam a experiência como mecanismo de aprendizagem, notadamente as ideias vinculadas ao pensamento do educador estadunidense John Dewey⁷³,

Ora, afirma Dewey, se a vida não é mais do que um tecido de experiências de toda a sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e agindo em experiências, é que a vida é, toda ela, uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem não se podem separar. Simultaneamente vivemos; experimentamos e aprendemos (MÖCKEL, 1952, p. 8-9).

A fala do professor Jurandy Baggio Mockel demonstra uma afinidade quanto aos pressupostos teóricos em relação a Eny Caldeira. Mockel ministrava aulas de Estatística Aplicada à Educação, na condição de complementarista⁷⁴, no curso de especialização em Orientação Infantil, um dos cursos desenvolvidos naquela gestão.

O Serviço de Orientação Educacional (SOE), existente no Instituto de Educação desde 1938, recebeu atenção especial e ganhou espaço durante a sua gestão. Eny Caldeira, durante seu período em São Paulo, havia realizado formação específica nessa área, e provavelmente esse fato favoreceu a importância que o setor passou a ter para a direção.

A ideia de pesquisar o fenômeno educativo, a partir de grupos organizados em torno de determinados modelos teóricos e de protocolos de pesquisa empírica e teórica, surgiu timidamente nos anos 30 do século passado, tendo como pressuposto para sua constituição o processo em curso da institucionalização das Ciências Humanas e Sociais no país (VIEIRA, 1995, p.169). Nesse movimento, podemos observar os trabalhos de orientação educacional, pautados especialmente pela psicologia como um dos modelos que conformavam o campo educacional do período.

⁷³ John Dewey (Burlington Estados Unidos da América 1859 —New York, Estados Unidos da América, 1952), filósofo e pedagogo norte-americano, tinha seu pensamento educacional alicerçado na matriz do interesse, que entendia como algo não dado ou estático, mas vinculado à atividade e à experiência (VEIGA, 2007).

⁷⁴ Suplementarista se refere à denominação dada aos professores contratados diretamente pelas direções das escolas, como forma de suprir a ausência de docentes no quadro tanto para ministrar disciplinas onde não houvesse um professor do quadro com competência acerca do assunto, como pela falta de docentes por aposentadorias, licenças e/ou ausência de concursos públicos (nota do autor).

Em Setembro de 1952, quando das comemorações do 30º aniversário do Instituto de Educação, foi realizada a 1ª Semana de Orientação Educacional do Paraná, relatada no Boletim da Secretaria de Educação como uma das mais importantes já realizadas no sul do Brasil, à qual compareceu um número surpreendente de delegados dos mais diversos pontos do território nacional, cada um trazendo os seus problemas e sobretudo o desejo de vê-los resolvidos no conclave (PARANÁ, 1952e, p. 435-436).

Dentre os especialistas de outras regiões do país, registra-se a presença do Prof. Milton Sullivan (Santa Catarina), da Dª Carolina Ribeiro (São Paulo), do Prof. Mario Marques, diretor superintendente do Instituto de Educação de São Paulo, de Graciema Pacheco (Instituto de Educação de Porto Alegre), de Antonieta Baroni (Centro de Pesquisas e Orientação Educacional de Porto Alegre), de Pedro Parafita Bessa (Faculdade de Filosofia de Belo Horizonte), de Cristiano Fraga (Diretor do Instituto de Educação do Espírito Santo), de Eurídice de Freitas (ISOP – Instituto de Seleção e Orientação Profissional), de Mira Y Lopes (Fundação Getúlio Vargas) e de Isaias Alves (Bahia) (PARANÁ, 1952e, p. 436-437). A presença de especialistas de todo o país, revela a rede de relacionamento de Eny Caldeira com intelectuais de outros estados e também servia como representação de um Instituto de Educação ligado aos preceitos da modernidade pedagógica de então.

Na gestão de Eny Caldeira foi criado um Departamento de Orientação Educacional compreendendo três setores: o serviço de orientação infantil, o serviço de orientação educacional do Curso Normal e o serviço de orientação educacional do Curso Ginásial.

Segundo relatório do Instituto, o Serviço de Orientação Infantil, além da finalidade primordial de estudar a criança como um todo, não divorciando sua vida das atividades e do meio onde ela vive, a outra grande finalidade era servir de meio de aprendizagem para as normalistas. O Centro e o Laboratório de Psicologia funcionavam na mesma sala, a qual mereceu da parte do departamento de edificações grandes atenções. Foram construídas quatro pequenas salas para análises psicológicas e uma câmara de observação. A equipe foi organizada nos anos de 1952 e 1953, com elementos do curso da Faculdade de Filosofia e de cursos de aperfeiçoamento do Instituto de Educação. (IEP, 1954c, p.8)

Em texto elaborado para apresentar a função do Serviço de Orientação Infantil, Eny Caldeira deixa patente o desejo de ampliação do órgão, ao salientar a

ausência de médico clínico⁷⁵ e psiquiatra nos quadros do SOE:

Os Serviços de Orientação Infantil, segundo Stevenson, são destinados a diagnosticar e tratar a conduta das crianças e os problemas de sua personalidade. O Serviço de Orientação Infantil tem um carácter pedagógico não ultrapassando o terreno da clínica por falta do médico clínico e do psiquiatra. Até o presente momento contamos apenas com educadoras e psicologistas. Estas fazem algumas vezes o papel de assistentes sociais, orientando as famílias das crianças. (IEP,1954c,p.8)

Revestidos de elã humanitário, os métodos psicoclínicos, no afã de promover a “higiene mental” como sinônimo de “saúde mental”, propagaram técnicas de cuidados preventivos e corretivos nos casos denominados “criança problema”, “crianças difíceis” ou “instável escolar”, fundamentalmente tipos psíquicos desarmônicos, para precaver desajustamentos e conflitos geradores de angústia, sofrimento e incapacidade de ação. Sabia-se que entre o “normal” e o “patológico” havia uma gama de fragilidades, fato que justificava perante as autoridades a necessidade e a relevância das clínicas, em conexão direta ou indireta com as escolas e/ou sistemas de ensino (MONARCHA, 1999, p. 283).

Com base neste raciocínio, o fracasso escolar e/ou a inadaptação da criança à escola deixam de ser vistos pura e simplesmente como uma expressão de anormalidade ou de inaptidão da criança e passam a ser considerados a partir de uma nova perspectiva, uma vez que as condições do desenvolvimento intelectual e emocional da criança, que a tornam apta para as atividades acadêmicas, passam a ser contempladas na busca de compreensão e resolução de suas dificuldades. Neste sentido, as autoridades educacionais organizaram instituições dedicadas ao atendimento do escolar deficitário, e como consequência, tivemos a criação, em 1934, no Rio de Janeiro, da Seção de Ortofrenia e Higiene Mental, sob a direção de

⁷⁵ O trabalho executado por intermédio de clínicas de orientação infantil junto aos escolares reconhecidos pelas escolas como detentores de alguma dificuldade cognitiva ou comportamental estava baseado em dois procedimentos principais: diagnóstico e modificações ambientais. Uma vez admitida nas clínicas de orientação infantil, a criança era submetida a um processo de avaliação conduzido por profissionais de diversas áreas, que incluíam psiquiatras, pediatras, psicólogos e assistentes sociais. Com base nos procedimentos realizados por estes profissionais, era possível circunscrever um diagnóstico que explicasse as dificuldades apresentadas pela criança e propor estratégias com vistas à sua resolução. Neste ponto, entra em cena a segunda etapa do trabalho realizado no âmbito das clínicas de orientação infantil, que consistia, na grande maioria dos casos, em promover modificações ambientais que favorecessem o desenvolvimento infantil e a adaptação da criança à escola, o que era conseguido mediante um trabalho de orientação com pais e professores quanto à forma mais adequada de conduzir a educação de seus filhos e alunos e à conduta mais indicada a adotar ante as dificuldades manifestadas pela criança (ABRÃO, 2009, p.426).

Arthur Ramos e, em 1938, na capital paulista, a fundação da Seção de Higiene Mental Escolar, coordenada por Durval Marcondes (ABRÃO, 2009, p. 425).

A referência das experiências paulistas⁷⁶ é assumida pela direção do Instituto de Educação para realização de seus trabalhos:

O Serviço de Orientação Infantil do Instituto de Educação, criado em 1950, teve os seus trabalhos suspensos durante o período de 1951, para recomeçar as suas atividades em 1952.

Nos trabalhos realizados na Clínica de Orientação Infantil do Serviço de Saúde Escolar de São Paulo encontrou a base do seu início (IEP,1954c,, p.8).

A Seção de Higiene Mental Escolar de São Paulo foi criada por meio do Decreto nº 9.872 de 1938. Era subordinada à Diretoria do Serviço de Saúde Escolar do Departamento de Educação de São Paulo e desenvolvia seu trabalho através de clínicas de orientação infantil, cursos e estágios, publicações e palestras, pesquisas e assistência médico-pedagógica. A clínica de orientação infantil para a assistência aos “escolares psiquicamente desajustados” de São Paulo também funcionava segundo o modelo existente nos Estados Unidos, e era “[...] destinada a diagnosticar e a tratar a conduta das crianças e os problemas de sua personalidade [...]” (MENDONÇA, 2006, 60-61)

Entre as finalidades previstas para o serviço de orientação do Curso Ginásial do Instituto de Educação do Paraná podemos citar o encaminhamento conveniente do aluno nos estudos, orientação adequada na escolha de sua profissão, relacionamento constante com a família do aluno sobre esses assuntos e cooperação com os professores na boa execução dos trabalhos por parte do aluno. O Serviço deveria velar para que o estudo, a recreação e o descanso dos alunos decorressem em condições da maior conveniência pedagógica.

Os setores desenvolvidos pelo serviço de orientação ginásial foram: a) Orientação dos estudos, b) Estudos e orientação de casos individuais, c) Estudos da personalidade, d) Orientação da saúde, e) Orientação social e artística, f) Orientação das horas de lazer.

⁷⁶ A Seção de Higiene Mental Escolar do Departamento de Educação do Estado de São Paulo foi criada em 1938. Sob a chefia de Durval Marcondes (exocupante da Cadeira nº. 1 desta Academia), médico psiquiatra vinculado à Liga Paulista de Higiene Mental e pioneiro da prática psicanalítica, a seção tinha por fim combater os fatores psicopatogênicos atuantes na infância, “colaborando dessa maneira com as autoridades e técnicos do ensino no propósito de assegurar um sadio desenvolvimento às funções mentais da criança (MONARCHA, 1999, p. 281)

Além das atividades internas, evidenciava-se que o setor de orientação tinha um papel que transpunha os muros da escola, pois o S.O.E. promoveu, com a participação das alunas, campanhas de caráter social. Realizou também entrevistas com os pais e o código de conduta das alunas do curso ginásial. Colaborou com o Serviço à Secretaria de Saúde, que realizava por intermédio das visitadoras um levantamento sócio-econômico das alunas repetentes. Tais ações integravam segundo o relatório ao setor de estudo da personalidade, dos trabalhos realizados no laboratório de psicologia do Instituto (IEP, 1954c, p.7).

Segundo Mendonça (2006), o modelo teórico utilizado para pensar os problemas sociais permitiu o surgimento de propostas de caráter técnico-científico que expandiram o campo de ação da classe médica e ampliaram seu espaço de poder dentro das camadas dominantes da sociedade. A Psicologia participa deste processo e é também sua grande beneficiária, pois na medida em que os higienistas vão recorrer a ela para avaliar a atividade mental do indivíduo, também se propicia o seu desenvolvimento como ciência. A orientação higienista impulsiona e é impulsionada pelo desenvolvimento da psicologia experimental, da psicologia comportamental e da psicometria (MENDONÇA, 2006, p. 51).

Os trabalhos no Setor de Orientação Educacional do Instituto de Educação pretendiam dar visibilidade ao setor e servir como experiências modelares de forma a serem aplicadas nos ginásios do estado, “oficializando o Serviço de Orientação Educacional do Instituto, criado por lei federal nos ginásios federais do país, dar oportunidade aos outros ginásios de realizá-lo”. Eny Caldeira apoiava não apenas a ideia da criação de cargos de Orientadores, como a regulamentação da carreira no estado (IEP, 1954c, p.6).

O trabalho especializado é uma das manifestações da modernidade, no qual o profissional que detinha todo o controle sobre o seu trabalho passava a concentrar-se numa etapa do processo buscando a maior eficiência possível, tendo em vista a massificação que ocorria nas várias áreas da vida urbana, entre as quais a educação.

A relevância dada à especialização das alunas fica evidente na formulação de cursos especiais às normalistas, citados em ofício de 2 de dezembro de 1954, encaminhado ao então Secretário de Educação e Cultura do Estado, Dr. Joaquim de Mattos Barreto. Eny Caldeira faz convite à entrega de certificados dos

cursos de Administradores Escolares, de Jardim de Infância, de Orientação Infantil⁷⁷, de Desenho, de Artes Aplicadas, de Música e Canto Orfeônico.

A exigência ou, ao menos, a demonstração da necessidade e da importância da formação acadêmica específica dos professores é também característica desta gestão, ressaltada em vários momentos de seu relatório:

Feito o levantamento dos métodos utilizados pelos professores, chegou-se à conclusão de que é necessário vitalizar o ensino através dos alunos da Faculdade de Filosofia, orientados pelos professores de Didática Geral e Especial. No presente ano letivo os alunos de Didática de Geografia e História – da Faculdade de Filosofia iniciaram a organização da sala ambiente para as referidas disciplinas.

A efetivação desse trabalho se dará no próximo ano (IEP,1954c, 1954).

A ideia de formar especialistas em educação é cara aos renovadores, contudo, nesse projeto, estes não seriam pesquisadores *strictu sensu*, mas sim gestores de políticas e de ações em diferentes contextos escolares. Em sintonia com o conhecimento científico gerado pelas Ciências Humanas, a educação se tornaria menos dependente do improviso, da tradição, do jogo dos interesses políticos locais. (VIEIRA, 1995, p. 171)

Outra iniciativa desta gestão, que explica e exemplifica o novo espírito pedagógico que se impunha no Instituto de Educação, foi a constituição do Serviço de Provas e Medidas Objetivas, órgão diretamente ligado à Direção. Organizado em 1.952, esse serviço, resultado de uma das conclusões da análise psicológica, era composto de quatro integrantes e um orientador, buscando maior racionalização no aproveitamento escolar dos estudantes (IEP,1954c, p.4).

As questões relativas à objetividade na educação mantinham interlocução com os pressupostos psicológicos empregados na administração científica. As discussões, naquele momento, incluíam a busca por um maior grau de racionalidade e produtividade para a efetiva modernização do país, o que implicava o emprego de instrumentos capazes de obter diagnósticos precisos da situação educacional. No

⁷⁷ O corpo docente dos cursos de Orientação Infantil e Jardim de Infância era a professora Marcília Bruno, responsável pelas disciplinas de Metodologia da Linguagem e Conhecimentos Gerais (5 aulas semanais); a professora Carolina Delay, que ministrava Metodologia da Matemática (3 aulas semanais); Alina Marcionowska, Educação Artística Infantil (4 aulas semanais); Ledi de Melo Cid, que ocupava a cadeira de Psicologia Infantil (2 aulas semanais); Regina de Alencar Franco de Carvalho, responsável pelas aulas de Decoração Escolar (4 aulas semanais) e Neuza Uihôa Cavalcanti, professora de Canto Orfeônico (10 aulas semanais) (IEP - Instituto de Educação do Paraná – Livro de Ofícios – 1954).

Boletim da Secretaria de Estado, esse ideário era manifestado como uma expressão da modernidade educacional:

Uma das características mais acentuadas do século atual é a objetividade. Procura-se aplicar os princípios de organização científica do trabalho em todos os ramos da atividade humana. Não são mensuráveis apenas os fenômenos físicos e químicos; são também medidos objetivamente – é claro que não com absoluta precisão e nem poderia sê-lo – os fenômenos bio-sociais, e, felizmente para o educando, e para o educador também, a medida objetiva já foi introduzida na educação (MÖCKEL, 1952, p. 8).

A correlação das provas psicológicas com as de rendimento, feitas por intermédio dos exames tradicionais, ficava sempre a desejar. Assim, com esse serviço pretendia-se suprir essa deficiência e fazer um melhor controle de rendimento escolar.

Os alunos de Didática do curso de Pedagogia realizaram um estudo da inteligência de todos os alunos que frequentavam o Curso Ginásial, por meio do teste Raven⁷⁸. Iniciaram, também, um estudo do nível cronológico e pedagógico dos mesmo alunos. Foi realizada uma experiência na cadeira de Francês com o uso do método direto⁷⁹ (IEP,1954c, 1954).

Tratava-se de imprimir uma maior eficácia ao trabalho da escola, tendo em vista a questão do grande número de reprovações, problema que preocupava a direção⁸⁰, e levando em conta os pressupostos das teorias de organização do

⁷⁸ Os testes de Raven, também conhecidos como testes de Escala Geral ou testes das Matrizes Progressivas, constituem um dos métodos utilizados para se estimar a inteligência de uma pessoa. (nota do autor)

⁷⁹ O método direto, ou o ensino da língua por meio da própria língua, estava baseado em princípios como: a aprendizagem da língua deve obedecer a sequência: ouvir, falar, ler e escrever; ter um caráter prático e ser ministrado na própria língua; o significado das palavras deve ser transmitido não pela tradução, mas pela ligação direta do objeto a sua expressão; as noções gramaticais devem ser deduzidas pela própria observação e não apresentadas sob a forma teórica ou abstrata de regras (nota do autor).

⁸⁰ A preocupação com o aproveitamento dos alunos, estava expressa em documentos como o relatório do Serviço de Orientação Escolar: “Convém lembrar que o problema da repetência é, sem dúvida, um dos mais sérios do Curso Ginásial. No presente ano letivo, através do Serviço de Orientação: Educacional foi realizado um estudo das causas da repetência, através de: a) Levantamento dos casos de repetência por série e por matéria; b) Comparação com dados diferentes aos anos anteriores (1952 - 1953) para verificação da maior ou menor incidência; c) Inquérito entre grupos de alunas repetentes, sobre a causa ou causas da sua repetência; d) Exame médico e exames de laboratório das alunas repetentes, para pesquisas de causas relacionadas com a saúde; e) Elaboração de um formulário a ser preenchido pelos professores; f) Coleta de dados e informações em fontes diversas; g) Organização de fichário especial para as alunas repetentes; h) Entrevistas com pais ou responsáveis; VI -Organizar cursos intensivos de aperfeiçoamento para os professores do Curso Ginásial” (IEP, 1954c p.18).

trabalho que se aproximavam do campo educacional.

Os princípios da organização científica do trabalho, estabelecidos no decorrer do século atual, por Taylor⁸¹, Fayol⁸², Gilbreth⁸³, Ford⁸⁴ e Stakanovski⁸⁵, como uma solução da crise da Guerra de 1914-1918, foram largamente aplicados nas grandes indústrias, estendendo-se depois ao comércio, e atualmente já se fala no fayolismo aplicado à educação. A base desses princípios é a cronometragem dos movimentos e a medida objetiva do rendimento do trabalho, visando, pela economia do esforço, a maior eficiência do trabalhador. Na educação, a medida objetiva visa o quê, como, quando e quanto deve ser ensinado e pode ser aprendido. (MÖCKEL, 1952, p. 9)

Os trabalhos de desenvolvimento de estudos e técnicas no campo das medidas escolares foram implementados nos cursos regulares do Instituto de Educação, na Escola de Aplicação⁸⁶ e também tiveram relevância nos trabalhos

⁸¹ Taylor, - Frederick Winslow Taylor (Filadélfia, Estados Unidos da América 1856 — Filadélfia Estados Unidos da América 1915). Engenheiro mecânico considerado o "Pai da Administração Científica" por propor a utilização de métodos científicos cartesianos na administração de empresas. Seu foco era a eficiência e eficácia operacional na administração industrial (SANDRONI, 2000, p. 503-504; CHIAVENATO, 1993, p.58-60).

⁸² Fayol - Jules Henri Fayol (Istambul Turquia 1841 — Paris França 1925). Engenheiro, foi um dos teóricos clássicos da Ciência da Administração, sendo o fundador da Teoria Clássica da Administração e autor de Administração Industrial e Geral (CHIAVENATO, 1993, p. 102).

⁸³ Gilbreth, - Frank Bunker Gilbreth (Fairfield Estados Unidos da América 1868 - Fairfield Estados Unidos da América 1924). Foi um dos pioneiros dos estudos de tempos e movimentos, buscou compreender os hábitos de trabalho de empregados de indústrias e encontrar meios de aumentar a produção deles (SANDRONI, 2000, p. 191-192).

⁸⁴ Henry Ford (Springwells Estados Unidos da América 1863 — Dearborn Estados Unidos da América 1947). Empreendedor, fundador da Ford Motor Company e o primeiro empresário a aplicar a montagem em série de forma a produzir em massa automóveis em menos tempo e a um menor custo. A ele é atribuída a produção em grande quantidade de automóveis a baixo custo por meio da utilização do artifício conhecido como "linha de montagem", o que ficou conhecido por "fordismo" (SANDRONI, 2000, p. 191-192; CHIAVENATO, 1993, p.79) .

⁸⁵ Alexey Grigoryevich Stakhanov (1906 - 1977) .Mineiro na União Soviética, se tornou uma celebridade em 1935 como parte de um movimento que teve como objetivo aumentar a produtividade dos trabalhadores e demonstrar a superioridade do sistema econômico socialista. O estakanovismo ou stakhanovismo foi um movimento que nasceu por sua iniciativa e que propulsava o aumento da produtividade operária com base na própria força de vontade dos trabalhadores (SANDRONI, 2000, p. 492).

⁸⁶ A Secção Psico-Pedagógica do Serviço de Orientação do Instituto de Educação foi criada na gestão de Eny Caldeira, para atender o Setor Psico-pedagógico da Escola de Aplicação Alba Guimarães Plaisant, anexa ao estabelecimento de ensino, desenvolvendo o seguinte trabalho: a) levantamento das classes; b) contato direto com as professoras, no sentido de melhor conhecer os problemas da classe; c) atuação discreta, porém constante, com o propósito de ajustar o elemento orientador (professora) aos orientandos; d) atenção especial à parte da linguagem e matemática, nas diferentes classes do primário; e) colaboração com as professoras de Prática de Ensino, atendendo as professorandas quanto à organização de planos e resolução de dúvidas referentes

desenvolvidos na Escola Experimental Maria Montessori.

Tais iniciativas de modificações e de desenvolvimento de processos de medidas escolares não eram exclusividade do Instituto de Educação. Professoras primárias da rede pública paranaense desde 1947 vinham realizando cursos de especialização nesta temática no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, no Rio de Janeiro. A partir da experiência dessas professoras, surgiu a ideia de organizar um centro de estudos para a transmissão das inovações pedagógicas adquiridas na capital da República.

Com a publicação do Decreto n. 4.387, de fevereiro de 1952, foi aprovado o regulamento do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais - Cepe, também chamado de Centro Educacional Guaíra, em razão de sua localização em bairro homônimo de Curitiba. O novo órgão técnico consultivo estaria subordinado à Secretaria de Educação e Cultura do estado, e desde o início contou com a cooperação do INEP para o desenvolvimento de suas atividades, que possuíam objetivos similares àqueles adotados pelo órgão federal, destacando-se a especialização do corpo docente das escolas públicas primárias paranaenses (BENCOSTTA, 2006, p.51).

O CEPE guardava muitas afinidades com os trabalhos que estavam em desenvolvimento no Instituto de Educação, que naquele momento possuía três professoras que haviam concluído cursos de aperfeiçoamento no INEP, fator entendido por Eny Caldeira como grande ganho no preparo das professoras e na renovação de vários setores de trabalho (IEP, 1954c, p.17).

O CEPE tinha, entre suas atribuições,

[...] elaborar estudos e investigações psicopedagógicas com o fim de manter o trabalho escolar em bases rigorosas e objetivas; produzir medidas para a organização das classes, como a verificação de matrícula, frequência e repetência; fornecer programas de ensino e sistemas de avaliação escolar; ordenar o levantamento dos prédios escolares públicos e de seus equipamentos; constituir o cadastro de professores públicos do Paraná; organizar e manter os serviços de orientação educacional; e, por fim, fazer conhecer por meio dos cursos de aperfeiçoamento e de publicações, em especial, de uma revista da própria Secretaria de Educação e Cultura, os resultados dos trabalhos e pesquisas desenvolvidos no Cepe (BENCOSTTA, 2006, p. 52).

É provável que Eny Caldeira não apenas estivesse a par das inovações

aos conhecimentos aplicados ao ensino; f) Auxílio às bancas de exame de Prática (IEP,1954c, p.1).

que ocorriam no Centro Educacional Guaíra⁸⁷, como mantivesse interlocução com as pesquisadoras daquela instituição, em especial Pórcia Guimarães Alves, a qual foi sua contemporânea no curso de Pedagogia da FFCL e, anos mais tarde, também esteve presente junto com Eny Caldeira na constituição da Sociedade Piagetiana do Paraná, do Conselho Paranaense de Psicologia e no Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Havia também preocupação da direção da escola com relação à alimentação dos estudantes, em especial dos de menor renda:

Vendemos na Cantina. Assistimos também um grande número de alunos. Contudo esta venda e esta assistência não são justas. Quanta criança não merenda por falta de um controle assistencial melhor. Já entramos em entendimento com o Serviço de Cantinas Escolares do Estado para encontrarmos solução satisfatória. O movimento da Cantina do Instituto é enorme. A orientadora da cantina é incansável. Pensamos futuramente em dar gratuitamente aos alunos uma sopa no período de inverno e suco de frutas e verduras no verão. Faz-se necessário porém uma subvenção especial para efetivação dessa ideia (IEP, 1954c p.6).

Tal posicionamento ia ao encontro das pesquisas desenvolvidas no CEPE acerca do rendimento escolar, levando parcela considerável dos educadores a entender que as causas do baixo rendimento escolar, além de variadas, eram também complexas. Os problemas administrativos e pedagógicos, que eram por demais conhecidos, deveriam ser resolvidos pela Seção de Orientação Educacional do Cepe, a quem competia, dentre outras funções, estudar a população escolar para poder melhor conduzi-la e promover a atualização de métodos e técnicas pedagógicas, por meio de constante orientação didática do ensino (MOSSURUNGA, 2006, p. 67).

As ações não se limitavam à formação dos docentes, mas também se ocupavam com a identificação do ambiente socioeconômico dos alunos, para que se obtivesse maiores informações acerca das dificuldades escolares que acarretavam a repetência. A metodologia adotada utilizava 20% do total de alunos, reprovados nas séries que tinham suas famílias selecionadas de modo aleatório, para receberem as visitas dos técnicos do Cepe e responderem a um roteiro elaborado pela Seção de

⁸⁷ Tendo em vista as limitações impostas à realização deste trabalho, não logramos êxito na coleta de fontes junto ao Centro Educacional Guaíra, que atualmente funciona como escola estadual (Nota do autor).

Orientação Educacional do Centro (MOSSURUNGA, 2006, p.67).

Os trabalhos do CEPE revelam, assim, um caráter de afirmação recíproca aos trabalhos desenvolvidos por Eny Caldeira no Instituto de Educação, notadamente com relação ao Serviço de Orientação Educacional.

A política de especialização de docentes foi acompanhada da contratação de diversos professores suplementaristas para os cursos regulares e os cursos de especialização.

Em 12 de maio de 1954, Eny Caldeira encaminhou ao Dr. Lauro Portugal Tavares, então Secretário de Educação, proposta de aulas suplementares para os cursos de Orientação Escolar, Jardim de Infância, Administração Escolar e Curso de Desenho. Em ofício remetido em 26 de abril de 1954, Eny expõe o desejo de ampliar o rol dos cursos de aperfeiçoamento do Instituto de Educação. No expediente, a diretora do Instituto de Educação solicita ao CEPE e DEPP colaboração, por meio da indicação de professores, para assistir aos cursos de Orientação Infantil e Jardim de Infância. Para o curso de Artes Aplicadas, Eny Caldeira solicitava o imediato início das atividades em função da organização mais adiantada e com exames de seleção já realizados.

Em 3 de julho, a situação pareceu atingir um nível crítico, sendo assim descrita no ofício encaminhado ao Secretário de Educação, agora o senhor Joaquim de Mattos Barreto:

Em virtude da situação em que se encontram os professores desta casa com relação aos vencimentos que deixaram de receber desde setembro de 1953, relativos às funções desempenhadas em serviços realizados interinamente em cargo de direção e chefia, venho colocar em mãos de V. Excia. a respectiva folha de pagamento (IEP – Ofícios 1954).

Eny busca ressaltar que todos os professores haviam sido nomeados por portarias da Secretaria e em razão da não revogação das mesmas, os professores permaneciam em suas funções.

Em ofício de 9 de junho de 1954, Eny Caldeira responde a uma solicitação do Secretário de Educação, com relação ao número de suplementaristas. Naquele momento, dos cursos de especialização ministrados no Instituto de Educação, apenas os professores Pedro Vieira e Lauro Esmanhoto atuavam dentro de seus padrões.

Realmente esta situação impede a frequência e com isso o Instituto de Educação perde a oportunidade de oferecer ao Paraná, neste ano de 1.954, em grupos maiores de professores especializados.

É para este problema Senhor Secretário que solicitamos a Va. Excelência. Os cursos vão bem, reunindo entusiasmo, aproveitamento e produção em todos os setores de trabalho.

Contando com o alto espírito de compreensão de Va. Excelência, esperamos que este problema seja resolvido satisfatoriamente de não privar os professores dos numerários que eles tem direito. (IEP – Ofícios 1954)

A observação ao final do texto indica que, possivelmente, esta política de desenvolvimento de cursos de especialização no Instituto de Educação do Paraná já não era vista com tão bons olhos, e que a Secretaria tenha indicado a possibilidade (ou talvez a decisão) de não efetuar o pagamento dos suplementaristas. No relatório de gestão de Arthur Borges de Macedo, seu sucessor no Instituto de Educação do Paraná, fica patente a discordância da adoção de um corpo docente com um grande número de professores pela nova direção:

Em referência ao pessoal, foi constatado o afastamento, por diversos atos, de 47 professores, cuja relação (dc.2) foi levada ao conhecimento do exmo. Sr. Secretário para os devidos fins.

Por outro lado, com um corpo docente excessivo (dc.4), o bastante para lotar outro ginásio, o seu número vem sendo constantemente aumentado, contribuindo assim para onerar desnecessariamente os cofres do estado (IEP, 1955c, s/p).

A partir da análise dos ofícios encaminhados pela direção do Instituto de Educação no ano de 1954 (o único livro ao qual tivemos acesso do período da gestão de Eny Caldeira), numeramos 34 (trinta e quatro) pedidos de transferências e contratação em caráter extraordinário de funcionários não docentes, destacando-se a correspondência de 2 de janeiro, na qual Eny Caldeira oficia ao Secretário de Educação Lauro Portugal Tavares o pedido de contratação de 21 (vinte e um) funcionários⁸⁸ em caráter extraordinário para o Curso Ginásial Misto Noturno, para

⁸⁸ A relação proposta por Eny Caldeira para os novos funcionários e respectivas funções era a seguinte: Joaquim Ramos de Almeida, como Secretário; Antônio Barry, chefe de serviços gerais; Jason Vieira da Rocha, Relatório Ministerial; Jeferson Braga P. Batista, escrituração de notas; Eci Saturnino Pontes, escrituração de notas; Celina Bório de Souza, escrituração de notas; Ana Marques de Freitas, escrituração-arquivo; Vanda Bittencourt de Sá, Cadastro e Fichário; Olga de Oliveira Carvalho, escrituração de notas; Eaydée de Almeida Pinto, escrituração de notas; Stella Arzua, escrituração de notas; Celeste Mueller de Aguiar, escrituração de notas; Maria de L. Nigro Pereira, Auxiliar de Secretaria; Dante Martins Sentone, auxiliar de secretaria; Salma Rohn Nemer, escrituração das atas em geral; Maria C. C. Schitkowski, escrituração de notas; Waldomiro Pereira Sampaio, porteiro; Idalina Carvalho Lima, servente; Ondina Pereira da Silva, servente; Lídia Erika Tesh, servente e Antônio Rodrigues, como contínuo.

atenderem à diversas funções na escola e salientando que a proposta estaria sujeita a alterações futuras. Com relação às solicitações de docentes, computamos o número de 116 (cento e dezesseis) solicitações, entre as quais sobressai a da distribuição de 311 (trezentas e onze) aulas semanais a 42 (quarenta e dois) docentes na condição de complementaristas⁸⁹, comunicada por Eny Caldeira ao Secretário, em 25 de março daquele ano.

Encontramos solicitações de autorização das contratações que eram feitas em caráter retroativo, como o pedido de 3 de agosto, acerca dos serviços extraordinários de Sara Guimarães Costa, Etelvina Arzua Costa, Isair Milano prestados nos meses de janeiro, fevereiro e março, ou o pedido para autorização de aulas suplementares de metodologia da professora Marcília Bruno no curso de administradores, em caráter retroativo ao mês de março. Porém, não é possível inferir apenas a partir das fontes se o fato ocorreu por problemas de controle da gestão ou por negativas da Secretaria de Educação.

Outros pedidos, como o efetuado em 2 de abril daquele ano para a remoção do Ginásio Estadual de Antonina do professor José Maria Storache, para a cadeira de Desenho, eram realizados apesar de já existirem três professores lotados e o número de aulas de cada professor não atingir o mínimo necessário de dez aulas semanais, segundo o ofício enviado pela própria diretora. Este fato demonstra que havia também nas contratações uma intencionalidade movida por características notáveis ou pelas relações sociais dos profissionais e não somente pela sua

⁸⁹ A relação completa de docentes, disciplinas e número de aulas semanais é a que segue: Antônio Carlos Raimundo, Português, 26 aulas; América da Costa Sabóia, Português, 4 aulas; Francisco Frigério, Português, 2 aulas; Zacarias Alves de Souza, Português, 8 aulas; João Mazzarotto, Latim, 4 aulas; Inah Cordeiro de Linhares, Latim, 10 aulas; Faustino Fávaro, Francês, 2 aulas; Joana Koralewski, Francês, 3 aulas; Jamile Cury, Francês, 2 aulas; Isolde Wekerlin, Inglês, 5 aulas; Maria Margarida Dupont Prendi, Inglês, 10 aulas; Yolanda Portes Correia de Azevedo, Inglês, 2 aulas; Diva Vidal, Matemática, 26 aulas; Dyonil Ruben Carneiro Bond, Matemática, 6 aulas; Leonor Grassi, Matemática, 12 aulas; Maria de Lourdes Lange, Matemática, 2 aulas; Estevem Inocência P. Cetskei, Ciências, 3 aulas; Adriano Gustavo Carlos Robine, História, 12 aulas; Aldo Penteado de Almeida, Geografia, 10 aulas; Arthur Borges de Macedo Jr., Geografia, 6 aulas; Laura de Souza Bertoli, Desenho, 2 aulas; Nadir da Costa Marach, Desenho, 3 aulas; Osvaldo Lopes, Desenho, 2 aulas; Aglaé Giorgio, Educação Física, 7 aulas; Clélia de Oliveira, Educação Física, 8 aulas; Elfhie Nathalia Thielen, Educação Física, 8 aulas; Juracy de Paula Correa, Educação Física, 20 aulas; Maria de Lourdes Pegoraro, Educação Física, 18 aulas; Nadhia Parabutchei, Educação Física, 11 aulas; Rachel de Oliveira e Souza, Educação Física, 26 aulas; Maria L Lange, Educação Física, 12 aulas; Augusto Frank, Português, 2 aulas; Francisco Genaro Cardoso, Português, 4 aulas; Leopoldo Scherner, Português, 2 aulas; Osvaldo de Souza, Português, 2 aulas; Wilson Gomes Rohn, Português, 2 aulas; Amantino de Melo Ribas, Latim, 6 aulas; Angelino Kotoski, Francês, 4 aulas; Paulo Barczszczyn, Francês, 4 aulas; Maria de Lourdes Botto de Barros, Inglês, 6 aulas; Paulo Gailit, Inglês, 10 aulas; Estevam Inocência Picetskei, Ciências, 12 aulas; Joaquim Inácio Taborda Ribas Junior, Ciências, 9 aulas.

carência.

Por outro lado, observamos poucos pedidos acompanhados de justificativas como licenças ou dispensas de professores. Em todo ano, foram verificadas 4 (quatro) dispensas: Em 6 de março de 1954, Eny Caldeira comunica que a professora Ariovaldina Andrade Lourenço, da cadeira de desenho, era colocada à disposição da Secretaria em razão da inexistência de turmas para a mesma. A professora prestava serviços no Centro Juvenil de Artes Plásticas e em função de desentendimentos com o professor Guido Viaro, chefe do Centro, encontrava-se sem trabalho junto ao Instituto de Educação. Eny Caldeira deixava sua condição ao julgamento da Secretaria; em 12 de agosto, Caldeira emite um ofício à Secretaria comunicando o desligamento do professor José Scheinkmann, em virtude de suas ausências, sendo que no dia 23 do mesmo mês, foi feita a solicitação de autorização de aulas suplementares para a professora Maria Ferreira Saporoli assumir as aulas daquele professor; além da dispensa das aulas suplementares da professora Aglair Hornos e Neusa de Ulhoa Cavalcante, em virtude de reorganização do Instituto de Educação, comunicada por Eny Caldeira, em 13 de setembro daquele ano. Observamos ainda o retorno às atividades de 3 (três) profissionais não docentes no mês de julho e de 10 (dez) professores ao longo daquele ano, que voltavam às atividades após licenças por motivo de estudos ou de saúde.

A gestão da prof^a. Eny Caldeira foi rica em inovações e novas propostas pedagógicas, porém, teve curta duração. Seu trabalho foi interrompido em 1955, quando foi, deixou o Instituto de Educação. Para as alunas sua saída não foi explicada:

Ela marcou demais. Porque daí ela foi retirada, não sei se do departamento, a gente como aluno não tinha acesso a isso, não sabemos exatamente como ia ficar, e inclusive a saída dela foi muito triste!

Até para nós, porque muitas coisas que ela tinha alterado lá dentro para, sei lá, ficar mais bonito, mais alegre, do jeito dela, até o tapete que ela pôs, tiraram. Conseguiram arrancar até o tapete, sabe, como se quisessem assim, apagar a lembrança da dona Eny. Era o ano em que nós íamos nos formar. Nós queríamos a dona Eny como paraninfa. Sabe, não permitiram. Daí, na nossa formatura ela foi assistir. Nós ligamos e ela foi, lá no fundão, na plateia. E durante a cerimônia de formatura, uma das alunas, levando flores, saiu do palco e foi entregar pra dona Eny. Foi bonito, daí não havia nada a perder. Já tinha feito prova, já “tava” formada, ninguém ia tomar nenhuma represália contra a gente. Era o dia da formatura! Não tinha o que fazer. Então ficaram quietos. Resolvemos e fizemos (Prof^a. Marli apud IWAYA, 2000).

Na ata de reunião de 29 de abril de 1953, uma discussão fornece alguns elementos para compreendermos por que Eny Caldeira deixa a direção do Instituto. Segundo Botelho (2011), a ata registra que se tratava de uma reunião extraordinária convocada pela diretora a pedido de vários professores do Curso Normal. Um professor – Zacarias Alves de Souza - faz uma crítica ferrenha à diretora Eny Caldeira:

Todos sabemos que se mandarmos um filho estudar medicina não esperamos que se torne um ótimo engenheiro! O curso que a D. Eny fez na Europa foi de aperfeiçoamento em Jardim de Infância; não se pode exigir que voltasse administradora, principalmente desse Instituto onde os problemas são muitos e carecem de especial aptidão. [...] Assim sendo com sinceridade de velho mestre, eu peço à minha distinta ex-aluna que evite sua tristeza, enquanto é tempo, que evite lágrimas futuras, que entre em comunhão conosco, aceitando-nos como colegas, a bem do ensino, a bem das alunas, a bem do Paraná, sem apegos a cargos e a ilusões, tomando uma atitude brilhante, que a eleve no conceito dos colegas (IEP, Ata de reunião, 29/04/1953 apud BOTELHO, 2011, p. 109).

As fontes revelam que as reclamações acerca do perfil de Caldeira como administradora, embora pareçam ter origem em posições categóricas da educadora, também guardavam alguma relação com seu perfil como gestora. Em ofício de 29 de janeiro de 1954, Eny Caldeira transfere ao setor de contabilidade da Secretaria de Educação e Cultura, faturas em aberto referentes ao pagamento de serviços de impressões realizados ao Instituto de Educação.

Em correspondência encaminhada ao Secretário de Educação e Cultura, em 5 de abril de 1954, Eny Caldeira pede ao seu superior orientações acerca de como proceder com relação à dívida contraída pelo Instituto de Educação, referente serviço de cópias de gráficos junto ao engenheiro Neusar Junqueira. Segundo Caldeira, o serviço foi efetuado ao término do ano de 1953, sem orçamento prévio, imaginando que não custaria mais do que Cr\$ 500,00, valor subdimensionado, uma vez que a fatura totalizou Cr\$ 6.000,00. Segundo Caldeira, após tratativas com o engenheiro, pagou-lhe Cr\$ 1.000,00 afirmando que a escola não dispunha do valor para o pagamento e que de maneira nenhuma pagaria os Cr\$ 6.000,00 exigidos, no que o engenheiro declarou que efetuará a cobrança dos Cr\$ 5.000,00 restantes da Secretaria de Educação e Cultura⁹⁰.

⁹⁰ Os valores corresponderiam em 12 de julho de 2012 às seguintes quantias: Cr\$ 6.000,00 = R\$

Botelho (2011, p.110), ressalta a existência de outras críticas como a da professora América Sabóia, a qual entendia que a direção deveria se impor pela sinceridade e simpatia e não pelo temor e força; ressaltava a necessidade de nomeação de um novo assistente técnico para orientar o curso normal e de esclarecimento da situação dos professores em face do decreto da fixação das cadeiras. Entre suas críticas, destaca-se a

[...] necessidade de certas providências no sentido de os professores poderem fazer um trabalho prático, objetivo, o que se conseguiria pela revalorização do antigo trabalho independente que não deve se limitar à Psicologia (IEP, Ata de reunião, 29/04/1953 apud BOTELHO, 2011, p. 110).

O clamor da professora Sabóia pela valorização dos trabalhos realizados de forma independente da Psicologia indica a importância que os exames psicológicos e a psicologia adquiriram na gestão de Eny Caldeira. A valorização de órgãos internos como o Departamento de Orientação Educacional e o Serviço de Provas e Medidas Objetivas, destinados a melhorar o rendimento acadêmico e os processos avaliativos, ambos fundamentados na psicologia, provavelmente levava os professores a sentirem atingida a sua autonomia em relação à aprendizagem dos alunos.

Um dos possíveis motivos para explicar a resistência do grupo do Instituto de Educação face às ações de Eny Caldeira pode estar na observância da linguagem autorizada de cima para baixo, quando observa-se o reconhecimento de Eny Caldeira por parte das autoridades e mesmo dos demais professores do Instituto. Todavia, a linguagem autorizada de baixo para cima pelas manifestações dos professores revelou sofrer muitas interdições num movimento de desconsiderar as expectativas e crenças dos mesmos, quando em sentido oposto ao manifestado pela direção.

Pela velocidade com que as contratações e ações de inovação ocorriam no Instituto de Educação, é provável que Eny Caldeira se posicionasse de forma a não permitir contestações por parte de seus pares.

As ações desenvolvidas no âmbito do Instituto de Educação, nem sempre aceitas pelos pares e alvos de críticas são expressões de modernidade, que é,

segundo Le Goff também impulso para a criação, ruptura declarada com todas as ideologias e teorias da imitação, cuja base é a referência ao antigo e a tendência ao academicismo. (LE GOFF, 1984, p. 195)

O relatório de gestão do professor Arthur Borges de Macedo, sucessor imediato de Eny Caldeira, na direção do Instituto de Educação, é marcado pela contraposição entre as administrações:

Como não tivemos a oportunidade de receber da direção anterior qualquer informe sobre a situação geral do instituto e, em particular, sobre o movimento de numerário, solicitei ao exmo. Sr. Secretário de Educação e Cultura o retorno do funcionário sr. Guttemberg Carvalho Guimarães, para, na qualidade de tesoureiro, receber a prestação de contas dos encarregados das cantinas e fazer o balanço geral de todas as quantias recebidas e pagas (IEP, 1955c, s/p).

A animosidade entre parcela dos professores do Instituto de Educação e Eny Caldeira fica demonstrada em outros trechos do relatório da gestão que se seguiu:

Iniciados os trabalhos, em vista de irregularidades encontradas no emprego de dinheiros públicos, houve necessidade de dirigir ao exmo. Sr. Secretário de Educação e cultura um pedido (dc. 3.) De abertura de inquérito administrativo para legalizar a situação contábil da casa. [...] Como não foi, até a presente data tomada a medida necessária, uma nova escrita foi, em novos livros, organizada e as contas encerradas no cofre do estabelecimento para apuração futura. Foi mandado proceder ao levantamento do material e pessoal da casa (dc.1) e solicitado o recolhimento de cadeiras, bandeiras, etc., que estavam emprestadas a várias entidades, algumas particulares, o que em parte foi gstido (? Ilegível). Na defesa da cousa pública é que assim agimos. (IEP, 1955c, s/p.)

Nesse momento, o padrinho político de Eny Caldeira, Bento Munhoz, começava a observar outros horizontes políticos⁹¹, o que pode ter enfraquecido não apenas Eny Caldeira como outros intelectuais de seu grupo que ocupavam espaços no Instituto de Educação e outros órgãos da Secretaria de Educação e Cultura.

O Instituto de Educação desde os anos 1930 foi cenário de disputas como a ocorrida entre grupos que defenderam a educação católica e a educação laica, ou

⁹¹ A projeção nacional alcançada pelo governador, inspirou o presidente João Café Filho a convocá-lo para o Ministério da Agricultura. Desejava fazê-lo candidato à presidência da República. Bento viu-se obrigado a renunciar o governo do Estado, a 03 de abril de 1955, com esse objetivo. Porém, Bento não conseguiu reunir forças partidárias suficientes para viabilizar seu nome como candidato (PARANÁ, 2012).

a da orientação para os Jardins da Infância do Estado do Paraná (SILVA, 2009; BOTELHO, 2011). O período da gestão de Caldeira também ficou marcado pela oposição entre os que tomavam a filosofia e erudição como base do trabalho pedagógico e a busca de tornar a psicologia o carro chefe dos trabalhos no Instituto de Educação.

Tais resistências e oposições, somadas ao aproximar de um horizonte que não lhe parecia tão favorável, podem ter favorecido a decisão de procurar lugar em outros espaços. No que a recente aproximação de Eny Caldeira à Anísio Teixeira pode ter sido um fator que favoreceu tal escolha.

2.2 NORMALISTAS ATRAVESSANDO A RUA

Um aspecto da gestão de Eny Caldeira foi a vinculação do Instituto de Educação às atividades realizadas em conjunto com outras instituições, para além dos muros da Escola de Professores, e a especial atenção dada a atividades de cunho cultural.

Um dos fatores que pode ter favorecido o desenvolvimento de tais ações, além do próprio contexto de efervescência cultural de Curitiba, foi a constituição da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP).

A criação da EMBAP, em 1948, fruto da mobilização de intelectuais, artistas e professores paranaenses, dentre os quais destacam-se Raul Gomes⁹², Andrade Muricy⁹³, Erasmo Pilotto, Valfrido Pilotto⁹⁴, Adriano Robine⁹⁵, Oscar Martins Gomes⁹⁶ e Fernando Corrêa de Azevedo⁹⁷, resultou de um processo que envolveu a comunidade artística curitibana. Instituição de nível superior, a EMBAP visava formar artistas e sua criação foi fruto de pressão, junto ao governo de Lupion, por parte de várias instituições culturais curitibanas: Academia Paranaense de

⁹² Raul Rodrigues Gomes (Piraquara 1889 – Curitiba 1975). Professor, jornalista, pesquisador. Participou de diversas entidades culturais, como a Sociedade de Cultura Artística Brasília Itiberê, Sociedade de Amigos Alfredo Andersen e Academia Paranaense de Letras. Atuou nos jornais o Diário da Tarde e o Dia (SILVA, 2009).

⁹³ José Cândido de Andrade Muricy (Curitiba, em 1895 — Rio de Janeiro, 1984) Crítico literário e musical e autor de obras de ficção e de ensaios. Foi presidente da Academia Brasileira de Música e membro do Conselho Federal de Cultura. Em 1973, recebeu o Prêmio Machado de Assis da Academia Brasileira de Letras (DICIONÁRIO, 1991, p. 22-24).

⁹⁴ Valfrido Pilotto (Dorizon 1903 — Matinhos 2006) foi um advogado, jornalista, escritor, ensaísta, poeta, historiador e filósofo brasileiro. Valfrido Pilotto foi o primeiro ocupante da cadeira número 1 da Academia Paranaense de Letras. Presidente do Centro de Letras do Paraná no período de 1989 a 1991 (DICIONÁRIO, 1991, P.22-24).

⁹⁵ Adriano Gustavo Carlos Robine, professor na Escola de Professores e no Colégio Estadual do Paraná. Foi diretor do Instituto de Educação do Paraná e parceiro de Erasmo Pilotto na criação do Instituto Pestalozzi (SILVA, 2009) e (OSINSKI, 2006).

⁹⁶ Oscar Martins Gomes (Curitiba 1893 – Curitiba 1977). Advogado, professor e poeta. Foi professor da faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná e Secretário de Estado da Justiça (DICIONÁRIO, 1991, 192-193).

⁹⁷ Fernando Corrêa de Azevedo (Rio de Janeiro 1913 – Rio de Janeiro 1975). Um dos principais nomes dos eventos artísticos ocorridos na cidade de Curitiba entre as décadas de 1940 e 1960. Foi um dos seus idealizadores da EMBAP – Escola de Música e Belas Artes do Paraná e o responsável pela elaboração dos currículos. Diretor da Seção de Folclore do Instituto de Pesquisa da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Paraná; presidente da Comissão de Educação e Cultura do Centenário do Paraná; professor fundador da Universidade Católica do Paraná (MEDEIROS, 2011).

Letras⁹⁸, Centro de Letras do Paraná⁹⁹, Centro Paranaense Feminino de Cultura¹⁰⁰, Sociedade de Amigos de Alfredo Andersen¹⁰¹, Círculo de Estudos Bandeirantes, Instituto de Educação do Paraná, Colégio Estadual do Paraná¹⁰². (ANTONIO, 2001, p. 79).

Para o funcionamento da EMBAP foi solicitado um prédio próprio. No entanto, esta solicitação não foi atendida de pronto e a escola passaria a funcionar, provisoriamente, nas dependências do Instituto de Educação do Paraná, mais especificamente no Orfeão da Escola Normal, que seria adaptado para esse fim (MEDEIROS, 2003, p. 28). Reuniam-se na nova Escola os profissionais das áreas de Música e Artes Plásticas que atuavam na cidade.

Eny Caldeira, como diretora do Instituto de Educação, realçava ações da escola ligadas às manifestações artísticas.

Uma das associações de Eny Caldeira à época era com a Comissão Paranaense de Folclore¹⁰³, foco de sociabilidade de diversos intelectuais, destinada

⁹⁸ A Academia Paranaense de Letras é uma instituição que reúne os expoentes da literatura paranaense. Fundada em Curitiba, em 26 de setembro de 1936, sucedeu a antiga Academia de Letras do Paraná, que fora criada em 1922 (BOIA; HOERNER JR; VARGAS, 2001, p. 9-12).

⁹⁹ O Centro de Letras do Paraná foi criado em 19 de dezembro de 1912 por Euclides Bandeira e Emiliano Pernetá, para enaltecer os valores da criatividade literária, poética e musical (BOIA; HOERNER JR; VARGAS, 2001, p. 9).

¹⁰⁰ Fundado em 5 de dezembro de 1933, o Centro Paranaense Feminino de Cultura é uma instituição que visa desenvolver ações culturais e a representatividade da mulher paranaense (nota do autor).

¹⁰¹ Sociedade de Amigos de Alfredo Andersen está ligada à atuação dos familiares e discípulos do pintor - sobretudo de seu filho, também pintor Thorstein Andersen (1905 - 1964) -, que criam, com o intuito de preservar a obra e memória do artista. Em 1947, é apresentada à Assembléia Legislativa Estadual uma proposta de criação do museu, que é instalado efetivamente em outubro de 1959 como Casa de Alfredo Andersen - Escola e Museu de Arte. Em 1971, o edifício que abriga o Museu é tombado como monumento pelo Patrimônio Histórico e Artístico do Estado do Paraná, passando a denominar-se, em 1979, Museu Alfredo Andersen, ligado à Secretaria da Cultura do Estado do Paraná (MUSEU, 2012).

¹⁰² Criado em 1846, como Licêo de Curitiba, no ano de 1876, o Licêo foi transformado no Instituto Paranaense. Com a reforma do ensino em 1892, o Instituto Paranaense foi denominado Gymnásio Paranaense. Em 1942, o então Gymnásio Paranaense passou a ser nominado Colégio Paranaense. Em 1943, a instituição de ensino recebe a atual denominação: Colégio Estadual do Paraná. Teve diversos endereços durante sua história e a atual sede foi inaugurada em 1950 (Nota do autor).

¹⁰³ Instalada em 15 de maio de 1948, com a posse do Dr. Oscar Martins Gomes, como Secretário Geral, e da prof^a Pórcia Guimarães como Secretária Executiva, a Sub-Comissão do Paraná de Folclore realizou a sua primeira sessão, ficando constituída dos seguintes membros, salvo adesões posteriores: Carlos Stenfeld, Pe. Vicente Vítola, Rosario Mansur Guérios, José Loureiro Fernandes, Fernando Correa de Azevedo, Edgard Chalbaud Sampaio, David Carneiro, Muggiati Sobrinho, Oscar Martins Gomes, Pórcia Guimarães Alves, João Turin, Lange de Morretes, J. B.

ao estudo e divulgação de manifestações folclóricas, especialmente paranaenses. Durante a década de 1950, a sede da Comissão estava localizada no prédio da EMBAP, tornando geograficamente próximas a Comissão, a EMBAP e o Instituto de Educação.

A sede histórica da EMBAP¹⁰⁴, instalada em 1951 (atualmente desativada), ocupava um casarão da rua Emiliano Pernetá na altura do número 179, no centro de Curitiba, e o Instituto de Educação do Paraná localizava-se no mesmo logradouro ocupando um prédio na altura do número 92, literalmente bastando atravessar a rua para que se desenvolvesse o intercâmbio entre alunos e professores de ambas as instituições.

Além disso, as relações intelectuais entre os membros das três instituições possibilitavam uma troca intensa entre as mesmas. Fernando Correa de Azevedo, que havia sido um dos responsáveis pela elaboração dos currículos da EMBAP, também integrava a Comissão e seus textos acerca de folclore paranaense eram frequentemente publicados no Boletim da Secretaria de Estado de Educação e Cultura¹⁰⁵ servindo, assim como os textos de Eny Caldeira, para a informação (e formação) do professorado de todo o Estado.

Em setembro de 1952, quando das comemorações do 30º aniversário da sede do Instituto de Educação, foi desenvolvida uma série de eventos para as celebrações, que foram retratados para o professorado paranaense da seguinte forma:

Groff, Benedito Nicolau dos Santos, Aluizio França, Bento Mossurunga, Antonio Melillo, Luiz Zilli, **Eny Caldeira**, Valderez Souza Muller, Josefina Ribas, Margarida Zugueib, José Maria de Paula, Serafim França, José Gelbeck, Pedro Saturnino, Milton Condessa, De Sá Barreto, Nascimento Júnior, Virgílio Moreira, Erasmo Pilotto, Sotero Angelo, Alceu Chichorro, Felício Raitani, Arthur Nisio, Aldo Silva, Aluizio Finzeto, e Heitor Stckler. (grifo do autor) (Ata de 15 de maio de 1948 apud BOLETIM, 1976)

¹⁰⁴ Em 3 de Outubro de 1949, por meio da Lei nº 259, a Assembleia Legislativa oficializou a Escola de Música e Belas Artes do Paraná que já estava em atividade desde 17 de Abril de 1948 na sua primeira sede, situada no nº 50 da Rua Emiliano Pernetá, onde permaneceu por três anos. Somente em 1951 a EMBAP passou para a sua sede oficial, o prédio de número 179 da mesma rua. Atualmente a sede administrativa da EMBAP está situada na rua Comendador Macedo, 254, Centro, em Curitiba - PR. (HISTÓRICO, 2012).

¹⁰⁵ Artigos como “Folclore – Romaria de São Gonçalo (Boletim da SEEC, ano 1, jul/out 1951, n. 3); “A dança do Pau de Fita” (Boletim da SEEC, ano 2, jan/fev 1951, n.5); “Folclore – O Fandango” (Boletim da SEEC, ano 2, mai/jun 1952, n.7); “O Fandango no Paraná” (Boletins da SEEC, ano 2, jul/ago 1952, n. 8; ano 2, set/dez 1952, n. 9; ano 3, jan/fev, 1953, n. 10; ano 3, mar/abr 1953, n. 11).

Quem viveu a festa do Instituto e presenciou os preparativos em regozijo do XXX aniversário de seu prédio, sentiu que a escola pode e deve ser sempre um centro de atividades artísticas, culturais e sociais. Somente assim é que o público se convence do valor da escola, e somente assim o público se alia ao movimento da escola, colaborando nesta ampliação e finalidade social da educação. (PARANÁ, 1952e, p. 435)

A organização de exposição de desenhos infantis para o evento demonstra que o interesse de Eny Caldeira pela arte infantil era anterior à experiência da Exposição do Centenário do Paraná e do Centro Juvenil de Artes Plásticas, eventos que só ocorreriam no ano seguinte:

Uma comissão encarregou-se dos festejos. Todo Paraná foi mobilizado. Uma exposição de desenhos infantis foi realizada com a colaboração dos grupos escolares da Capital e do Interior. Faz-se necessário elogiar a solicitude com que as diretoras atenderam o pedido do Instituto. Este esforço foi coroado de pleno êxito e o público que admirou a exposição soube consagrar os dedos infantis e a orientação artística das mestras do Paraná. (PARANÁ, 1952e, p. 435)

A exposição contou com a coordenação da professora Emma Koch que assim como Viaro, vinha desenvolvendo trabalhos no ensino de arte infantil, contando com a presença de Eny Caldeira, Lenir Mehl (que depois integraria a primeira equipe do CJAP) e a poetisa e professora Helena Kolody. Estavam em exposição principalmente trabalhos de alunos dos grupos escolares de Curitiba, mas também do Colégio Sion, Colégio Sagrado Coração de Jesus e de um colégio de Santa Catarina, da cidade de Jaraguá do Sul, além da presença de seus representantes e alunos. A presença de escolas particulares e escolas interestaduais alude a um possível intercâmbio cultural-escolar entre os estados (SIMÃO, 2003, p. 139).

Considerando as informações do boletim oficial da Secretaria de Educação, podemos inferir que Eny Caldeira buscou o intercâmbio cultural não apenas com instituições de outros estados brasileiros, mas também com instituições estrangeiras:

Uma exposição de literatura internacional infantil, ampliou o mundo das associações e foi com grande entusiasmo que as coleções diretamente enviadas da Bélgica, Suíça, Holanda, Suécia, Uruguai, Guatemala, Estados Unidos, Inglaterra foram recebidas pelo corpo docente e discente do Instituto. (PARANÁ, 1952e, p. 435)

Observamos que tais eventos se constituíam numa forma de estratégia, ao focar práticas que pudessem contribuir para o acúmulo de capital simbólico, como observamos:

É preciso lembrar que o grande êxito alcançado das festividades e comemorações que vieram assinalar e elevar o nosso padrão pedagógico não só no estado como no país devemos em grande parte à Professora Eny Caldeira, Diretora do Instituto de Educação, que com o seu idealismo e perseverança, não poupou esforços para ver coroado de êxito todas as suas iniciativas. (PARANÁ, 1952e, p. 437)

O evento referente ao aniversário do IEP demonstrou não apenas a importância do Instituto de Educação no campo educacional paranaense, mas ajudou a referendar a imagem de Eny Caldeira como uma referência nesse cenário.



Eny Caldeira recebe o prefeito Erasto Gaertner e o governador Bento Munhoz da Rocha Netto para as celebrações do XXX aniversário da sede do Instituto de Educação do Paraná (1952)

Fonte: Museu da Imagem e Som do Paraná (MIS-PR)

Em uma das fotografias que registrou o acontecimento, vemos Eny Caldeira cumprimentando o governador Bento Munhoz da Rocha Netto, acompanhado do prefeito de Curitiba, Dr. Erasto Gaertner, e de dois oficiais militares

não identificados. As escadarias do Instituto de Educação, repletas de normalistas portando bandeiras do Brasil, e a aglomeração de populares observada do lado de fora dos muros da escola, revelam um pouco da solenidade e do prestígio que se visava alcançar com tais celebrações. A presença dos governantes ao evento demonstra as boas relações que Eny Caldeira mantinha nas esferas de poder político.

As ligações de Eny Caldeira com o meio artístico local, em especial as ligações de amizade mantidas com o artista plástico Guido Viaro, propiciariam atividades que viriam a ser desenvolvidas no campo do ensino das artes.

A constituição do Centro Juvenil de Artes Plásticas,¹⁰⁶ em 1953, gerou, por parte de Guido Viaro e Eny Caldeira, uma preocupação com a formação que as profissionais atuantes no ensino de artes para crianças deveriam ter.

As ações desenvolvidas conjuntamente pelo Instituto de Educação e pelo Centro Juvenil de Artes Plásticas se focavam não apenas na orientação das produções das crianças. O Centro visava também a participação de estudantes de magistério, como observadoras ou estagiárias, no afã de constituir um grupo de profissionais especializados para o trabalho de arte com crianças, já que o currículo de Artes Plásticas da EMBAP estava mais centrado em conhecimentos técnicos e construídos a partir de uma abordagem artística tradicional e a Escola Normal não tinha a arte como prioridade no processo educativo. (OSINSKI, 2006, p. 275)

Em especial, observamos a constituição de um curso de especialização a ser ministrado às normalistas de Aperfeiçoamento em Desenho. Não há menção, nas fontes obtidas, se o referido curso era uma experiência inédita ou se já haviam ocorrido outras edições anteriores. Contudo, vemos que na turma de março de 1954 integravam o corpo docente do curso os professores: Guido Viaro, responsável pelas disciplinas História da Arte (2 aulas semanais) e Desenho interpretativo (3 aulas semanais); Emma Koch, na disciplina Metodologia (2 aulas semanais); Lenir Mehl era responsável pelo Estágio Supervisionado (6 aulas semanais) e Desenho Decorativo (2 aulas semanais); a professora Odete de Melo Cid ministrava Desenho Artístico (2 aulas semanais) e Eny Caldeira, que além da função administrativa de diretora, atuava como docente de Psicologia Educacional (2 aulas semanais) (IEP, 1954-1971, Portaria 2375). Esse corpo docente havia atuado na exposição de

¹⁰⁶ Sobre o Centro Juvenil de Artes Plásticas desenvolveremos análise da constituição da instituição no capítulo 2.3 “As Crianças Brincam de Portinari”.

desenho infantil das comemorações do Centenário do Paraná e na constituição do Centro Juvenil de Artes Plásticas, o que reforça a tese de que a preocupação do grupo estava voltada para a formação de professores especializados nesse campo.

Eny Caldeira, apesar de sua formação de especialista em Psicologia, não buscou implementar testes de cunho psicológico à produção artística das crianças. Eny ministrava Psicologia Educacional no curso de Especialização em Aperfeiçoamento em Desenho.

Eny Caldeira, mesmo circulando por ambos os campos escrevia e agia publicamente especialmente em nome da Psicologia. Todavia, no tocante ao ensino de arte infantil, talvez por não deter o mesmo capital simbólico que Guido Viaro, Emma Koch ou outros de seus interlocutores nessa área específica, ela mantém a condição de especialista em psicologia, porém, assumindo posições que se não desprezavam as contribuições da psicologia, ao menos não lhe davam centralidade, uma vez que as manifestações em relação ao ensino de arte infantil tratavam mais de seus aspectos estéticos.

Eny Caldeira de algum modo esteve à frente de processos de modernização ambivalentes, com movimentos como o de modernidade científica via psicologia no Instituto de Educação, especialmente por meio do Serviço de Orientação Educacional. Ao mesmo tempo, buscou implementar uma modernidade cultural via educação e arte. Essas manifestações revelam uma personagem composta como mosaico. Observamos que, mesmo fazendo muitas intervenções no campo artístico, Eny Caldeira deu prevalência à modernização científica, posição que se acentuaria nas décadas seguintes, especialmente quando pesquisadora do CBPE/INEP e professora da Universidade Federal do Paraná. Essas diferentes facetas da modernidade expressas nas ações de Caldeira revelam a condição humana da intelectual, que pode também ter optado por prevalecer num campo (no caso, o científico) ao considerar as possibilidades de trocas num e noutro campo, uma vez que seu capital simbólico, enquanto especialista em Psicologia, era maior que o que detinha no campo artístico, no qual se valia principalmente de seu interesse pessoal e das suas boas relações. Desse modo, entendemos que, embora detivesse relações e algum reconhecimento no campo artístico, notadamente no que diz respeito ao ensino de arte para crianças, era no campo da ciência da educação que Eny Caldeira detinha mais diferenciais e possuía maior capital simbólico. Não é possível asseverar qual das áreas era de maior interesse da educadora, uma vez

que não há declarações de Caldeira neste sentido, é possível até que a educadora possuísse predileção pessoal pelo ensino de arte, mas levando em conta as razões práticas, tenha decidido investir na sua faceta ligada à Psicologia.

O curso de Orientação Infantil e Jardim de Infância também guardava muitas interfaces entre a educação e o universo das artes com disciplinas como Decoração Escolar, Canto Orfeônico, Educação Artística Infantil e Arte de Contar Histórias, além das disciplinas de Metodologias de Matemática, Metodologia da Linguagem e Psicologia Infantil (IEP, 1954-1971, Portaria 2376).

Dentro do Jardim de Infância, anexo ao IEP, foi desenvolvido um setor de artes aplicadas para as crianças, referenciado por Eny Caldeira no relatório anual da instituição como sendo o “encanto da petizada” (IEP, 1954c).

Segundo Eny Caldeira, uma das preocupações constantes da direção da escola era a utilização da Música na formação integral da Juventude, de modo que foram organizados durante o ano de 1954: o Coro Orfeônico Infantil; o Coro Orfeônico do Curso Ginásial; Coro Orfeônico do Curso Normal e Coro Orfeônico das Professoras Primárias (IEP, 1954c). Embora a utilização maciça da música nos currículos não configurasse uma novidade, a ênfase revela a importância da disciplina para a direção.

Lembramos que, desde a década de 1930, Villa-Lobos¹⁰⁷ desencadeara um grande movimento que nos anos 40 e 50 do século XX tomaria vulto nacional, e que envolvia não apenas a prática de canto orfeônico, isto é, de canto coral, pelas crianças da rede regular de ensino em todo o Brasil, mas também a formação de professoras, especialmente vinculadas à Escola Normal, também no âmbito nacional (VEIGA, 2007). Este movimento perduraria até finais da década de 1960 (LEMOS JÚNIOR, 2005).

Segundo SIMÃO (2003, p. 70) e SILVA (2009), o projeto de formação de professores visando valorizar as Artes, a Filosofia e a Literatura, localmente tinha suas referências em Erasmo Pilotto. Por isso, em todos os cursos, inclusive no Normal e no Superior de Pedagogia, o Canto Orfeônico e o Desenho pertenciam à

¹⁰⁷ Heitor Villa-Lobos (Rio de Janeiro 1887 — Rio de Janeiro 1959) foi um compositor brasileiro, considerado expoente da música do modernismo no Brasil, compondo obras que enaltecem o espírito nacionalista no qual incorpora elementos das canções folclóricas, populares e indígenas. Durante o primeiro governo de Vargas, Villa Lobos foi o principal responsável por introduzir a disciplina Canto Orfeônico (coral) nas escolas de ensino médio de todo o país, como meio de formação do orgulho nacional e patriotismo (VEIGA, 2007, p. 265; LEMOS JÚNIOR, 2005).

grade curricular de todos os anos de estudo. Isto porque se esperava que os futuros professores primários tivessem habilidades suficientes para ministrar tais conteúdos nas escolas primárias e secundárias.

Ambos amigos de Erasmo Pilotto, Eny Caldeira e Guido Viaro foram parceiros na realização de projetos em arte-educação. Os dois acreditavam que a alfabetização verbal só seria completa se aliada ao desenvolvimento do potencial criador, sendo para isso necessária a introdução da arte na vida das escolas. (OSINSKI, 1998, p. 259).

Cabe lembrar que Guido Viaro havia sido colaborador da revista Joaquim, que circulou em Curitiba entre os anos 1946 e 1948 e que teve como editores Dalton Trevisan e Erasmo Pilotto, participando do debate que então se colocava na Educação, na Literatura e na Arte (OSINSKI, 2006). Tais debates possivelmente tenham contribuído com as posições tomadas por Eny Caldeira, pois sua relação com Pilotto e Viaro é anterior à sua viagem à Europa. Como membro da Academia de Letras José de Alencar, Caldeira também mantinha relações com o círculo literário local¹⁰⁸.

A relação de Pilotto com a Literatura e a Filosofia ao discutir a formação de professores, contribuiu para a formação de Eny Caldeira no que se refere à elevação do nível cultural das normalistas, no entanto, Caldeira dá continuidade em alguns pontos e rompe em outros, pois ela incorporou as discussões da ciência da educação, até em função dos cursos realizados em São Paulo e na Europa.

Em 1953, Eny Caldeira havia sido escolhida patronesse da recém constituída Sociedade Paranaense de Teatro (SPT), numa época em que o teatro tinha papel capital em Curitiba¹⁰⁹. A entidade, fundada pelos atores Odclair Rodrigues, Ary Fontoura, René Dotti e outros jovens, e cuja presidência de honra coube a um ícone dos meios de comunicações sociais curitibanos daqueles tempos,

¹⁰⁸ Entre os membros da Academia de Letras José de Alencar, estavam a poetisa Helena Kolody, a escritora Maria Nicolas e outros membros do cenário literário paranaense. Dalton Trevisan, embora não fosse associado à Academia, era colaborador da mesma. No anuário da instituição de 1946, observamos colaborações de Trevisan, “Elegia ao Amigo Morto”, e Caldeira, “Imagem Diferente”, indicando a possibilidade de que Caldeira se simpatizasse à concepções modernizadoras da “Revista Joaquim”, visto que mantinha relações intelectuais com as três principais personagens da publicação (nota do autor).

¹⁰⁹ A década de 50 foi de especial importância no que diz respeito ao desenvolvimento econômico, político e cultural do Paraná. Representando uma fase promissora de consolidação do teatro produzido no Paraná, a década de 50 influenciou de maneira decisiva na profissionalização do teatro paranaense que teve, nos anos 60, o seu apogeu (TEIXEIRA, 1992).

o radialista Arthur de Souza, teve importante papel no desenvolvimento das artes dramáticas no cenário curitibano (TEIXEIRA, 1992; HAYGERT, 2009).

Considerando seus trânsitos nos campos artísticos e o próprio contexto em que Curitiba estava inserida, é natural que as atividades de cunho cultural recebessem atenção durante a sua gestão. Cabe ressaltar que, apesar dessa circulação e reconhecimento no campo artístico, Eny Caldeira não se notabilizou nem pela produção e nem pela crítica artística, mas como uma intelectual engajada que buscava conferir seu apoio, a partir de seu capital cultural, social e simbólico a esse campo.

As ações de normalistas realizadas fora das instalações do Instituto de Educação foram características da gestão de Eny Caldeira, pois além dos cursos realizados na EMBAP, da constituição de instituições anexas como o Centro Juvenil de Artes Plásticas e a Escola Experimental Maria Montessori, era comum que parte das atividades didáticas ocorressem fora do espaço físico do Instituto de Educação, como por exemplo as práticas de atividades físicas utilizando a infraestrutura do Círculo Militar do Paraná. Em ofício de 11 de novembro de 1954, Eny Caldeira agradece ao General Presidente daquela instituição pela cessão da piscina daquele clube às alunas do Instituto de Educação. No livro de ofícios daquele ano constam também solicitações análogas ao Ideal Esporte Clube.

Cabe ressaltar que havia também uma necessidade de ordem prática no estabelecimento dessas relações, visto que o Instituto de Educação do Paraná não possuía espaços físicos adequados para as práticas esportivas.

Os clubes de futebol da cidade de Curitiba também eram objeto das relações de Eny Caldeira. Em ofício dirigido ao presidente do Clube Atlético Ferroviário, em 19 de março de 1954, Eny Caldeira parabeniza o mandatário do clube de futebol pela conquista do Campeonato do Centenário¹¹⁰ (competição realizada em função das comemorações do centenário de emancipação política do Estado) e pela conquista do Campeonato Paranaense de Futebol, referente ao ano de 1953. Aproveita a oportunidade para solicitar que as alunas do Instituto possam fazer uso da infraestrutura do clube para práticas esportivas. Em outra correspondência, datada de 5 de abril daquele ano, a solicitação segue endereçada

¹¹⁰ O endereçamento da epístola segue inclusive com a menção “Campeão do Centenário”, ao Dr. Armando Prince, então presidente do clube. (nota do autor)

ao deputado Antonio Anibelli, então presidente do Coritiba Football Club, solicitando o uso do estádio Belfort Duarte para práticas esportivas pelas estudantes normalistas, cessão que foi objeto de agradecimento em ofício encaminhado em novembro daquele ano.

Eny Caldeira desenvolveu ligações com o professor Germano Bayer com relação à métodos e práticas de educação física, durante o período de sua gestão no Instituto de Educação. Essa parceria com Bayer foi refeita ao longo dos anos 1960, quando ambos, então professores da Universidade Federal do Paraná, desenvolviam cursos ligados ao programa extensionista “Universidade Volante”¹¹¹.

No campo dos métodos no ensino de educação física são observadas mudanças de cunho modernizador nas ações de Eny Caldeira:

O Departamento de Educação Física funcionou no presente ano letivo com regularidade. Observamos porém que as alunas não gostam de Educação Física. Pretendemos mudar os métodos usados, fazendo com que a recreação, os jogos e as aulas de ginástica musicada deem aos alunos maior alegria. A Direção solicita, porém, para que as atividades de Educação Física correspondam às exigências da moderna pedagogia, que seja doado ao Instituto de Educação um Campo de Desporto. (IEP, 1954c p.4)

A atuação do professor Germano Bayer foi importante na formação de docentes para o ensino de Educação Física, a partir de “escolinhas” e cursos de aperfeiçoamento

O Departamento de Educação Física e Desportos do Estado do Paraná, tendo em vista a necessidade da formação de professores especializados em Educação Física e Recreação para as Escolas Normais e Primárias do Estado, houve por bem realizar, no ano de 1955, um curso de aperfeiçoamento. Este curso teve como finalidade ministrar conhecimentos básicos sobre orientação de Educação Física no ensino primário.¹¹²

¹¹¹ Universidade Volante foi uma iniciativa desenvolvida na Universidade Federal do Paraná (UFPR), que tinha por objetivo favorecer o acesso ao ensino superior a um maior número da população do estado, em regiões que ficavam distante da capital (Curitiba). Esse modelo universitário deslocava da Universidade Federal do Paraná uma parte de seus professores, instrutores e funcionários para uma região do estado definida mediante suas características geo-econômicas. A finalidade era a realização de uma série de cursos intensivos sobre assuntos atinentes à vida social, cultural, econômica e política, ou seja, abordavam-se problemas de várias ordens no que dizia respeito aos municípios visitados (POLICHUK, 1994).

¹¹² Ministravam o curso, os professores: Ramilda Q. de Moraes, Técnica de Educação Física; Lenir Mehl e Roaldo Roda, Pintura; Elvira Gianini, Erica Oeller e Romilda Paula Reis, Teatro e Lurdes M.Andrade, Canto Orfeônico (BAYER, Curso de Aperfeiçoamento em Educação Física para professores de escolas normais e primárias).

(BAYER, Curso de Aperfeiçoamento em Educação Física para professores de escolas normais e primárias)

Em outra correspondência do dia 19 de agosto, é realizada solicitação de uso diário do equipamento de tênis de mesa do Ideal Esporte Clube. O livro não registra a resposta por parte do clube, mas a solicitação já demonstra o interesse da escola em aproveitar os espaços da comunidade.

Não apenas uma intensificação das práticas esportivas foi buscada pela diretora. O intercâmbio de atividades ocorreu também no desenvolvimento de práticas artísticas, como a pintura.

Por ocasião da Semana Educacional de Londrina de 1954, Eny Caldeira trata da exposição de trabalhos que seriam remetidos para aquela cidade,

A direção do Instituto de Educação do Paraná, acompanhando o movimento educacional de Londrina, ressalta a iniciativa de V.Sa. organizando este ano mais uma Semana Educacional, tradicionalmente conhecida em todo estado, louvando este esforço, vem brindar a semana com uma exposição de pintura infantil do Centro de Artes Plásticas do Instituto de Educação, orientado pelo conhecido pintor paranaense Guido Viaro. Encarregada da exposição, a professora Lenir Mehl fará a apresentação dos trabalhos e uma palestra sobre o assunto. (IEP, 1954a, Ofício 20/54)

Tais iniciativas serviam como cartão de visitas do Instituto de Educação para outras escolas, promovendo o intercâmbio cultural, mas também servindo como experiências de caráter modelar às instituições escolares do interior do Estado.

Observamos a permanência do interesse de Eny Caldeira pelas atividades extensionistas ao longo do decorrer de sua trajetória, em ações como a Universidade Volante, Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC)¹¹³, Programa Homem e Biosfera (MaB – Man and the Biosphere MaB-UNESCO)¹¹⁴ e pesquisas desenvolvidas no campo da instrução computacional nas

¹¹³ Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária – programa de extensão desenvolvido em 22 universidades brasileiras a partir da reformulação do ensino universitário determinado pela Lei Nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, que tornou obrigatório o desenvolvimento de programas de extensão nas instituições de ensino superior do país, os quais deveriam ter a função de promoção cultural, artística, cívica e desportiva do corpo discente, oportunizando a participação estudantil na vida da comunidade, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento (LEITE; NUNES, 2009).

¹¹⁴ O Programa Homem e Biosfera (MaB – Man and the Biosphere) foi criado como resultado da "Conferência sobre a Biosfera" realizada pela UNESCO em Paris em setembro de 1968. O MaB foi lançado em 1971 e é um programa de cooperação científica internacional sobre as interações entre o homem e seu meio (MAN, 2012).

décadas de 1960 e 1970. Ações essas que podem vir a ser objetos de investigação futuros em outros trabalhos.

Das ações que Eny Caldeira estabeleceu no âmbito da educação não formal e da extensão durante o período que analisamos, destacam-se a criação do Centro Juvenil de Artes Plásticas e da Escola Experimental Maria Montessori, experiências educativas que serão objeto de exame nos próximos itens do trabalho.

2.3 AS CRIANÇAS BRINCAM DE PORTINARI

Desde os anos 30 do século XX, surgem no Brasil experiências de escolas especializadas em arte para crianças, como atividade extracurricular. Theodoro Braga¹¹⁵ cria em São Paulo a Escola Brasileira de Arte (1929), destinada a crianças de 8 a 14 anos, com o ensino de música, desenho e pintura. Anita Malfatti¹¹⁶ criou na Biblioteca Infantil Municipal (1936), um curso de artes para crianças, vinculado ao Departamento de Cultura, dirigido à época por Mário de Andrade. A artista integrava na sua ação educativa tanto os princípios artísticos de vanguarda, como as modernas discussões educativas no ensino das artes visuais. Eram ações pautadas numa perspectiva que transcendia a transferência de habilidades técnicas às crianças, mas considerava válidas as produções infantis por meio da linguagem artística, sem ignorar as formas de expressão da criança. Tratava-se de reconhecer uma estética até então pouco valorizada nos trabalhos infantis¹¹⁷.

As experiências educativas com arte se intensificavam nos anos 40, culminando, em 1948, com a criação da Escolinha de Arte do Brasil por Augusto Rodrigues, no Rio de Janeiro (OSINSKI, 2006, p.242).

Anísio Teixeira, enquanto diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, a partir de 1952 possibilitou um apoio mais efetivo à instituição dirigida por Augusto Rodrigues, tendo o educador elaborado pareceres positivos sobre a importância daquela instituição. Para Teixeira, a Escolinha de Arte do Brasil se

¹¹⁵ Theodoro José da Silva Braga (Belém PA 1872 - São Paulo SP 1953) Pintor, historiador da Arte, ilustrador, decorador, foi professor no Instituto de Engenharia Mackenzie e na Escola de Belas Artes. Entre as atividades empreendidas em São Paulo, destaca-se a criação da Escola Brasileira de Arte, que oferece aulas de música, desenho e pintura para crianças e adolescentes. Foi autor de livros acerca do ensino de desenho, além da sua produção artística (ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural).

¹¹⁶ Anita Catarina Malfatti (São Paulo SP 1889 – São Paulo SP 1964). Pintora, desenhista, gravadora, ilustradora e professora. Participou da Semana da Arte Moderna de São Paulo, em 1922, lecionou desenho e pintura no Mackenzie College, na Escola Normal Americana, na Associação Cívica Feminina e em seu ateliê (ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural).

¹¹⁷ A ação educativa em arte infantil passava a se preocupar mais com o processo de criação que com os produtos. Para Lowenfeld: “Embora os padrões artísticos do professor devam estar subordinados às necessidades das crianças na educação artística, isso não significa que as pinturas e os desenhos infantis não possam encerrar grande beleza intrínseca. Pelo contrário, é através do processo artístico que a própria arte se revela.(...) a educação artística está principalmente fixada na consequência desse processo sobre o indivíduo, ao passo que as chamadas belas-artes estão mais ligadas aos produtos resultantes” (LOWENFELD; BRITTAIN, 1977, p.23).

baseava numa concepção largamente difundida entre os profissionais da educação artística da época e apoiada por psicólogos reconhecidos (OSINSKI, 2006, p. 252).

Não limitadas ao eixo Rio-São Paulo, as experiências no ensino de arte para crianças já eram realizadas em outros lugares do país. Inclusive no Paraná, o artista Guido Viaro teria realizado ações no Ginásio Belmiro César, em Curitiba. Segundo alguns autores, foi ali que teriam sido realizadas, a partir de 1937, as primeiras experiências de Viaro com o ensino de artes para crianças. O artista possibilitava aos alunos uma experimentação da criação, entregando-lhes tintas e pinceis e contrariando os métodos das aulas tradicionais, que privilegiavam a cópia de um modelo pré-determinado. (OSINSKI, 2006, P. 56)

Em 1948, Viaro passou a lecionar na recém-inaugurada Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP, onde ocupou o sótão da instituição para seu atelier e ali iniciou um curso para crianças.

As relações de amizade entre Guido Viaro e Eny Caldeira eram alicerçadas, sobretudo, em afinidades artísticas e nas ideias comuns sobre a importância da arte na educação. A educadora via com grande entusiasmo o trabalho desenvolvido pelo artista junto às crianças, relacionando-o às experiências observadas por ela na Europa.

O trabalho era perfeitamente compatível às representações do “novo” e da “liberdade”, em discussão naquele período de pós-guerra e Guerra Fria (OSINSKI; ANTONIO, 2010). A necessidade de uma educação pautada na humanização permeou o pensamento da segunda metade do século XX: “entretanto, existem caminhos para educar sem compulsão, sem ameaças, sem violência, sem comparação, sem precisar “empurrar” a criança para o estudo, sem forçá-la por meio de competição, das notas. E a educação através da Arte pode ser um deles” (ASSIS, 1967, p.17).

Em discurso anterior à experiência de criação do Centro Juvenil de Artes Plásticas, Caldeira demonstra a referência dessas ideias:

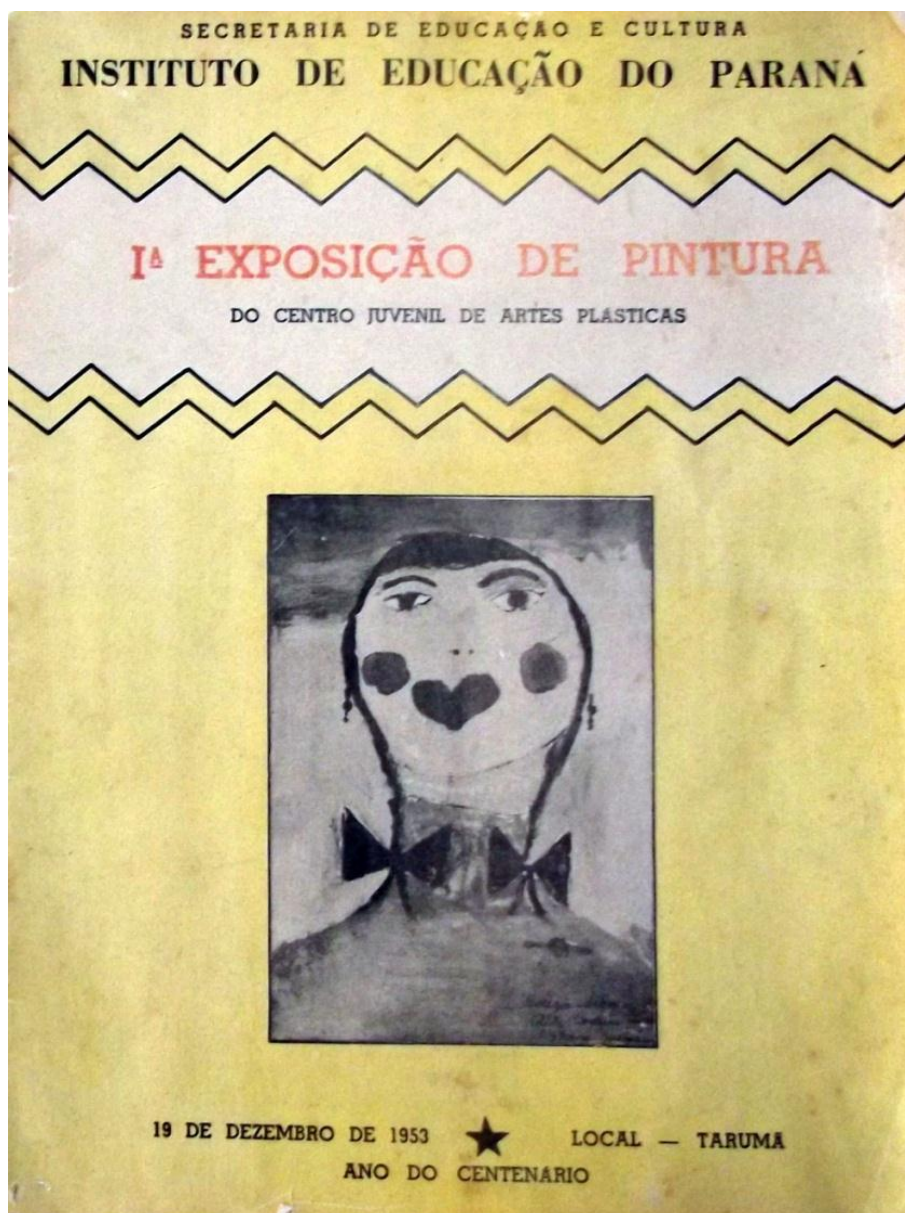
Considero as crianças e a arte como dois fatores vivos de união entre os povos. Onde se encontra a criança sempre tem o adulto um olhar de compreensão. [...] Se o magistério se sustenta na ciência eu creio que a arte é o alento máximo para perfeição do trabalho humano (CALDEIRA, 1952c, p.367).

A imagem da criança é, portanto, a imagem elaborada por um adulto e por

uma sociedade que se projetam na criança, de uma criança que procura identificar com o modelo criado por essa projeção (CHARLOT, 1979, p. 109).

Em 1953, sob a coordenação de Guido Viaro e de Eny Caldeira, foi organizado no sótão da sede da Escola de Música e Belas Artes do Paraná um laboratório onde as normalistas aprendiam a trabalhar arte com as crianças. A fim de integrar as comemorações do “Centenário da Emancipação Política do Paraná”, Viaro e Caldeira organizaram, no mesmo ano, uma exposição para homenagear a referida data. Com o auxílio de outros educadores, como Odete de Melo Cid, Lenir Mehl de Almeida e Emma Koch, Guido Viaro percorreu as escolas de Curitiba com tintas, pincéis e papel, solicitando desenhos das crianças.

A peregrinação daqueles educadores, segundo Eny Caldeira, resultou em aproximadamente 13.000 trabalhos, dos quais foram escolhidos 1.000 para exposição em um grande barracão, construído no bairro Tarumã especialmente para o evento por iniciativa do governador Bento Munhoz da Rocha (CALDEIRA, 1993, s/p).



Catálogo da Primeira Exposição de Pintura do Centro Juvenil de Artes Plásticas (1953)

Fonte: Arquivo do Centro Juvenil de Artes Plásticas (CJAP)

O Catálogo da Primeira Exposição de Pintura do Centro Juvenil de Artes Plásticas demonstra em sua materialidade o prestígio que Eny Caldeira detinha dentro dos campos educacional, artístico e político, além de confirmar algumas das ideias expressas pelo grupo. A importância dada ao evento fica registrada na elaboração de um catálogo com a capa impressa em cores sobre um papel de alta gramatura (portanto mais caro) respaldando a ideia da valorização da arte infantil.

A imagem de capa é demonstração da valorização da produção artística infantil, quando emprega um dos trabalhos selecionados como ilustração.

As demais imagens, reproduzidas no catálogo da exposição,

apresentavam paisagens, festas populares, personagens de circo e cenas do cotidiano das crianças. Traziam um certo domínio de composição, de uso da tinta e, em alguns casos, do emprego rudimentar da perspectiva, e simbolizavam uma ideia de liberdade ausente nas exposições organizadas pelos grupos escolares. Além de promover o próprio CJAP, o evento foi também utilizado como instrumento de propaganda política para o governo da época por seu alcance perante a população. (OSINSKI; ANTONIO, 2010, p. 54)

A 1ª Exposição de Pintura do Centro Juvenil de Artes Plásticas foi realizada com trabalhos selecionados tanto em tradicionais colégios particulares de Curitiba, como nas mais afastadas escolas públicas da periferia. Isso demonstra que o CJAP pretendia receber crianças de todas as classes sociais sem privilégios. O curso era gratuito, sem avaliações, mas com a programação de uma exposição anual a se realizar na Semana da Criança. As aulas aconteciam no sótão da EMBAP, onde funcionava o ateliê de Guido Viaro.

Ao descrever as ações, Eny Caldeira reitera o papel de Guido Viaro na constituição da Instituição e lembra das apresentações de corais realizadas também pelas alunas do Instituto de Educação, nas comemorações do Centenário (CALDEIRA, 1989, p.6).

A ação foi sugerida quando a educadora foi questionada pelo governador sobre propostas para as comemorações do Centenário de Emancipação Política do Paraná. Segundo Eny Caldeira, a sugestão foi: "Que tal se a gente fizesse uma exposição de desenhos de crianças? Nós podíamos fazer em comemoração". As ações não se limitaram à exposição de pintura, como também contemplaram apresentações de corais ensaiados pela professora Zuleica Playsant (CALDEIRA, 1989,p.6).

Eny Caldeira, ao relembrar o evento, explica a escolha da pintura como técnica escolhida para o concurso:

Um pincel para cada criança, já é comemoração. Tirar o lápis duro. Que às vezes, o número um dá um traço bonito, mas os outros ficam pesados. A criança tem que se esforçar. Lápis pesa muito. Vamos usar primeiro um pincel. E com esse pincel, ao todo 13.000 crianças pintaram. 13.000. Que eu e o Dr. Bento... quem dirigia era o Doutor irmão do Doutor David Carneiro. (CALDEIRA, 1989,p.6)

Apenas o custo dos materiais (papéis, tinta e pincéis) para um número tão

elevado de crianças, já revela o bom trânsito que Caldeira e Viaro mantinham junto às autoridades. Além do mais, a realização serviu também para promoção daquele governo.

Temístocles Linhares, em sua obra “Paraná Vivo: um retrato sem retoques”, apresenta a sua avaliação do Centro de Artes Plásticas, “cuja finalidade consiste no estudo e amparo das vocações artísticas. [...] Seja como for, o Paraná está realizando uma renovação dos métodos de educação” (LINHARES, 1953b, p. 300-302).

Fica patente em Eny Caldeira e Guido Viaro, bem como nos outros intelectuais vinculados ao ensino das artes, o intuito de fazer valer um posicionamento não apenas técnico, mas de caráter político, mobilizando o poder público e cooperando em ações de formação de novos docentes para um dado modelo.

É importante ressaltar que, embora cooperassem no projeto, os interesses de Guido Viaro, de Eny Caldeira e de Rocha Netto tinham pontos de partida diversos. O artista buscou desenvolver um campo para a arte moderna no Paraná, ainda estabelecida sobre padrões acadêmicos, Viaro acreditava que a formação de público para a arte moderna era imprescindível para o desenvolvimento do campo artístico no Estado, assim, dedicou grande parte de sua vida ao desenvolvimento de ações educativas para crianças como as desenvolvidas no Colégio Belmiro César e no Centro Juvenil de Artes Plásticas, para professoras, como as ações desenvolvidas junto ao Instituto de Educação e na formação de novos artistas na Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Eny Caldeira, por sua vez, independente das afinidades com Viaro, enxergava na arte uma possibilidade de desenvolvimento pleno das crianças e via em ações como o Centro Juvenil de Artes Plásticas, também um modo da escola atingir as comunidades elevando-as culturalmente, o que entendia ser também papel da educação. Rocha Netto, na condição de político, necessitava principalmente de ações que servissem como vitrine de sua administração e que se encaixassem na ideia de modernização do Estado.

No estudo em pauta, os intelectuais vinculados à constituição do Centro Juvenil de Artes Plásticas notabilizam-se muito mais por suas práticas e ações políticas que pela produção de obras de pensamento sob a forma de textos.

A organização da Exposição de Pintura contou com o apoio de diversas personalidades importantes à época, como o governador do Estado, Bento Munhoz

da Rocha Neto, Newton Carneiro e João Xavier Viana (Secretário de Educação e Cultura), além de positiva avaliação da imprensa local. Tal apoio foi fundamental, especialmente em razão das condições materiais necessárias para tal empreitada que não estavam ao alcance apenas do Instituto de Educação. Segundo Caldeira, o apoio vinha de personalidades como Newton Carneiro, o qual é por ela comentado:

(..) ele achou a idéia ótima. E nos deu dinheiro. Que o professor Viaro recebeu, para comprar as tintas; para comprar papel. Para fazer as pinturinhas. Foram 1.000 quadros expostos. 1.000, num barracão que o Bento Munhoz mandou fazer. Imenso, de se perder. A noite foi inaugurado. Tudo iluminado. Aquela festa! Os pais foram convidados. Foi gente. Encheu aquele lugar. Aquele colorido das crianças. Que o Viaro fez um grande aprendizado. Ele mesmo dizia: "Aprendi com as crianças" (CALDEIRA, 1989,p.6).

A exposição contou com um catálogo com a apresentação de Flora Camargo Munhoz da Rocha (poetisa e primeira dama do Estado) e do professor Erasmo Pilotto, entre outros. Nos textos da publicação se observa o esforço de identificar a ação à arte moderna e à educação moderna, como expressa Temístocles Linhares¹¹⁸:

É um trabalho esse de educação e vulgarização ao mesmo tempo para tornar a pintura uma coisa inteligível ou sensível. Sobretudo a pintura moderna, a pintura de nosso tempo. E neste ponto há alguma coisa de notável a inferir. As crianças de hoje, em suas tentativas e experiências, não denunciam nenhuma incompatibilidade com a pintura moderna. Ao contrário, só ela lhes interessa (LINHARES, 1953a).

Flora Munhoz da Rocha, em seu texto "As crianças brincam de Portinari", seguia o mesmo caminho da vinculação dos trabalhos infantis com a arte moderna. A primeira dama, que era a patrona da recém criada instituição, afirmava que o trabalho do Centro não estava em descobrir vocações, pois

"vocação é o maior dos poderes e não requer ajuda [...]. O que quer é ensinar [...] as nossas crianças de curso primário a brincarem com os pinceis e com todas as tintas [...] que todas as crianças em serie, crianças de sempre, se sintam a vontade espiando a natureza e botando a natureza, os homens e as coisas no papel, com os traços que podem fazer [...]" (MUNHOZ DA ROCHA, 1953).

¹¹⁸ Temístocles Linhares. (Curitiba 1905 -) Professor, ensaísta e crítico, foi catedrático de Literatura Brasileira na UFPR, colaborador da revista modernista Joaquim nos anos 1940, autor de obras sociológicas e econômicas e de crítica literária. (DICIONÁRIO, 1991, p. 258-260)

A exposição acabou por se tornar o ponto de partida da constituição do Centro Juvenil de Artes Plásticas, criado a partir da filosofia das escolinhas de arte. Nas comemorações de 30 anos de existência do Centro Juvenil de Artes Plásticas, em seu discurso em homenagem a Guido Viaro, Eny Caldeira recorda tal período:

Esse evento se constituiu na raiz do Centro Juvenil de Artes Plásticas, instalado inicialmente no Instituto de Educação e que mais tarde veio ocupar o espaço na Biblioteca Pública sob a direção de Guido Viaro e onde se acha instalado até presente data. Assim se deu início o grande trabalho com crianças no domínio da arte na educação que nos uniu numa força única – deixar acontecer o primeiro contato da criança com ela mesma no trabalho de natureza criadora e observar seu caminho, e atender seu apelo. Esse seria o aprendizado verdadeiro da criança em todos os domínios do conhecimento (CALDEIRA, 1983, s/p).

Eny Caldeira e Guido Viaro mantinham uma relação não circunscrita ao campo educacional, mas uma amizade da qual a educadora rememora alguns dos gestos do artista:

Quando eu voltei da Europa... Olhe o Viaro aqui. Este é Viaro (refere-se ao quadro). Ele fez este quadro: "As caldeiras estão apagadas". Eu fui embora né! E a criança está triste. Ele disse para mim: "Para D. Eny. Eu fiz as caldeiras apagadas, porque a senhora ausente" (CALDEIRA, 1989, p. 4).

Na entrevista concedida à pesquisadora Daniela Pedroso em sua casa, Eny Caldeira faz catorze menções a Guido Viaro. A educadora, além da menção ao quadro "As caldeiras estão apagadas", um trocadilho de Viaro com seu nome, feito em sua homenagem, fala também de um retrato de Maria Montessori, outro presente de Viaro a Caldeira :

Na Europa, eu encontrei os maiores educadores deste século; ainda vivos. Então, eu fico pensando: era a hora exata de chegar lá porque Maria Montessori fez 80 anos. Esse retrato que está aqui em minha parede, é o retrato que ela tirou aos 80 anos. E o postal eu trouxe comigo. E o Viaro... o professor Viaro, já falecido - saudosa memória - fez este retrato. Fez este desenho da cabeça de Maria Montessori (CALDEIRA, 1989, p.2).

O Centro Juvenil tinha pontos em comum com a Escolinha de Artes do Brasil (EAB) fundada no Rio de Janeiro por Augusto Rodrigues, e com outras escolinhas similares em outras cidades do país, como a defesa da espontaneidade e da livre-expressão, e a preservação da pureza infantil em suas manifestações

artísticas. O termo escolinha de arte é utilizado, no Brasil, para denominar os espaços extracurriculares dedicados ao ensino da arte para crianças dentro de uma metodologia que privilegia a expressão livre da criança, com o mínimo de interferência do educador¹¹⁹.

Chama a atenção que, apesar de haver recebido formação e desenvolvido trabalhos com base na pedagogia montessoriana, assumindo parte de seu ideário, Eny Caldeira realiza ações educativas em Arte que destoam das conduzidas por Montessori.

A criação de uma “atmosfera” sugerida pelo método de Read, parece ter sido relevante na formulação de experiências das escolinhas de arte, que compreendiam que o ambiente da escola não era propício para o desenvolvimento da atividade criadora. Além da mudança dos professores, se fazia necessário alterar o próprio espaço físico, mesas, cadeiras, de modo a criar um espaço onde as crianças não identificassem a escola tradicional.

As discussões sobre a adequação do espaço da sala de aula às necessidades da criança já se encontrava na proposta de Maria Montessori¹²⁰. Porém, a prática do desenho por ela adotada se resumia a um exercício de coordenação muscular como preparação para a escrita, limitando-se à sua aplicação a figuras geométricas preenchidas com lápis de cor de uma forma pré-determinada o que, em sua visão, mais tarde poderia contribuir para o desenvolvimento do desenho artístico, “um auxílio para o verdadeiro desenho” (MONTESSORI, 1965, p. 265). A educadora italiana acreditava que seu método resultaria em maior coordenação de

¹¹⁹ Segundo Antonio, com a difusão da proposta da EAB: “prevalece no Brasil a interpretação do desenho infantil como produto de habilidades inatas da criança para interpretar o mundo a sua volta. Considerada capaz de manifestar-se com beleza e arte sem a orientação de adultos, qualquer interferência que condicionasse a produção da criança passou a ser interpretada como pernicioso à formação de sua personalidade. Este conceito de criança criadora alcançou grande divulgação através de exposições de desenhos e pinturas que tornaram bastante popular a expressão arte infantil. Atividade difundida mundialmente desde a década de 1940, a partir de fins da década de 1950 as exposições de arte infantil ganharam os meios de comunicação. Algumas vezes baseadas no ideal da UNESCO que promovia o intercâmbio entre crianças de vários países e em outros momentos na importância da arte para o desenvolvimento da personalidade, algumas das exposições brasileiras, contraditoriamente, foram os resultados de concursos classificatórios de âmbito nacional que distribuíam prêmios, aparentemente contrariando as justificativas que sustentavam a educação através da arte como promotora de solidariedade e entendimento social” (ANTONIO, 2008, p. 11).

¹²⁰ Na Casa dei Bambini (experiência desenvolvida em 1907), todo o mobiliário era proporcional à altura e desenvoltura das crianças: mesas, cadeiras, armários, lavatórios, estantes, etc. O material pedagógico visava desenvolver os sentidos e era manipulado individualmente (VEIGA, 2007, p. 228).

movimentos, o que seria imprescindível para a produção de desenhos “harmoniosos”:

Temos observado que nossas crianças não produzem espontaneamente, na liberdade em que são deixadas, esses desenhos monstruosos que se exibem em exposições, como provas de escolas modernas e ideias avançadas. Pelo contrário, desenhavam figuras e ornamentos claros e harmoniosos, muito diferentes desses estranhos rabiscos denominados “desenhos livres”, em que é necessário que a criança explique o que pretendeu representar por meio de suas incompreensíveis tentativas (MONTESSORI, 1965, p. 265).

Montessori, embora reconhecida como uma das pioneiras a considerar a condição da criança no processo de ensino aprendizagem, levando em consideração sua condição física, seus interesses, no que concerne ao ensino de Arte, mantinha uma posição bastante conservadora frente ao que os educadores em Arte propunham:

Fala-se muito, hoje em dia, de desenho livre; por isso, causa por vezes admiração o fato de eu limitar os desenhos das crianças às figuras geométricas, que elas deverão preencher com lápis de cor e de maneira determinada (MONTESSORI, 1965, p.265).

Isso pelo fato que a educadora italiana buscava não apenas que as crianças produzissem seus trabalhos dentro de uma estética considerada “correta”, mas principalmente pelo fato de compreender a produção de garatujas e os desenhos iniciais da criança como uma preparação para a produção escrita.

Essa posição fica patente quando Montessori afirma que:

Não ensinamos desenhos fazendo desenhar, mas oferecendo a oportunidade de adestrar-se com os instrumentos de expressão. E penso que isto constitui uma autêntica contribuição para o desenho livre, muito melhor que esses encorajamentos a desenhos monstruosos e incompreensíveis (MONTESSORI, 1965, p. 266).

O método empregado por Maria Montessori para o ensino de Arte, acabava se tornando menos motivador à produção artística infantil, que os desenvolvidos pelos educadores adeptos da livre expressão. Montessori não ignora esse fato e salienta

Por isso, sem dúvida, nossas crianças abandonam por algum tempo o desenho quando ficam tomadas de paixão pela escrita. E somente quando a escrita se torna um fato consumado é que começam a enfeitar suas páginas com desenhos (MONTESSORI, 1965, p. 267).

Herbert Read dirigia críticas ao conceito de ensino de desenho adotado por Montessori, alegando que exercícios gradativos de desenho poderiam perfeitamente substituir uma técnica estritamente mecânica e que a produção de desenhos naturais e espontâneos, mesmo não atendendo aos cânones de beleza tradicionais, ainda assim trariam benefícios ao desenvolvimento da personalidade da criança (READ, 2001).

Eny Caldeira, embora assumisse a pedagogia montessoriana em muitos de seus aspectos, naquele momento se afastava de um modelo de ensino de Arte, baseado na oportunidade de “adestrar-se com os instrumentos de expressão” (MONTESSORI, 1965, p.266), como previa a educadora italiana, para um outro que aproxima-se mais do que apresentam outros estudiosos como Dewey, Read e Lowenfeld¹²¹.

Isso porque, embora as propostas de Montessori para a educação escolar soassem modernas, suas propostas no ensino de Arte pareciam defasadas frente às discussões estabelecidas por educadores dessa área em específico.

Para Dewey, não havia distinção entre as belas-artes e a arte aplicada, por entender ambas como ramos de experiência humana, defendendo que a utilidade da arte se encontra, principalmente, em sua finalidade educativa, sendo o caminho natural da experiência estética a sua integração aos processos normais da vida e do cotidiano das pessoas. O educador se opunha ao radicalismo do ensino de desenho tradicional e acadêmico e também à livre expressão pura e simples. Ponderava tanto os malefícios de um sistema imitativo, quanto um trabalho sem direcionamento. (OSINSKI, 2002, p. 67-68)

Enquanto as correntes educacionais conservadoras ou inovadoras

¹²¹ Esses autores compreendiam que a produção artística infantil tinha princípios e características próprias que deveriam ser levadas em consideração, pois: “Para criança, a arte não é a mesma coisa como para o adulto. Embora seja difícil dizer, exatamente, o que a arte significa para qualquer adulto, em particular, o termo “arte” tem, geralmente, conotações bem definidas. (...) De qualquer modo, para o adulto, ela está usualmente associada à área da estética, da beleza externa. Para a criança, a arte é algo muito diferente e constitui, primordialmente, um meio de expressão. Não existem duas crianças iguais e, de fato, cada criança difere até do seu eu anterior, à medida que constantemente cresce, que percebe, que compreende e interpreta seu ambiente. A criança é um ser dinâmico; para ela, a arte é uma comunicação do pensamento. Vê o mundo de forma diferente daquela como o representa e, enquanto desenvolve, sua expressão muda” (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 18-19).

compreendiam o ensino de Arte como algo compartimentado, no pensamento de Read a arte deveria ser a base da educação como um todo. Propunha, através da educação pela arte, a preservação da totalidade orgânica do homem e de suas faculdades mentais, respeitando as fases do desenvolvimento humano. Ademais, a integração dos conhecimentos, seria viabilizada por todos os meios de auto expressão, formando uma abordagem integral da educação estética, compreendendo não apenas a educação visual ou plástica, como também literária e musical. (OSINSKI, 2002, p. 90)

Lowenfeld, por seu turno, centrou seus trabalhos nas questões do desenvolvimento da capacidade criadora e da consciência estética do indivíduo. Entendia que os sentidos são a base da aprendizagem, o único meio pelo qual ela pode se processar. (OSINSKI, 2002, p. 95)

Provavelmente houve uma apropriação seletiva de Eny Caldeira em favor de proposições teóricas que mantinham maior afinidade com os trabalhos que vinham sendo realizados por Viaro e por Emma Koch, e também como forma de estar inserida numa representação de modernidade, apoiando-se em bandeiras que estavam em voga entre os que se dedicavam ao ensino da arte infantil no âmbito paranaense e nacional.

Basta lembrar que desde 1943, Erasmo Pilotto já estava à frente da organização de exposições infantis de arte, realizados em paralelo a outro projeto seu, o Instituto Pestalozzi, espaço onde havia grande valorização da criação artística infantil. Os trabalhos expostos buscavam ser mais do que produções de arte infantil, mas a representação dos ideais modernos de educação ligados à ideia de livre-expressão infantil (SILVA, 2009, p. 103-14).

Pilotto fundou em 1943 o Instituto Pestalozzi para alunos de pré-primário para colocar em ação seu projeto educativo. Nessa instituição, Pilotto desenvolveu uma teoria educativa baseada na formação de uma cultura artística para os professores, sintetizada pelo educador na frase “Eduquem-se em Arte”, pois:

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 esteticismo, da alta disciplina e da sensibilidade, do veemente sentido criador numa direção infinita (PILOTTO, 1982, p. 39).

Para o Instituto Pestalozzi, Pilotto desenvolveu um método que propunha

a liberdade de criação, como nas propostas apoiadas na livre-expressão, mas que ao mesmo tempo objetivava levar a criança ao contato com objetos artísticos:

Conduzimos a criança a criar sempre. De par com isso, estivemos animados da ideia de que a criança pode e deve estar em contato com valores mais altos da cultura humana. Sabemos de ciência própria, pelo trato assíduo com esse processo, que há obras imortais de todas as artes, da pintura, da música, da escultura, da literatura, que são perfeitamente acessíveis a uma criança ainda de jardim da infância, dependendo tudo da maneira como lhe forem as cousas apresentadas (PILOTTO, 1946, p. 22).

Para Pilotto, a criança deveria tomar contato com obras classificadas pelo educador como representantes de uma arte institucionalizada, clássica, na qual a disciplina e a genialidade estariam caminhando lado a lado.

A proposta pedagógica de Pilotto, no que diz respeito à valorização da Arte, afastava-se do *ethos* cientificista que o Movimento pela Escola Nova assumia nas décadas de 1940 e 1950 em âmbito nacional. Para Vieira (2002), a ideia da educação para a vida, no pensamento de educador, estava ligada a uma concepção espiritualista contrastante com a crescente cientificização do campo educacional, não se resumindo ao “utilitarismo propiciado pela instrumentalização técnica e científica, pois a vida, categoria chave na sua filosofia, expressa uma realidade profunda que nem a ciência, nem a teologia são capazes de apreender plenamente” (VIEIRA, 2002, p. 299). A hipótese formulada por Vieira atribui à arte um papel de destaque na pedagogia defendida por Pilotto, um papel que vai além da concepção de arte como mera atividade. Segundo a esposa do educador, Anita Pilotto, tal hipótese

[...] indica que a proposta pedagógica de Pilotto se diferencia das orientações teóricas hegemônicas no Movimento pela Escola Nova neste período, apoiadas principalmente nas disciplinas científicas (Biologia, Psicologia e Sociologia). Pilotto sustentou a criação, a liberdade, a sensibilidade, a individualidade e a espiritualidade como ideias-chave no processo educativo, bem como a arte como o meio privilegiado para alcançar essas dimensões existenciais (PILOTTO, 1973, p. 182).

Essas propostas já possuíam razoável acúmulo de experiências àquele tempo, pois “a prática de expor trabalhos infantis como evidências de métodos educacionais tem como uma de suas origens as grandes exposições universais realizadas, a partir de meados do século XIX”. Essas experiências, que eram

inicialmente realizadas independentemente do ensino de Arte desenvolvido nas escolas, foram pensadas inicialmente para evidenciar os progressos da modernização, mais tarde transparecendo em sua organização uma intenção didática, normatizadora e civilizadora (OSINSKI; ANTONIO, 2010, p. 270).

Tais exposições abriram espaço para a discussão acerca da criação artística infantil e da necessidade de formação docente para essas ações e dada a publicidade das mesmas, chamavam atenção daqueles que não possuíam relação direta com os campos das artes e da educação. O desenvolvimento das exposições de arte infantil trazia origens híbridas e colaborou para o discurso dos defensores da livre expressão e em parte, também dos especialistas em Psicologia, pois

Para eles, a exposição de trabalhos infantis deveria servir para mostrar não a excelência da execução, mas a espontaneidade da expressão das crianças e seu processo de desenvolvimento (OSINSKI; ANTONIO, 2010, p. 271).

As proposições que estavam colocadas para o Centro eram compatíveis a tais representações, visto que o objetivo oficializado do Centro Juvenil de Artes Plásticas não era o de formar artistas, mas de possibilitar um exercício indispensável ao processo normal de seu desenvolvimento, sendo parte da formação daquelas crianças.

Eny Caldeira compreendia a capacitação para a educação em arte como parte integrante da formação das futuras docentes. No relatório do Instituto de Educação do ano de 1954, foi proposto que a experiência do Centro Juvenil de Artes Plásticas fosse estendida a todas as Escolas Normais do Estado, a exemplo do ocorrido em Londrina, após um de seus professores realizar estágio no Centro do Instituto de Educação. O mesmo texto referencia o Centro como um setor rico de experiências, local de aprendizagem das normalistas e um novo alento no plano das realizações artísticas (IEP, 1954c p.11).



Exposição de Pintura do Centro Juvenil de Artes Plásticas no Instituto de Educação (1953)

(À esquerda Guido Viaro, ao centro a primeira dama Flora Munhoz e Eny Caldeira)

Fonte: Arquivo do Museu de Imagem e Som do Paraná (MIS/PR)

A compreensão do ensino da Arte como parte fundamental do processo de escolarização da infância fica patente na expressão de Eny Caldeira: “A educação artística não deveria ser uma disciplina facultativa cuja presença no currículo libera o estudante da estafa livresca” (CALDEIRA apud ASSIS, 1967, p.18).

As Escolinhas de Arte, através de seu discurso, conseguiam também estabelecer uma representação como locais da máxima liberdade de expressão e ausência de condicionamentos às crianças, discurso que segue ao longo da segunda metade do século XX, especialmente após o término da Segunda Grande Guerra. Esse discurso também se encontrava presente na imprensa paranaense, mantendo-se mesmo na década de 1960, como vemos a seguir:

Numa escolinha a criança encontra a máxima liberdade de expressão. Tudo é incentivo para a invenção, para a descoberta, para a comunicação. Ela pinta, dança, modela, representa, canta e, se quiser... faz nada, o que se bem compreendido, é também uma forma de expressão. Mas são raras as crianças que, durante o trabalho artístico, mostrem-se cansadas, enfadonhas ou desatentas.

São talvez, os poucos momentos de sua vida escolar em que elas não sofrem processos condicionadores, em que realmente o professor as observa e tenta compreendê-las. (ASSIS, 1967, p. 19)

Contudo, ao observarmos a seleção de trabalhos considerados “aptos” ou não para a exposição, vemos que a mesma implicava em necessários critérios de avaliação por parte dos organizadores, por conseguinte estava posta a impossibilidade de se falar em plena “liberdade de expressão”, visto que os trabalhos que não se enquadravam nos critérios (subjetivos) dos examinadores estavam impossibilitados de tomar parte da exposição.

Apesar do caráter excludente de um processo seletivo, devemos considerar as limitações de espaço físico e de recursos humanos com as quais Guido Viaro e sua equipe se defrontavam no Centro Juvenil de Artes Plásticas. As intenções de ampliar as ações para um público mais amplo existiam desde o início, como nos cursos de aperfeiçoamento ministrados às professoras normalistas.

Porém, dificuldades como a que se apresentou por ocasião da instituição de três períodos de aulas nos grupos escolares, resultaram no deslocamento de professoras de desenho para funções de regência de classe, impedindo as possibilidades de um trabalho junto às escolas. Ficava, porém, a expectativa da colaboração dessas professoras as quais, devidamente preparadas e orientadas pelos cursos que aconteciam em parceria com o Instituto de Educação do Paraná, disseminariam nas escolas o trabalho desenvolvido no Centro Juvenil de Artes Plásticas. (OSINSKI, 2006, p. 260)

Além do processo de seleção, observou-se que em alguns dos trabalhos selecionados para a Exposição do Centenário do Paraná havia o emprego de ambos os lados das folhas por crianças diferentes, o que implica que a necessidade de “aprovação” do trabalho estava provavelmente explícita às crianças, indo de encontro à ideia de liberdade de criação. É possível que a própria carência de materiais possa ter motivado os professores que desenvolviam o trabalho a buscar otimizar o emprego dos materiais ao empregar ambos os lados das folhas.

Na sequência seguem imagens de uma das situações descritas anteriormente:



Trabalho selecionado para a Primeira Exposição de Pintura do Centro Juvenil de Artes Plásticas (frente)

Autor "JR"

Fonte: Arquivo do Centro Juvenil de Artes Plásticas (CJAP)



Trabalho não selecionado para a Primeira Exposição de Pintura do Centro Juvenil de Artes Plásticas (verso)

Autor "Augusto Penter"

Fonte: Arquivo do Centro Juvenil de Artes Plásticas (CJAP)

Segundo Osinski, os critérios de seleção eram a liberdade nos temas e uma certa espontaneidade expressionista no tratamento das imagens (2006, p. 241). Se por um lado, o discurso que divulgava uma nova visão da produção artística da criança procurou demonstrar a importância da revisão dos métodos adotados até então nas escolas, recorrendo a expressões como "pureza", "espontaneidade" e "liberdade de expressão", por outro lado, observa-se o uso de outros termos tais como "artista mirim", "talento" ou "genialidade" que denotam uma oscilação entre a ideia da expressão artística como inerente a todos os indivíduos e o estímulo à arte como um meio de encaminhar profissionalmente futuros artistas. Assim, as exposições de arte infantil, ainda que autoproclamadas estandartes de ideias modernas para arte e para a educação, que afirmavam privilegiar a subjetividade e a liberdade de expressão, não deixavam de ter suas grades invisíveis, que talvez só as crianças excluídas pudessem enxergar (OSINSKI; ANTONIO, 2012, p. 58-59).

Esses critérios reforçam a ideia de que embora motivada pelos métodos psicológicos e suas aplicações na educação, especificamente no que diz respeito ao ensino de Arte, Eny Caldeira pautou suas ações baseada principalmente na ideia da livre expressão infantil.

O incentivo ao ensino da Arte, por parte de Eny Caldeira, não esteve restrito ao Centro Juvenil de Artes Plásticas. Emma Koch, que fora diretora geral do ensino das Artes Plásticas nas escolas da Capital, com a saída de Erasmo Pilotto¹²² da Secretaria de Educação e Cultura, buscando um espaço para poder desenvolver seus trabalhos com independência, resolveu pedir transferência para a Escola Experimental Maria Montessori onde, segundo relato da artista, durante certo tempo lhe foi possível desenvolver seus projetos¹²³. Sobre sua atuação, afirma Eny Caldeira: “Eu sei que a Emma Koch invadiu a Escola com a presença dela. Deixou o ambiente de uma beleza que parecia um mundo de fadas” (CALDEIRA, 1989,p.7).

Com o crescente número de alunos, Viaro conseguiu aumentar o espaço do Centro Juvenil com a cessão de algumas salas do subsolo da Biblioteca Pública do Paraná. Na EMBAP continuavam a ser atendidos os alunos com mais de 12 anos, que passaram a receber também aulas teóricas de Desenho do Natural¹²⁴ e Interpretação. Aos menores seguia o estímulo à livre expressão, com instruções de Viaro para que não se sugerisse temas ou interferisse no trabalho das crianças.

Foi por meio do Decreto nº 9628, de 16 de junho de 1953, que oficializou-se a autorização para o funcionamento (em caráter experimental) do Centro Juvenil de Artes Plásticas, então instituição anexa ao Instituto de Educação, conformando a parceria entre Guido Viaro e Eny Caldeira.

O interesse pela arte, a busca da modernidade, as relações com a

¹²² Erasmo Pilotto, embora realizasse um trabalho de destaque na Secretaria de Educação e Cultura do Estado, não possuía um olhar para as transações políticas, como as nomeações e perseguições de ordem partidária, o que acabou lhe custando o cargo. As perseguições passaram a ocorrer não apenas por questões de militância política, mas também com relação aos que se projetavam publicamente nas suas áreas profissionais (SIMÃO, 2003, p.142-144).

¹²³ Emma Koch relata dessa forma o período em que trabalhou na escola experimental Maria Montessori: “Lá tive uma acolhida simpática, e, com o tempo, consegui um barracão destinado às atividades artísticas. Foi construído conforme o meu projeto, com palco, sala de desenho e pintura, trabalhos manuais, etc. Durante bastante tempo foram feitos espetáculos, cenários, cartazes alusivos às festas, decorações de salas, etc. Mas chegou a hora, quando a escola precisava de espaço, e meu barracão cedia aos poucos, o lugar para bancos dos alunos” (KOCH apud PARANÁ, 1988, p. 9).

¹²⁴ Desenho de observação a partir de modelos tridimensionais: figura humana, natureza morta, paisagens, etc. (nota do autor).

Europa, o bom trânsito junto aos intelectuais locais eram características comuns a Eny Caldeira e Guido Viaro. O período de organização da exposição foi para a educadora uma festa, uma época de grande aprendizado com as crianças e também com

[...]Viaro, então... Nós fizemos muita amizade. Foi feito esse trabalho, para o Centro Juvenil de Artes Plásticas. Não era formalizado, mas era anexo ao Instituto de Educação. E o Viaro queria independência. Mas, quando eu saí; quer dizer, não é que eu não quisesse. Eu faria com ele. E ficaria... Porque era uma entidade; um laboratório do Instituto de Educação. Foi criado para esse fim. (CALDEIRA, 1989, p.6)

O Centro Juvenil de Artes Plásticas permaneceu por quase três anos como órgão anexo ao Instituto de Educação. Foi no governo de Moysés Lupion que a instituição deixou de ser subordinada ao Instituto de Educação e adquiriu autonomia como órgão integrante da Secretaria da Educação e da Cultura, por meio do Decreto nº 6.177 de 18 de outubro de 1956.

Eny Caldeira, à época, já não era mais diretora do Instituto de Educação. Após receber convite de Anísio Teixeira, havia se incorporado ao grupo de pesquisadores do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, no INEP, no Rio de Janeiro, desenvolvendo trabalhos na área de formação de docentes. O Instituto de Educação era então administrado pelo professor Adriano Gustavo Carlos Robine, que sucedeu Arthur Borges de Macedo Jr.

Como o Centro Juvenil obteve sua independência do Instituto de Educação, no ano seguinte à saída de Eny Caldeira da direção deste, é possível que as relações entre a nova direção e Guido Viaro não fossem tão afins, o que pode ter mobilizado a busca de autonomia do CJAP.

Em 1956 foi organizada uma grande exposição, na “Semana da Criança”, instalada no Pavilhão de Educação Física do Instituto de Educação do Paraná, sob coordenação do Centro Juvenil de Artes Plásticas.

Parte destes trabalhos, ao fechar a Exposição, foram solicitados pelo Prof. Augusto Rodrigues, do Rio de Janeiro, para figurarem na Exposição Nacional da Criança — pela primeira vez organizada por iniciativa da “Escolinha de Artes Plásticas do Rio de Janeiro”, dirigida pelo Prof. Rodrigues; outra parte dos trabalhos foi levada a Belo Horizonte (Minas Gerais) por intermédio da Prof. Eny Caldeira, para serem expostos naquela cidade. Ao findar a exposição, estes trabalhos foram solicitados pela Direção da Faculdade de Filosofia, para serem em seguida exibidos ao

professorado dos Municípios daquele Estado, como exemplo de uma nova atividade escolar. (CJAP, 1 dez 1956).

Percebe-se, neste documento, que o Centro Juvenil de Artes Plásticas mantinha relações de intercâmbio com a Escolinha de Arte do Brasil e com arte-educadores em âmbito nacional como Augusto Rodrigues e que mesmo após sua saída oficial do Centro Juvenil de Artes Plásticas, Eny Caldeira mantinha o interesse e o apoio à instituição.

O Centro Juvenil de Artes Plásticas se constituiu numa das ações que extrapolaram o âmbito do Instituto de Educação do Paraná e se insere no pano de fundo das permanências, mantendo suas atividades até o momento, de forma ininterrupta, mesmo após sucessivas mudanças de sede.

Outra ação motivada por Eny Caldeira que mantém permanência é o da Escola Experimental Maria Montessori, ainda em atividade com a denominação de Escola Estadual Maria Montessori. Esta foi uma experiência que aponta outra área de interesse de Eny Caldeira, o ensino rural e sua motivação em processos de modernização social e educativa.

2.4 “PARA CHEGAR LÁ ERA UMA DÁDIVA”

“A Escola Experimental Maria Montessori é o poema pedagógico do Instituto de Educação do Paraná” (IEP, 1954c p. 11). É assim que Eny Caldeira principia o trecho do relatório de gestão referente à instituição, o que demonstra o quão importante era para a diretora aquela experiência de educação rural, desenvolvida por intermédio do Instituto de Educação.

Cabe lembrar aqui as origens rurais de Eny Caldeira e o fato de que sua própria experiência de estágio como normalista no interior paranaense em sua cidade natal possam ter contribuído para a constituição da Escola Experimental Maria Montessori.

Ao mesmo tempo, devemos ressaltar que no contexto da década de 1950, Curitiba se convertia em um grande centro e o governador Munhoz da Rocha Neto marcava o Paraná por meio de uma série de obras e ações voltadas para a modernização da cidade. Essas ações incluíam a abertura de grandes avenidas, a construção do Centro Cívico em 1952, o início da edificação do Teatro Guaíra no mesmo ano, e a inauguração da Biblioteca Pública Estadual em 1954 (MAGALHÃES, 2001). A fim de dar cabo às suas intenções, Bento alçou a postos governamentais um conjunto de intelectuais e artistas, buscando estabelecer uma aura de modernidade à sua administração. Uma das grandes preocupações desse período estava vinculada às relações entre cidade e campo, ruralização e urbanização.

Na década de 1950, a questão da urbanização estava colocada como um dos problemas nacionais, e tais discussões atingiam o Paraná, estado que vivia um surto de desenvolvimento econômico, justamente em função da atividade agrícola, por meio da ocupação de fronteiras agrícolas do Estado, principalmente a oeste e ao norte do Estado (NADALIN, 2001, p.33-35).

Abria-se uma questão: o Paraná precisava levar a civilização ao campo. Todavia, não podia prescindir do campo para seu desenvolvimento econômico e sua inserção no cenário nacional. Essa era uma discussão em voga e na qual Eny Caldeira também se inseria, pois, como afirma Vieira (2001, p.56),

São os intelectuais os principais responsáveis por traduzir em termos teóricos e, sobretudo, nos marcos de um plano de ação política, os objetivos

almeçados pelos diferentes grupos e classes sociais que disputam a hegemonia na sociedade, isto é, as funções de domínio e de direção cultural (VIEIRA, 2001, p. 56).

A educação para as populações rurais foi tema de importantes discussões que já vinham do governo anterior de Moysés Lupion, principalmente por meio de Erasmo Pilotto, no período em que assumiu a pasta da educação estadual.

Pilotto, de quem Eny Caldeira havia sido aluna durante sua formação de normalista e por quem nutria pública admiração, já havia, poucos anos antes da experiência da Escola Experimental Maria Montessori, pensado na necessidade de formação específica dos professores do campo.

As experiências de Erasmo Pilotto possibilitaram a constituição de escolas de formação de professores mais próximas das regiões agrícolas e da população rural.

Segundo Miguel (1992), foi devido à concentração da rede de formação de docentes do estado em apenas cinco cidades (Curitiba, Paranaguá, Ponta Grossa, Londrina e Jacarezinho), que o governo de Moisés Lupion, tendo Pilotto à frente da pasta da Educação, desenvolveu Cursos Normais Regionais destinados a regiões nitidamente agrícolas, de economia extrativa ou de atividades peculiares às zonas do litoral. Os regionalistas formados para a zona rural atenderiam à demanda do ensino primário paranaense, especialmente nas regiões em crescimento, como o norte do Estado, com a finalidade de melhorar o nível de escolarização da população e transmitir-lhes conhecimentos para melhor viverem nas localidades em que moravam.

Dentro desse cenário, um dos problemas que se estabelecia era o da necessidade de formação de professores para o espaço rural. As escolas normais estavam situadas nos grandes centros do Estado e grande parte das normalistas era oriunda de cidades grandes. Desse modo, fazia-se necessária uma aproximação das futuras professoras com a realidade do campo, a fim de levar o progresso aos rincões:

As escolas do Paraná estão sendo mobilizadas. Eu creio que atravessamos a fase de maior grandeza do nosso Estado. Um interesse pedagógico nasceu como nascem os pés de café, como nasceu o trigo e cresceram todos os cereais que rebentaram a terra numa erupção vulcânica. A seiva do progresso escorre pelas estradas como a seiva dos pinheiros tombados no planalto e transformados agora pela indústria no teto de nossas casas e nas carteiras de nossas escolas (CALDEIRA, 1953b, p. 249)

Oficialmente, a ideia de uma escola experimental para a preparação de professoras para a educação no campo teve sua origem na Semana Educacional realizada em Palmas, quando em mesa redonda foram discutidos, na presença do então Senhor Secretário de Educação e Cultura, Dr. João Xavier Viana, os problemas que afligiam o Magistério Paranaense (IEP, 1954c, p. 11).

Segundo Eny Caldeira, foi no encontro realizado em julho de 1952, onde se reuniram professores primários na Escola Normal Regional de Palmas, que ela teve

a oportunidade de ouvir o relato simples, mas tecido da mais transparente verdade, dos professores primários presentes que contavam uma realidade que desconhecíamos. Uma grande tomada de consciência - A NOSSA NORMALISTA ESTAVA DIVORCIADA DA REALIDADE DO MAGISTÉRIO PARANAENSE – o seu estágio no interior obrigatório após o término do curso, exigiria uma formação diferente, capaz de dar-lhe maior segurança na compreensão educacional, de fazê-la capaz de elevar uma mensagem viva que sintonizasse com os anseios daquela gente. (IEP, 1954c p. 11-12)

Essa preocupação, aliada ao bom cenário encontrado por Eny Caldeira, durante a gestão de Munhoz da Rocha Neto, possibilitou a criação da escola, proclamada, segundo Linhares, como um dos fatos inéditos da pedagogia paranaense e que marcou o ano de 1952. O autor comentou que a entrega feita ao Instituto de Educação, pela Secretaria de Educação e Cultura, da Escola Experimental Maria Montessori, situada fora do quadro urbano, daria às normalistas oportunidades de pesquisa, observação e trabalho num ambiente que não se distanciava muito daquele encontrado nas escolas do interior (LINHARES, 1953b, p. 299).

Por outro lado, é possível que além da referência das ideias de Erasmo Pilotto, da experiência da Semana Educacional em Palmas, e de suas próprias experiências, que os trabalhos realizados em Viani¹²⁵, na Colômbia, tenham a motivado a buscar constituir um trabalho nesses moldes. Eny Caldeira assim se manifestou em artigo acerca do papel das escolas rurais:

¹²⁵ O “Experimento de Viani”, como foi denominado na revista El Correo de la Unesco, integrou uma série de atividades na aldeia colombiana de Viani, situada na Cordilheira dos Andes. A partir de apoio técnico da Unesco, com o apoio do governo, dos professores locais e da associação de cafeiteiros, foram desenvolvidas atividades para a elevação dos níveis educacionais daquela comunidade e cursos demonstrando aos agricultores novas técnicas agrícolas e desenhos mais apropriados para as plantações (EL CORREO, 1949a, 1949b, 1951).

Iniciarei este plano fazendo um comentário do grande trabalho realizado em Viani, na Colômbia. Este trabalho, publicado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas pela Educação, Ciência e Cultura), foi um dos temas que muito impressionou por ocasião de um estágio que realizei em Paris, em colaboração com 39 representantes de diferentes países do mundo. Ressaltei este fato para confirmar às professoras presentes que o problema que hoje levantamos é problema do mundo e portanto, não estamos sós nesta jornada de luta pelo progresso. (CALDEIRA, 1953b, p. 249-250)

Ao tomar o trabalho desenvolvido na Colômbia como referência, Eny Caldeira poderia também legitimar seu discurso pela comparação com uma experiência que contava com o aval da UNESCO, o que conferia uma condição especial¹²⁶ à constituição de tal escola e aos posicionamentos ali assumidos.

A menção à realização colombiana explicita a crença na inexorabilidade e inevitabilidade da evolução social realizada em bases científicas por parte de Caldeira.

Havia uma expectativa em colocar as escolas paranaenses a par do que havia de mais recente nas discussões pedagógicas. Existia ainda, o desejo de estender as transformações pedagógicas realizadas nos grandes centros, mais especialmente na capital, para as escolas de todo o estado. Era o ano em que a obra de Erasmo Pilotto, “A Educação é Direito de Todos”, havia sido lançada, na qual o educador tratava das expectativas e trocas de experiências com professores do interior do estado quando tomou contato com as condições em que realizavam suas atividades: desnutrição, insalubridade, ausência de assistência à saúde, água potável e outras situações que interfeririam o desempenho escolar. O autor se questionava – “Que escola temos de dar a esses nossos irmãos?” (Pilotto, 1952, p. 13).

¹²⁶ Para Bourdieu a leitura das relações de poder supera, a um só tempo, a tese da determinação estrutural (o poder econômico submete a sociedade) e a tese culturalista da imposição ideológica (a aculturação dos dominados pela cultura dominante). Ele visou construir uma teoria das relações entre estrutura econômica e bens simbólicos, demonstrando como as imposições estruturais agem em espaços considerados imunes ao seu poder, tais como o campo da ciência, da arte e da educação. Nesse quadro, os intelectuais são representados como produtores de capital simbólico, expressando os interesses das classes dominantes e aqueles próprios dos cultos que lutam pelo monopólio da produção do capital simbólico. As críticas de Bourdieu aos intelectuais escapam à ideia de conspiração das elites cultas contra o povo, à proporção que sustenta a opacidade e a eufemização dos mecanismos de controle e de dominação presentes nas tradições acadêmicas, literárias e científicas. Nesse sentido, o processo de formação dos detentores de capital cultural no âmbito da lógica do campo intelectual internaliza esquemas de percepção que naturalizam as hierarquias e as relações de poder, justificando-as em nome da tradição, da razão e do mérito (VIEIRA, 2008, p. 78-79), fatores que ajudam a compreender o cotejamento das ações da Escola Experimental com experiências realizadas em outros países.

Todas essas ações partiam do desejo legítimo de estar em sintonia com o moderno, mobilizando intelectuais a partir da crença no poder ilimitado da razão, na inexorabilidade do *télos* do progresso e na potencialidade da ciência para interpretar e intervir sobre o mundo natural e social, elementos que produziram a atmosfera intelectual da modernidade que, em diferentes ritmos temporais e a partir de tradições diversas, perpassou diversas instâncias sociais e culturais (Vieira, 2007, p. 380).

Nesse contexto, em um terreno de 2500m², com quatro salas de aula e três salas para administração, em três de setembro de 1952 foi inaugurada a Escola Experimental Maria Montessori, contando com a presença do governador Bento Munhoz da Rocha Neto, do Secretário da Educação, Dr. João Xavier Viana, alunos e populares. Por meio do Decreto 8.516 de 29/01/1953 foi oficializada a criação da escola.



Escola Experimental Maria Montessori em 1952.

Fonte: Arquivo do Museu de Imagem e Som do Paraná (MIS/PR)

A placa, ao apresentar a escola como uma doação ao Instituto de Educação pelo Secretário de Educação, Dr. João Xavier Viana, revela que para aquela edificação, provavelmente não se previa o emprego como um espaço de

experimentações para as normalistas no seu projeto original.

Eny Caldeira, em artigo publicado no Boletim da Secretaria de Estado de Educação e Cultura, assim rememora o acontecimento:

A fim de que a normalista tivesse um contato com problemas que mais se identificassem à vida do interior, uma idéia nasceu do grupo que realizava a Semana Educacional de Palmas. Organização de uma Escola Experimental. Sugeriu o Senhor Secretário que ela fosse instalada no prédio que se estava construindo na Vila Tinguí.

Daí por diante deu a Secretaria de Educação e Cultura as maiores atenções para que a escola se efetivasse. De julho a setembro se passaram menos de três meses e no dia 3 de setembro de 1.952 foi inaugurada a Escola com a presença dos Diretores dos Institutos de Educação do Brasil e educadores que vieram participar da Semana Educacional realizada no Instituto de Educação por ocasião do seu 30º aniversário. Fez a professora Cecilia Westphalem¹²⁷ um memorável discurso, dizendo bem das finalidades da Escola que ali se criava para a nossa normalista. A partir de setembro, data da inauguração da Escola iniciamos preparativos para fazê-la funcionar no ano seguinte (IEP, 1954c p. 15).

Convém ressaltar a imagem que os organizadores tinham do acontecimento. Para Eny Caldeira,

A criação da Escola Experimental foi uma esperança para os moradores. A alegria foi geral. Assim, em fevereiro de 1.953 iniciamos as atividades. Convém notar que demos importância à abertura da Escola. Foi um acontecimento. Todos os bairros adjacentes foram convidados. Registrou-se a presença do Senhor Governador do Estado e das autoridades. Foi rezada uma missa no pátio da escola. Uma senhora do bairro tomou a seu cargo uma farta distribuição de doces para as crianças já matriculadas, em nº de 247. Cada família mandou qualquer coisa. Este foi um índice louvável da colaboração interfamiliar na vida do bairro. Uma família, cujo o chefe é uma grande criatura, atua como líder no Bairro e encarregou-se da churrasqueira. Todos vieram e festejaram a abertura da Escola (IEP, 1954c p. 13).

Naquele contexto a busca de uma identidade paranaense ainda permeava

¹²⁷ Cecilia Maria Westphalen (Lapa PR 1927 – Curitiba PR 2004). Graduada em Estudos Clássicos, no Colégio Estadual do Paraná, bacharel e licenciada em Geografia e História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal do Paraná, também graduou-se bacharel em Direito, na mesma instituição. Professora Catedrática na Universidade Federal do Paraná de História Moderna e Contemporânea, cursou pós-graduação na Faculdade de Filosofia da Universidade de Colônia, na então Alemanha Oriental, e na 6ª Sessão da École Pratique des Hautes Études, em Paris, especializando-se em História Moderna e Contemporânea. Publicou 252 trabalhos, no Brasil e no exterior, destacando-se, dentre eles, o compêndio didático Pequena História do Paraná, cuja primeira edição, em 1953, coincidiu com as comemorações do centenário da emancipação do Paraná, e Carlos Quinto, 1500/1558; seu império universal, de 1955, tese apresentada ao concurso público de História Moderna e Contemporânea prestado na UFPR em 1951. Lutou pela preservação e divulgação das fontes primárias paranaenses. Integrou junto com Eny Caldeira e outros intelectuais, o primeiro grupo do Conselho Estadual de Educação (ARQUIVO, 2012).

a classe intelectual local e experiências como a da escola experimental ajudavam a realçar o ufanismo do período, percebido na afirmação de que

Aquela escola, que funciona sob a orientação do Instituto de Educação, desta Capital, constituir-se-á também num centro de prática pedagógica para as alunas deste Instituto no âmbito da escola rural, fato esse, ao que nos parece, inédito no Brasil (RIBEIRO, 1953, p.113).

Ocupando um prédio na Vila Tingui, periferia de Curitiba, a escola foi criada inicialmente com o objetivo de aproximar e preparar a normalista para a realidade educacional do interior do Estado do Paraná. Para Caldeira (IEP, 1954c), eram dois os grandes problemas colocados pela escola: a criança e a terra. Da escola esperava-se que pudesse ajudar no desenvolvimento de

[...] novas técnicas referentes ao aproveitamento da terra, realizando no plano educacional, por meio do trabalho de equipe, o estudo das comunidades e, ao lado disso, reagindo contra o verbalismo, um dos nossos males mais sérios e enraizados, por conta do qual muitos erros são cometidos e espalhados em toda a imensidão brasileira, paraíso do verbalismo, da demagogia, da oratória vazia, em contraposição a tudo que significa ação e esforço para o trabalho (LINHARES, 1953b, p. 299).

As publicações da época percebiam a dupla função da instituição recém-criada: não apenas um centro de irradiação da cultura, mas também um instrumento que elevaria o nível daquela comunidade (LINHARES, 1953b, p.300).



Escola Experimental Maria Montessori em 1952.

Fonte: Arquivo do Museu de Imagem e Som do Paraná (MIS/PR)

Entre os planos para a instituição estavam: transformar as escolas num centro de aprendizagem para as normalistas; fazê-la funcionar como um centro socializador atuando no sentido de levantar o nível da comunidade; desenvolver técnicas agrícolas, levando as crianças à aquisição de conhecimentos básicos relativos à construção de hortas, criação de animais domésticos, organização de jardins, cultivo de flores, etc. (IEP, 1954c p.13).

No que concerne ao desenvolvimento das ações educacionais no campo, Pilotto entendia que as mesmas ocorreriam por meio de “orientação geral, ensino de leitura e da aritmética, atividade social da escola, decoração escolar e atividade agrícola e pecuária” (1952, p.15), posição essa que pode ter motivado Eny Caldeira. Porém, poucos anos mais tarde, Erasmo Pilotto se mostraria contrário a ações que buscavam dar formação profissional às crianças, entendendo que

(...) a Educação na idade da escola Primária deve ser, exclusivamente, formação geral, devendo-se barrar nesse momento, tudo que possa representar mesmo apenas uma tendência para uma decisão precoce na

orientação vocacional do indivíduo. Qualquer coisa em contrário disso é, pelo menos, uma violência à natureza. (PILOTTO, 1959, p. 49)

Pilotto, também nesse aspecto, se refere à busca de constituir a escola como centro de vida social da comunidade como “ingênua nos seus planos” (1959, p. 51). Se essa posição foi, de alguma forma, influenciada pela realidade da escola experimental não é possível afirmar. Contudo, sabe-se que Pilotto também via positivamente a experiência, dedicando significativa atenção em *A Educação no Paraná (Síntese sobre o ensino público elementar e médio)*, trabalho que integrava a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME)¹²⁸, promovida pelo Ministério da Educação.

Nos documentos oficiais e no discurso de Eny Caldeira observa-se a função redentora atribuída à normalista atuante nas zonas rurais. Deveria ser ela:

(...) capaz de remover os obstáculos, de superar o meio, de atender à necessidades pedagógicas, sanitárias e sociais da região onde a escola estiver atuando.

(...) capaz de fazer uma escola, que seja uma escola de fato, funcionando como centro socializador, capaz de levantar o nível da comunidade onde estiver atuando. (IEP, 1954c p. 12)

A experiência era descrita como inovadora e recebia grande apoio da Secretaria de Educação, inclusive por meio da publicação de artigos visando valorizar o feito:

Como militantes no ensino e sempre interessados pelas coisas que lhe dizem de perto e que julgamos acertadas, não podemos deixar de manifestar o nosso apoio à iniciativa que concretizou a Escola Experimental “Maria Montessori”, de Vila Tingui, nesta Capital (RIBEIRO, 1953, p.113).

Todavia, a realidade não era tão animadora. A primeira dificuldade era a

¹²⁸ Anísio Teixeira, quando assumiu a direção do INEP em 1952, tinha a percepção de que a educação necessita de pesquisas, estudos; O quadro de funcionários do INEP não tinha condições de cumprir essa nova tarefa. Anísio Teixeira propôs, como forma de contornar o problema, a criação de duas campanhas. Em 1953 surgiram a "Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar" (Cileme) e a "Campanha do Livro Didático e Material de Ensino" (Caldeme). O programa da Cileme pretendia cobrir os aspectos gerais da educação média e elementar (levantamento rápido, precedido da reunião da documentação existente, e destinado a um contato com a situação real do ensino em todo o país); os sistemas estaduais da educação (especialmente quanto à organização administrativa e técnica); o aluno do curso médio (suas condições sociais, capacidade, ideais, dificuldades e conflitos); o professor do curso médio (suas condições sócio-econômicas, formação, capacidade, condições de trabalho e eficiência); a escola de grau médio (visando especialmente à organização de escolas para a sua classificação sob o ponto de vista da eficiência geral) (Schwartzman, 2012).

geográfica: a região era afastada do centro urbano e a malha viária ainda era precária, o que muitas vezes impedia a chegada das normalistas à escola.

Embora a Escola Experimental objetivasse

Desenvolver técnicas agrícolas, levando as crianças à aquisição de conhecimentos básicos relativos à construção de hortas, criação de animais domésticos, organização de jardins, cultivo de flores, etc. A princípio não foi possível cuidar da terra. O problema da criança absorveu todo nosso pensamento. Ela precisava de tudo. A perspectiva inicial foi a formação de bons hábitos de saúde, a formação de novas atitudes sociais, a doação gratuita de carinho e compreensão, a formação de um ambiente de solidariedade, compreensão, iniciativa, coragem e estudo. (IEP, 1954c p.13)

Além de todas as carências da comunidade e das crianças, a presença das normalistas se colocava como um desafio prévio. Afinal, por situar-se numa região afastada da cidade, de acesso precário e numa comunidade repleta de dificuldades, é provável que o conjunto desses fatores fossem elementos desmotivadores das estudantes normalistas. No relato delas

(...) os obstáculos eram geográficos: Uma vez por semana tinha estágio, antes do recreio uma dava aula, depois do recreio outra dava aula. Era uma dupla em cada sala, lá na Maria Montessori (Prof.^a Marli, 2000, apud IWAYA, 2000).

E a realização do estágio trazia desafios maiores que as aulas ministradas às crianças. Afinal, chegar até lá

Era uma glória. Quem não morava no centro, tinha que vir de casa até o centro. Daí tomava um ônibus do Bacacheri, ia até o ponto final, que era lá um pouco depois da Base Aérea. E ali tinha uma lotação, que ia por uma estrada de barro, de terra até chegar na Escola Maria Montessori. Que parecia que ficava noutro município, de tão longe (Prof.^a Marli, 2000 apud IWAYA, 2000, p.110).

As dificuldades encontradas foram tantas, de tal sorte que a expectativa de cuidar da terra foi prontamente colocada de lado. Os diversos problemas do local absorviam as atenções do grupo, em razão do número de dificuldades e ausências daquele ambiente. Foi por conta da perseverança de professoras e normalistas que ali trabalharam que aconteceu a manutenção da escola. As ações se concentravam em oferecer melhores condições para o funcionamento da escola que

(...) recebeu logo a atenção da prefeitura e foi macadamizada a rua que passa em frente ao prédio. Levantou-se em seguida o problema da luz elétrica. Todos solicitavam o funcionamento da Escola à noite para alfabetização de adultos. A quota para a luz foi dada particularmente pelas famílias e presentemente, a pedido da Escola, os poderes públicos forneceram a verba que faltava. O trabalho foi lento. Era psicológico que fosse. Era necessário exigir espírito de luta dos habitantes de um bairro que tem tão grandes e sérios problemas. Ainda não foi colocada a luz elétrica, mas os problemas básicos já foram resolvidos. (IEP, 1954c p. 13)

O ofício ainda prometia a instalação de luz elétrica para o ano seguinte, o que se efetivou.

As necessidades de implementação da estrutura sanitária e hospitalar, uma das faces da modernização urbana, também eram observadas nos relatórios da Escola Experimental. Tais preocupações estavam presentes nas discussões nacionais já há algumas décadas e talvez em virtude da especialização em educação sanitária realizada por Eny Caldeira em São Paulo, ficassem tão evidenciadas¹²⁹. No caso da instituição em questão, Eny Caldeira expressava com frequência suas inquietações a respeito:

Os habitantes da região são pobres e vivem sem conforto, a higiene do ambiente é precária. As senhoras não se preocupam com os serviços domésticos. As crianças andam sujas e descalças. Não existe assistência hospitalar no Bairro (IEP, 1954c p. 15).

Estavam na pauta do dia a assistência à saúde e o desenvolvimento de especialidades médicas voltadas ao atendimento das necessidades biológicas da população. Buscava-se a organização de tais serviços e a descentralização das ações. Uma das primeiras iniciativas da escola foi solicitar do Serviço de Saúde Escolar, a inspeção de saúde dos alunos matriculados. O trabalho foi realizado por uma equipe de educadoras sanitárias, sob orientação do Chefe do Serviço de Saúde Escolar, Dr. Jorge Karam. Foram feitos os exames de rotina e na inspeção verificou-se incidência grande de escabiose¹³⁰ e pediculose¹³¹. Segundo Caldeira, as

¹²⁹ Por fim, Bourdieu oferece à história intelectual duas premissas metodológicas cruciais: não se pode separar a história das ideias, das ciências e/ou da arte da história social conhecimento, considerando seus produtores, bem como seus habitus e campos; para compreender a lógica de funcionamento de um campo (espaço social onde são estabelecidos/impostos os critérios de nomeação, de classificação, de distinção) é fundamental estudar o seu processo histórico de formação. (VIEIRA, 2008, p.79-80)

¹³⁰ A escabiose (ou sarna) é causada por um ácaro parasita, transmitida de uma pessoa a outra pelo contato direto. A sarna acomete qualquer pessoa, independentemente de raça, idade ou

professoras contribuíram para sanar os males, não sendo observadas moléstias de pele após a ação das educadoras. (IEP, 1954c p. 12)

Nesse mesmo sentido, havia uma preocupação com a garantia de serviços de saneamento, que permitiriam melhores condições de vida à comunidade. Assim era descrito o ambiente onde se constituiu a Escola Experimental:

A água – quanto à sua potabilidade é duvidosa. Os moradores depositam lixo nos quintais ou em valetas existentes no povoado. As casas são de madeira e quase todas de quatro cômodos. Tem assoalho de madeira, são cobertas de telhas e raríssimas possuem criações domésticas, horta, veículos, etc. O mobiliário nas residências é escasso. Na maioria das casas não existe cadeiras para todos, assim como camas ou redes, cobertores, etc... Raríssimas senhoras tem máquina de costura. Alguns rapazes possuem bicicletas. Outros se utilizam de ônibus ou lotação para virem à cidade. O analfabetismo é geral. Os que sabem ler fizeram apenas curso primário. Não existe vida social. (IEP, 1954c p. 13)

A imagem romântica que envolvia a instituição servia também para a disseminação de ideais e práticas educacionais que buscavam o controle social. Ao retratar aquela comunidade como doente, suja e degenerada, justificava-se a afirmação de que é preciso educar para moralizar os costumes, organizar a população dentro do território, homogeneizar escolas e salas de aula, sanear e assim obter o que se pretendia: atualizar o Paraná em relação aos valores requeridos pela organização racional que surgia no pós-guerra.

Essa escola primária rural, vem cada vez mais se integrando na sua relevante função socializadora e, principalmente, vem se tornando centro irradiador que beneficiará a população local, conhecendo-lhe os anseios e aspirações, e dando-lhe um sentido de vida e de trabalho, procurando enfim trazer o homem ao conhecimento de si mesmo, do seu meio e das suas possibilidades como fator de produção.” (RIBEIRO, 1953, p. 113)

O discurso higienista e saneador é uma característica das ações voltadas para a educação rural nos anos 50. Tal discurso substitui as falas acerca da

hábitos de higiene pessoal. A doença é caracterizada por uma coceira intensa, principalmente à noite, na região do umbigo, axilas ou entre os dedos das mãos. (SOCIEDADE, 2012)

¹³¹ A pediculose pode ser confirmada pela presença de lêndeas ou piolhos no couro cabeludo. As lêndeas são os ovos dos piolhos –que ficam agarrados aos fios dos cabelos. Já o piolho é o parasita. (SOCIEDADE, 2012)

educação do “povo rústico” ou do sertanejo e incorpora as discussões que problematizavam a oposição entre cidade e campo e a necessidade de superação das condições colocadas, pelo planejamento econômico e pela educação (VEIGA, 2007, p. 266). Tais proposições se encaixam na definição de Bauman, da estratégia moderna de trabalho intelectual caracterizada no papel de “legislador”, fruto da autoridade “legitimada por conhecimento (objetivo) superior, ao qual intelectuais têm mais acesso que a parte não intelectual da sociedade” (BAUMAN, 2010, p. 19-20).

As falas sobre a educação divulgavam as ideias como expressão do real, numa retórica acerca do que se denominava “problema educacional” e que funcionava como slogan de autenticidade em virtude da reputação das entidades envolvidas (SEEC, IEP, INEP, UNESCO, etc.), enquanto locais reservados a intelectuais e técnicos em educação, por meio dos quais se produzia a validação das propostas. Tal postura, antes de se configurar alguma “estratégia de manipulação”, demonstra tão somente a própria essência dos intelectuais, pois ao lado da função cognitiva de organização do pensamento e da transmissão do conhecimento, encontramos no discurso dos intelectuais, a função ideológica que tem por finalidade explicar o mundo e fundar um discurso da verdade. (SILVA, 2002, p. 17)

Os discursos, portanto, colocavam-se não apenas para estabelecer a educação como elemento de modernização da sociedade, mas também para definir quais seriam as ações e medidas cabíveis. É o que se percebe nas falas de Eny Caldeira a respeito da reforma que estava incumbida de realizar:

A base social da reforma educativa e social que nós nos propomos é tão necessária em nossos dias, deve construir-se sobre o estudo científico da criança. A pedagogia ressurgirá amparada pela psicologia, desta psicologia aplicada à educação que desvendará o valor de novos métodos. (CALDEIRA, 1953b, p. 250)

A escola experimental tornou-se campo de estágio para as normalistas e laboratório para pesquisas na área de Psicologia. No Congresso Latino Americano de Psicologia, realizado em Curitiba em 1953, foi apresentado pela equipe da professora Eny Caldeira: “Um estudo sobre o comportamento social das crianças – 100 crianças da escola Experimental e 100 da Escola de Aplicação do Instituto de Educação” – relativamente ao ambiente e à aplicação do teste de Roszenweig¹³².

¹³² O teste de Roszenweig busca observar o nível de frustração dos indivíduos quando submetidos à situações de estresse. Nos relatórios referentes à pesquisa, evidencia-se o papel morigerador da

A escola e os trabalhos ali desenvolvidos serviram como vitrine pedagógica do Instituto de Educação do Paraná e de Eny Caldeira. Em palestra realizada em Paranaguá por ocasião do Curso de Extensão para professores primários, e depois publicada no Boletim da Secretaria de Educação e Cultura, a intelectual deixa claras as representações que tinha de suas ações:

As escolas do Paraná estão sendo mobilizadas. Desde a pequenina escola do litoral, que aqui trouxe as suas representantes, até a Universidade do Paraná que transborda através de cursos de extensão universitária. Esta é a prova evidente do progresso pedagógico. O Instituto de Educação, as Escolas Normais Secundárias e os Cursos Normais Regionais cumprindo suas finalidades, organizam no momento a esquipe pedagógica do Estado. Os grupos escolares realizam suas experiências e fazem adaptação de novos métodos. O Centro de Pesquisas Pedagógicas da Secretaria de Educação e Cultura fez o planejamento para a vital transformação do ensino primário no Paraná. O Colégio Estadual do Paraná e os ginásios espalhados pelo Estado realizam a adaptação de novos programas e atendem o chamado da hora, porque a hora é grande e ninguém poderá ficar a margem do caminho. As delegacias regionais do Estado são as mensageiras das novas ideias que se devem infiltrar na vida de nossas escolas. (CALDEIRA, 1953b, p. 249)

Quanto à formação das alunas do Curso Normal do Instituto de Educação,

Nos últimos dois meses do presente ano letivo conseguimos porém estabilidade de trabalho. O espírito abnegado dos mestres tem proporcionado um bom preparo da nossa normalista. Com a criação da Escola Experimental Maria Montessori, demos um caracter mais prático na sua formação.

As aulas de Psicologia foram intercaladas por trabalhos práticos representados por monografias feitas pelas alunas. O serviço de Prática de Ensino, criado em 1.952, atingiu a ótimos resultados no presente ano com a introdução do método de Unidades de Trabalho, instituído em 1.953 na Escola Experimental e no presente ano letivo na Escola de Aplicação. Este método vitalizou a Escola atingindo todos os cursos. (IEP, 1954c p. 17)

Algumas das menções à experiência buscavam conferir notoriedade de feito nacional, o que era compatível com o momento de ufanismo que vivia o Estado do Paraná às vésperas das comemorações de seu centenário de emancipação política:

Aquela escola, que funciona sob a orientação do Instituto de Educação, desta Capital, constituir-se-á também num centro de prática pedagógica

para as alunas deste Instituto no âmbito da escola rural, fato esse, ao que nos parece, inédito no Brasil (RIBEIRO, 1953, p.113).

Em artigo do Boletim da Secretaria de Educação do Estado, Eny Caldeira apresenta as ações da educadora colombiana Carmelina como paradigma para as professoras rurais paranaenses, manifestando a admiração pela experiência por ela empreendida:

Na reunião, Carmelina falou na responsabilidade do homem em organizar e conservar em cooperação com sua mulher uma vida de família sã e feliz. Contou ela que em Porto Rico na América Central, havia se realizado um grande trabalho neste sentido. Um médico falou neste dia sobre problemas relacionados com a vida sanitária da vida familiar. Foi permitido perguntas e comentários e pode Carmelina chegar depois da 1ª reunião ao seguinte resultado: a) Os habitantes tinham compreendido a necessidade de trabalhar em grupo para resolver problemas individuais e coletivos; b) Os habitantes tinham o desejo de receber uma orientação para melhorar as condições de vida do lar; c) Era necessário repetir as reuniões para preparar um plano de ação; d) Era necessário organizar uma seção de estudos domésticos para registrar as visitas nas famílias; e) Era necessário estudar os fatos sociais mais importantes do município para determinar os problemas que necessitavam os estudos.

Este plano nos parece logo de início difícil. Mas ele não poderá ser realizado só pela professora local. Exige colaboração. Eu penso sempre nas Escolas Normais para uma pesquisa deste gênero (CALDEIRA, 1953b, p. 252-253).

Sob esta perspectiva, na medida em que a escola se adaptasse às exigências da sociedade urbana e industrial, identificadas por meio da realização de estudos científicos a respeito dos contrastes entre os modos de vida “tradicional” e “moderno” , a educação por ela oferecida poderia exercer um papel significativo no processo de desenvolvimento, colaborando para a formação de pessoas melhor adaptadas ao estilo urbano de vida que tendia a se disseminar no país.

Para Chartier,

as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (1990, p. 17).

Assim, as chamadas "lutas de representações" são igualmente importantes - como as lutas econômicas – para que se possa compreender os mecanismos por meio dos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção

de mundo social

A partir desse conceito de Chartier, portanto, é possível analisar a utilização de um conjunto de ideias pelo grupo ao qual Eny Caldeira se vincula, compreendidas como forma de convencimento de uma visão própria de mundo. Esse conjunto de ideias contribuiu para que lhe fosse possível um maior reconhecimento no campo educacional, inclusive para além dos limites do território paranaense e a sua inserção no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), onde desenvolveria atividades junto a outro corpo de intelectuais, após sua saída do Instituto de Educação do Paraná.

Podemos ainda observar o intercâmbio intelectual entre o INEP e o Instituto de Educação do Paraná, em correspondências como o ofício de 7 de março de 1954, dirigido ao diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), Anísio Teixeira, no qual Eny Caldeira agradecia o envio de livros para o Instituto de Educação. Eny Caldeira trata ainda da Escola Experimental, então com 267 crianças, e da perspectiva de criação de um Centro de Antropologia Social na região da escola, em parceria com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Trata da situação do Centro Juvenil de Artes Plásticas (ao qual se refere também como nossa escolinha de artes), desejando uma nova vinda de Anísio Teixeira ao Paraná, em razão das “tantas e tão lindas cousas para relatar”.

Em julho daquele ano, nova remessa de livros do INEP é objeto de agradecimentos da direção do IEP. Caldeira ressaltou ainda que se possível gostaria de “receber outros sobre leis do ensino, para completar a biblioteca da secretaria deste estabelecimento”, como forma de agradecimento, envia à instituição nacional um exemplar do livro “Felicidade pela Educação”, de sua ex-mestre Annette de Macedo.

O Brasil viveria, ao longo da década de 1950, dois processos fundamentais, ambos com grande repercussão sobre o encaminhamento das questões educacionais: um processo de redemocratização, com o fim do regime de Getúlio Vargas, e um processo de desenvolvimento comandado pela chamada segunda industrialização. É dessa época a percepção do país como “Dois Brasis”¹³³,

133 Os Dois Brasis (1959) é o título de uma obra de Jacques Lambert, integrante da Missão Universitária Francesa que trouxe contribuição às universidades nacionais nos seus primórdios. Lecionou Demografia e Sociologia Política na Universidade do Rio Grande do Sul, em 1937 e 1938, em seguida na Universidade do Brasil (Rio de Janeiro), de 1939 a 1944, permanecendo como expert da UNESCO no Centro Brasileiro de Pesquisas Pedagógicas (CBPE), em 1958.

um arcaico, tradicional, e outro moderno, e a crença em que o desenvolvimento de sua porção moderna levaria à superação de suas contradições. Segundo Giddens, diz-se frequentemente que a ênfase dominante da modernidade está no controle, que tem como um de seus significados “a subordinação da natureza aos propósitos do homem, organizados pela via da colonização do futuro” (2002, p. 135).

As ações desenvolvidas por Eny Caldeira durante sua participação na organização da Escola Experimental Maria Montessori denotam que tal percepção era compartilhada pela então diretora do Instituto de Educação. Caminhos se abririam para que Eny Caldeira pudesse trilhar outros rumos em um novo espaço onde o binômio educação-desenvolvimento estava em voga: seu passo seguinte seria tornar-se pesquisadora do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um percurso entre modernidades: é a descrição dos caminhos percorridos por Eny Caldeira, desde quando iniciou, na década de 1940, sua atuação como educadora, transitando por Escolas de Prudentópolis e Curitiba. Sua trajetória, nessa fase, traz os princípios da formação recebida na Escola Normal, especialmente dos mestres Erasmo Pilotto e Annette Macedo. Apoiada pelo capital cultural obtido na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras logo ingressou no Instituto de Educação como formadora de professoras. Em um curto espaço de tempo, após a experiência no Instituto de Educação, Eny Caldeira parte para cursos de especialização na Universidade de São Paulo, então caracterizada como das mais avançadas instituições de ensino superior do país, e retorna por curto período em Curitiba.

Estabeleceu redes de sociabilização com intelectuais e artistas que estiveram próximos a ela. Por meio dessa rede de contatos obteve apoio do então governador, Moysés Lupion, e de seu ex-professor Bento Munhoz da Rocha Netto, para a realização de cursos em importantes centros de pesquisas educacionais na Europa, tendo realizado cursos diretamente com Maria Montessori e Jean Piaget, personagens emblemáticas da Pedagogia Experimental. Com a eleição de Bento Munhoz para o Governo do Paraná, recebe indicação para, em 1952, assumir o cargo de diretora do Instituto de Educação, condição até então inédita para uma mulher. Conquistou posição privilegiada no campo intelectual paranaense, com a qual pôde, em virtude de seu acúmulo de capital cultural, simbólico e social, realizar ações que ultrapassariam a esfera do Instituto de Educação, intervindo no campo educacional por seus textos e ações.

Sua gestão a caracterizou como uma das figuras de transição na formação do campo educacional paranaense. Se as bases para a definição das políticas educacionais até aquele período estavam fincadas especialmente em pressupostos da Filosofia, o grupo ao qual Eny Caldeira estava vinculada também buscou na Sociologia, na Biologia e especialmente na Psicologia, os referenciais para o desenvolvimento de novos paradigmas educacionais no Estado.

Como diretora da instituição, Eny Caldeira esteve à frente da criação do Centro Juvenil de Artes Plásticas e da Escola Experimental Maria Montessori, que se

constituíram como espaços independentes do Instituto de Educação, mas integrados a ele nos seus objetivos. A correlação educação-desenvolvimento, e a percepção da instituição escolar como centro de difusão cultural e instrumento de elevação das comunidades onde inseridas, perpassa os trabalhos de Eny Caldeira enquanto diretora do Instituto de Educação do Paraná.

A intervenção no campo educacional, trazida pelos investimentos bem-sucedidos durante a sua formação, levou Eny Caldeira a ampliar sua rede de sociabilidade a intelectuais de expressão nacional e internacional.

Compreendendo que tanto as ações quanto a produção intelectual se configuram em situações vivenciadas em uma realidade permeada de complexas relações entre os grupos sociais, pois “os indivíduos estão sempre ligados por dependências recíprocas, percebidas ou invisíveis, que moldam e estruturam sua personalidade”¹³⁴, os papéis de Eny Caldeira no período imediatamente posterior ao seu retorno da Europa, como diretora do Instituto de Educação, na constituição da Escola Experimental Maria Montessori e do Centro Juvenil de Artes Plásticas, foram significativos para sua posterior atuação no INEP, ainda na década de 1950 e no Conselho Estadual de Educação do Paraná, e na Universidade Federal do Paraná durante as décadas seguintes.

A modernidade em Eny Caldeira fica representada no discurso que apoia e se baseia nos conhecimentos advindos da ciência; na sua busca de especialização, primeiro em São Paulo e depois, na sua experiência na Europa; a constituição de laboratórios, como o Serviço de Orientação Educacional e a Escola Experimental Maria Montessori, também se configuram como expressão da modernidade nas ações de Caldeira; do mesmo modo compreendemos que a opção da mulher que não se casa, preferindo a ciência; que viaja sozinha pelo país e o mundo; de uma mulher administradora pública, são também elementos que caracterizam a intelectual em pauta como uma intelectual moderna.

Eny Caldeira trouxe ao Instituto de Educação, não apenas o seu desejo de uma modernidade educacional embasada na aplicação dos métodos advindos da psicologia, da procura da racionalização dos processos de ensino e aprendizagem, como também a busca de intervenção social por meio das escolas. Caldeira procurou estar a par do que era considerado moderno quanto ao ensino de arte,

¹³⁴ CHARTIER, 1994, p.7

outra área de seu interesse, e na qual a modernidade se apresentou de forma diversa dos pressupostos de pensadores da educação. Especificamente, neste caso, observamos uma apropriação seletiva de ideias discutidas por educadores da arte ingleses, em detrimento das ideias de Maria Montessori, em que pese Caldeira referenciar-se na mestra italiana, especialmente no que diz respeito à educação infantil.

Lembramos que o discurso da modernidade empregado por Eny Caldeira, junto aos demais intelectuais que constituíram o Centro Juvenil de Artes Plásticas, estava assentado na ideia de liberdade, de livre expressão, ao passo que as manifestações de Eny Caldeira na experiência da Escola Experimental Maria Montessori, por seu turno, trazem uma ambivalência das falas da intelectual, que traz o controle daquela população como manifestação de modernidade. Evidente que tratavam-se de cenários e objetos de modernidade diversos, contudo as falas em cada um daqueles espaços realizaram-se em sentidos opostos.

Cabe ressaltar que a autonomia entre os campos artístico e educacional permitiu à educadora efetuar tais posicionamentos.

As ações desenvolvidas no Instituto de Educação encontravam paralelismo com experiências desenvolvidas em outras instituições como no Centro Educacional Guaíra, na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e na Escolinha de Artes do Brasil, revelando a consciência de Caldeira da modernização buscada por suas ações.

Tratava-se, portanto, do emprego de representações do moderno que estavam em voga, mas também de um desejo efetivo de estar a par do que era considerado moderno em outros centros e países.

Ficam em aberto para futuras pesquisas, análises aprofundadas sobre o trabalho de Eny Caldeira com o método Montessori, especialmente no que se refere à escola primária e ao jardim-de-infância.

Merecem uma futura atenção suas ideias sobre ensino de arte, uma vez que, para além do período em análise neste trabalho, Eny Caldeira ao fim de sua carreira, também atuou na Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro e prestou serviços de consultoria à Coordenação de Ensino de Arte da Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

Cabe também a realização de uma análise detalhada dos trabalhos

desenvolvidos enquanto pesquisadora do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (INEP), bem como da recepção e apropriação de suas ideias, no que diz respeito à análise dos sistemas de formação docente nas diferentes unidades da federação, e o trabalho de reforma dos institutos de educação em estados do centro-oeste e nordeste brasileiros.

Sua atuação como membro do primeiro grupo do Conselho Estadual de Educação do Paraná (1965-1970) e na Revista *Criteria* (órgão de divulgação do CEE nos anos 1960) é outro aspecto que demanda estudos mais aprofundados. No período analisado neste trabalho, Eny Caldeira, apesar de sua atuação pública, não manifesta-se politicamente assumindo posições nos debates políticos sobre educação, contudo, nos anos seguintes essa atuação política se faz presente na sua trajetória.

O trabalho desenvolvido nos anos 1960, no programa Universidade Volante da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na formação continuada de professores e as ações de extensão, realizadas por meio do Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária do Paraná, desenvolvido pela UFPR, Universidade Católica do Paraná e FUNRURAL, são outros pontos de sua trajetória que ficam em aberto para estudos posteriores.

Do mesmo modo, a sua participação junto com Pórcia Guimarães Alves na constituição da Sociedade Piagetiana do Paraná e do Conselho Paranaense de Psicologia; as pesquisas desenvolvidas acerca de percepção do espaço urbano no âmbito das ações da UNESCO, no programa que contou com a participação da UFPR, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC) e Universidade Estadual Paulista (UNESP), no Brasil; as atividades desenvolvidas no seu laboratório de práticas pedagógicas que existiu durante a década de 1970 no 5º andar do edifício Dom Pedro I, da UFPR, onde manteve pesquisas em parceria com intelectuais como Berbel Inhelder, da Universidade de Genebra e Antonio Battro, vinculado à Universidade de Buenos Aires.

Faz-se necessário estudos da sua gestão como Diretora do Departamento de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (1964-1968); da sua ação na Associação Nacional de Pesquisas em Administração Escolar (ANPAE), instituição da qual foi uma das fundadoras junto a outros intelectuais como Anísio Teixeira; além das pesquisas desenvolvidas no âmbito da universidade no campo da Psicologia e desenvolvimento humano, como uma das professoras fundadoras do Programa de

Pós-Graduação em Educação da UFPR.

Acerca desta intelectual, em cuja protoformação comparecem a vivência do interior, a referência católica (familiar e escolar), combinada à presença de outros intelectuais em sua formação que incentivaram ao cultivo da ciência e da procura da modernidade, é possível observar que a mesma adotou a educação menos como uma pretensão de uma razão ordenadora e mais como um desejo de libertação de sua condição pessoal, possivelmente na busca de superação do trauma da perda paterna, como confessou em entrevista (CALDEIRA, 1991). Seja como for, o caminho intelectual de Eny Caldeira toma diversos caminhos, ora convergentes, ora não, na condição de personagem que assume a educação muito mais do que como um ofício ou forma de intervenção na organização da sociedade, mas na condição de uma missão. Missão para a qual dedicou-se com fervor, porém sem uma conotação pública de religiosidade, uma vez que Eny Caldeira deslocou sua religiosidade para a esfera privada.

Eny Caldeira não foi somente uma acadêmica ou erudita. Foi uma autêntica representante da classe intelectual enquanto divulgadora de opiniões e manifestações públicas a favor de suas posições. Empenhou-se por buscar transformações para tornar a educação mais bela e mais humana. E não há dúvidas que, eivada de contradições, Eny Caldeira foi uma das mais importantes personagens da educação paranaense no século XX, sendo uma figura de transição ao manter o enfoque à filosofia e à cultura como elementos fundamentais da formação docente e uma das pioneiras em assumir a ciência como justificativa para suas ações educativas.

FONTES

CATÁLOGOS E CONVITES DE EXPOSIÇÃO

1.^a EXPOSIÇÃO de pintura do Centro Juvenil de Artes Plásticas. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1953. Catálogo de exposição.

LINHARES, Temístocles. *A Exposição Infantil de Guido Viaro*. In: SECRETARIA DE EDUCACAO E CULTURA DO PARANA. Instituto de Educação do Paraná. 1.^a. *Exposição de pintura do Centro Juvenil de Artes Plásticas*. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1953a. Catálogo de exposição.

LUZ, Nelson Ferreira da. *Depoimento*. In: SECRETARIA DE EDUCACAO E CULTURA DO PARANA. Instituto de Educação do Paraná. 1.^a. *Exposição de pintura do Centro Juvenil de Artes Plásticas*. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1953. Catálogo de exposição.

MUNHOZ DA ROCHA, Flora Camargo. *As crianças brincam de Portinari*. In: SECRETARIA DE EDUCACAO E CULTURA DO PARANA. Instituto de Educação do Paraná. 1.^a *Exposição de pintura do Centro Juvenil de Artes Plásticas*. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1953. Catálogo de exposição.

_____. *Calendário do ano de 1954*. Curitiba, 1954. Arquivo do Centro Juvenil de Artes Plásticas.

ROBINE, Adriano. *Depoimento*. In: SECRETARIA DE EDUCACAO E CULTURA DO PARANA. Instituto de Educação do Paraná. 1.^a. *Exposição de pintura do Centro Juvenil de Artes Plásticas*. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1953. Catálogo de exposição.

SECRETARIA DE EDUCACAO E CULTURA DO PARANA. Instituto de Educação do Paraná. 1.^a. *Exposição de pintura do Centro Juvenil de Artes Plásticas*. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1953. Catálogo de exposição.

_____. Instituto de Educação do Paraná. *II Exposição do Centro Juvenil de Artes Plásticas*. Curitiba: 1954. Convite de exposição.

VIANA, Joao Xavier. *Depoimento*. In: SECRETARIA DE EDUCACAO E CULTURA DO PARANA. Instituto de Educação do Paraná. 1.^a. *Exposição de pintura do Centro Juvenil de Artes Plásticas*. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1953. Catálogo de exposição.

CORRESPONDÊNCIAS

Correspondência de Guido Viaro (diretor do CJAP) a Adriano Robine (diretor do Instituto de Educação) solicitando o pagamento dos professores do Curso de Extensão Cultural de Desenho. Curitiba: 26 de abril de 1956.

DOCUMENTOS OFICIAIS

BALLARIN, Padre Jesus. *Oração de Paraninfado da turma de 1941*. In Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná 1940-1941. Curitiba: FFCLP, 1942.

CJAP – Centro Juvenil de Artes Plásticas. Livro Ponto.

_____. Ante-Projeto do Regulamento do Centro Juvenil de Artes Plásticas.

_____. Livro de Testes 1953.

_____. Livro de Testes 1954.

_____. Livro de Testes 1955-1956.

_____. Livro de Testes 1956-1957.

_____. Livro de Testes 1957.

_____. Livro de Testes 1958.

_____. Livro de Posses Professoras 1954-1976.

_____. Portarias.

ESCOLA Estadual Maria Montessori – Atas de exames de admissão 1959-1978.

_____. Listas de Exames 1953-1954.

_____. Livro Ponto ABR-1957 SET-1957.

_____. Livro Ponto ABR-1960 SET-1960.

_____. Livro Ponto AGO-1954 MAR-1956.

_____. Livro Ponto MAR-1953 FEV-1954.

_____. Livro Ponto SET-1959 ABR-1960.

_____. Relação do corpo docente e endereços.

_____. Relatórios Finais 1953-1973.

_____. Relatórios Finais 1954.

IEP - Instituto de Educação do Paraná. – Escola Normal - Atas de Exames de Curso Geral – 1920 a 1930.

_____. Ata de Exposição de Trabalhos Manuais – 1953a.

_____. Livro Ponto do Curso de Desenho 1953b.

_____. Livro de Ofícios – 1954a.

_____. Livro Ponto do Curso de Desenho 1954b.

_____. Serviço de Orientação Infantil. Relatório, 1954c.

_____. Livro de Ofícios – 1955a.

_____. Livro Ponto do Curso de Desenho 1955b.

_____. Relatório de Gestão - Direção de Arthur Borges de Macedo de 1955c.

_____. Coordenação Pedagógica – Portarias da Secretaria de Educação e Cultura 1954-1971.

PARANÁ. Decreto-lei nº. 9628, de 16 jun. 1953. Criação, em caráter experimental, do Centro de Artes Plásticas Juvenis, anexo ao Instituto de Educação do Paraná. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, 17 jun. 1953.

_____. Decreto-lei nº. 6177 de 18 de outubro de 1956. Cria na Secretaria de Educação e Cultura o Centro Juvenil de Artes Plásticas. Diário Oficial do Paraná, Curitiba, 22 out. 1956.

São Paulo. Decreto-lei nº 6.283 de 25 de janeiro de 1954. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. In CAMPOS, Ernesto de Souza. *História da Universidade de São Paulo*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1954, p.100-111.

ENTREVISTAS

AUDIOVISUAL

CALDEIRA, Eny. Entrevista concedida a Aroldo Murá, Luiz Geraldo Mazza, Aramis Millarch e Freitas Neto em 07/03/1991. Curitiba: Arquivo Museu de Imagem e Som. 2 Cassetes VHS NTSC.

TRANSCRITAS

ALMEIDA, Lenir Mehl de. Entrevista concedida a Daniela Pedroso em 06/06/1989. Transcrição. Curitiba: Pasta Ensino das Artes no Paraná. Museu de Arte Contemporânea do Paraná.

CALDEIRA, Eny. Entrevista concedida a Daniela Pedroso em 18/05/1989. Transcrição de 2 fitas. Curitiba: Pasta Ensino das Artes no Paraná. Museu de Arte Contemporânea do Paraná.

RODA, Roaldo. Entrevista concedida a Daniela Pedroso em 28/06/1989. Transcrição. Curitiba: Pasta Ensino das Artes no Paraná. Museu de Arte Contemporânea do Paraná.

_____. Entrevista concedida a Teresa Cristina Lunardelli Ramos. Transcrição. Curitiba, 9 out. 1980. Museu de Arte Contemporânea do Paraná.

TEXTOS NÃO PUBLICADOS

CALDEIRA, Eny. *Curriculum vitae*. Documento encontrado no Centro de Documentação do Colégio Estadual do Paraná, junto à exame de admissão de Eny Caldeira. Curitiba: sd.

_____. Maria Montessori: *Imagem da Criança e Modelos Educativos*. Concurso de Docência Livre, na Disciplina Didática, Departamento de Métodos e Técnicas. Setor de Educação da UFP, Curitiba, 1974.

_____. Viaro, *Sempre Presente. Reflexões escritas por ocasião do XXX do Centro Juvenil de Artes Plásticas do Paraná*. Curitiba, 1983.

RATACHESKI, ALIR. *Cem Anos de Ensino no Estado do Paraná*. Manuscrito na Divisão Paranaense da Biblioteca Pública do Paraná. Curitiba: 1953

PERIODICOS

JORNAIS

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. *Depoimentos de educadores e funcionários solidários com o atual diretor do INEP. Movimento do meio educacional ante a notícia de sua demissão*. Diário de Notícias. Rio de Janeiro, 17 abr. 1958. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira - ATj61

GAZETA DO POVO. *Formação de monitoras para jardins de infância*. Curitiba, 26 Abr 1950. Capa, p. 1.

MILARCH, Aramis. *Professora Eny, a que trouxe o método Montessori para o Paraná Estado do Paraná*. Caderno: Almanaque. Seção: Tablóide, p.3. Curitiba: 17 mar 1991.

REVISTAS

ASSIS, Cleto de. *Arte contra a violência*. Panorama. Curitiba, v. 17, n.177, p. 13-18, maio 1967.

AUGUSTO Rodrigues e suas escolinhas – a arte no mundo das crianças. O Cruzeiro, Rio de Janeiro, 14 dez. 1963, p.126-128.

AZEVEDO, Fernando de. 1957a [1956]. *Inauguração do Centro Regional de*

Pesquisas Educacionais. Pesquisa e Planejamento, n. 1, jun., p. 05-12.

_____. 1957b. *Luz nova sobre os caminhos*. Pesquisa e Planejamento, n. 1, jun., p.13-28.

_____. 1959. *Manifesto dos Educadores: "Mais uma vez convocados"*. Educação e Ciências Sociais, v. 4, n. 10, abr., p. 05-33.

BARREIROS, A. *Escola rural: características próprias*. Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná. Curitiba, nº. 7, p. 234-237. mai-jun. 1952.

BOLETIM da Comissão Paranaense de Folclore. Curitiba, ano 2, nº 2, outubro de 1976.

CALDEIRA, Eny. *Contribuição de caráter Experimental ao Desenvolvimento da Didática*. Revista Correio do CERPES - Centro Regional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Sul. Porto Alegre, n. 66, p.3-13, janeiro-março, 1974.

_____. *Escola Primária no Brasil*. Revista Esso, n.2, p.16-20, 1960.

_____. *Índia*. Curitiba: Prata da Casa, v. 19, n. 101, p. 30-31, abr. 1945.

_____. Maria Montessori: A maior educadora do século. Revista A Divulgação: Curitiba, p.3 e 29, julho de 1952e.

_____. *Panorama Psicológico Europeu*. Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná. Curitiba, v. 2, n.5, p. 2-5, jan./fev. 1952a.

_____. *Panorama Psicológico Europeu*. Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná. Curitiba, v. 2, n.7, p. 264-266, maio-jun. 1952g.

_____. *Panorama Psicológico Europeu*. Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná. Curitiba, ano. 2, n.8, p.367-369, jul./ago. 1952c.

_____. *(O) Papel das Escolas Rurais no levantamento do nível da comunidade*. Boletim de Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná. Curitiba, ano 3, n. 12, p. 249-258, mai/dez. 1953b.

_____. *(O) Problema da formação de professores primários*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, n. 64 vol. XXVI, p.28-43, outubro-Dezembro, 1956.

_____. *Seção de Educação Pré-Primária*. Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná. Curitiba, ano. 2, n.7, p.247-252, mai./jun. 1952b.

_____. *Seção de Educação Pré-Primária*. Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná. Curitiba, ano. 2, n.8, p.370-371, jul./ago. 1952d.

_____. *Seção de Educação Pré-Primária*. Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná. Curitiba, ano. 3, n.12, p.249-256, mai./dez. 1953a.

_____. *Tempestade de Sentimentos*. Paranaguá: Marinha, n. 75, p. 39, 1945.

DIVULGAÇÃO, A. *Álbum de Natal do Centenário do Paraná*. Curitiba, ano VII, Dezembro de 1953.

EL CORREO. *Surge em Vianí uma idea nueva de la comunidad*. Publicación de La Organización de Las Naciones Unidas Pela La Educacion, La Ciencia Y La Cultura. Volumen II – Nº 5 – Junho de 1949a.

_____. *Experimento em Viani*. Publicación de La Organización de Las Naciones Unidas Pela La Educacion, La Ciencia Y La Cultura. Volumen II – Nº 8 – Septiembre de 1949b.

_____. *“PROYECTOS ASOCIADOS” – Um Servicio de Asesoramiento de Educacion Internacional Fundamental*. Publicación de La Organización de Las Naciones Unidas Pela La Educacion, La Ciencia Y La Cultura. Volumen IV – Nº 3 – Marzo de 1951.

_____. *Arte y Educacion*. Publicación de La Organización de Las Naciones Unidas Pela La Educacion, La Ciencia Y La Cultura. Volumen VI – Nº 10 – Octubre de 1953.

PARANÁ: Secretaria de Educação e Cultura. Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná. Curitiba, ano I, v. 3, jul./out. 1951a.

_____. Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná. Curitiba, ano I, v. 4, nov./dez. 1951b.

_____. Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná. Curitiba, ano II, v. 5, jan./fev. 1952a.

_____. Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná. Curitiba, ano II, v. 6, mar./abr. 1952b.

_____. Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná. Curitiba, ano II, v. 7, maio./jun. 1952c.

_____. Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná. Curitiba, ano II, v. 8, jul./ago. 1952d.

_____. Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná. Curitiba, ano II, v. 9, set./dez. 1952e.

_____. Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná. Curitiba, ano III, v. 10, jan./fev. 1953a.

_____. Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná. Curitiba, ano III, v.11, mar./abr. 1953b.

_____. Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná. Curitiba, ano III, v. 12, maio./dez. 1953c.

_____. Posse da professora Eny Caldeira no cargo de diretora do Instituto de Educação. Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná. Curitiba, v. 2, n.6, p. 99-100, mar./abr. 1952f.

_____. Ensino Profissional: Cursos Normais Regionais. Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná. Curitiba, nº. 12, p. 234-235. mai-dez. 1953d.

ILUSTRAÇÃO BRASILEIRA – *Ed. Comemorativa do Centenário do Paraná*. Ano XLIV. Dez/1953, n. 224

MACLEISH, Archibald. *Podemos educar para a paz?* Correio da Unesco, Rio de Janeiro, ano 13, n.12, p.27, dez. 1985.

MAIS uma vitória da mulher paranaense. Revista A Divulgação: Curitiba, p.42, maio-junho de 1952.

MÖCKEL, Jurandyr Baggio. O Pensamento baseado na experiência. Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná. Curitiba, v. 2, n.5, p. 8-9, jan.- fev. 1952

PILOTTO, E. *Cursos Normais Regionais: instruções sobre sua organização e funcionamento*. Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná. Curitiba, nº. 7, p. 286-294. mai-jun. 1952.

PRIMEIRO *Centenário da Emancipação Política do Paraná*. 1853-1953 Edição do Governo do Estado.

PROCOPIAK, A. A educação de adultos. Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná. Curitiba, nº. 12, p. 259-265. mai-dez. 1953.

RIBEIRO, Artur Sá de. 1º. Curso de aperfeiçoamento para professores primários rurais da Região Sudoeste do Paraná. Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná. Curitiba, nº. 7, p. 257-260. mai-jun. 1952.

_____. *Escola Experimental “Maria Montessori”*. In Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná. Ano III – Janeiro-Fevereiro 1953 – nº 10.

TÁVORA, Araken. As artes que se aprendem na escolinha. O Cruzeiro, Rio de Janeiro, 13 jan. 1970, p.140-142.

REFERÊNCIAS

- ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. *As origens da psicanálise de crianças no Brasil: entre a educação e a medicina*. Psicol. estud. [online]. 2009, vol.14, n.3, pp. 423-432 . Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722009000300002> acesso em 10 07 2012.
- ACADEMIA Nacional de Educación Argentina. *Curriculum de Antonio M. Battro. na* Disponível em <http://www.acaedu.edu.ar/espanol/paginas/curriculum/battro.htm>. Acesso em 12 jul. 2011.
- ACADEMIA Brasileira de Letras. *Fernando de Azevedo*. Disponível em <http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inford=538&sid=181> Acesso em 20 jan. 2012.
- ANTONIO, Ricardo Carneiro. *O Ateliê de arte de Alfredo Andersen – 1902-1962*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2001.
- ANTONIO, Ricardo Carneiro. *Arte na Educação: O Projeto de Implantação de Escolinhas de Arte nas Escolas Primárias Paranaenses (Décadas de 1960 – 1970)*. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2008.
- ANDERSON, Perry. *As Origens da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- ARQUIVES JEAN PIAGET. Disponível em <http://archivespiaget.ch/sp/index.html> Acesso em 13 jul. 2011.
- ARQUIVO Público do Paraná. Disponível em <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=14>. Acesso em 18 nov 2011.
- AVELAR, Gersolina Antonia de. *Renovação Educacional Católica: Lubienska e Sua Influência no Brasil*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.
- BARBOSA, Ana Mae. *Ensino da Arte: Memória e História*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- _____. *John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *Arte-educação: Conflitos/acertos*. 3. ed. São Paulo: Ed. Max Limonad, 1986.
- _____. (Org.) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez. 2002.
- _____. *Recorte e Colagem: A influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- BALEEIRO, Aliomar; SOBRINHO, Barbosa Lima. *Constituições Brasileiras: 1946*.

Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001.

BASSLER, Roseli Fischer. *Centro Juvenil de Artes Plásticas: O pioneirismo de uma ideia na trajetória da História da Arte Paranaense*. Monografia apresentada ao curso de especialização em História da Arte, da Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP. Curitiba: 1994.

BASTOS, Elide Rugai; REGO, Walquiria D. Leão. *Intelectuais e política: A moralidade do compromisso*. São Paulo: Olho d'Água, 1999.

BAUDELAIRE, Charles. *Sobre a Modernidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

_____. *Legisladores e Interpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BENCOSTA, Marcus Levy A. ; BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos. *Uma cartografia da pesquisa em história da educação na Região Sul. Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (1980-2000)*. IV Anped Sul – Seminário de Pesquisa da Região Sul, Florianópolis, nov. 2002.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. *O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (Cepe): A experiência de uma laboratório de ensino primário no Paraná*. In ARAÚJO, Marta Maria de. BRZEZINSKI, Iria (org.) *Anísio Teixeira na Direção do INEP: Programa para Reconstrução da Nação Brasileira (1954-1964)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. Trad. Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou O Ofício do Historiador*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOBBIO, Norberto. *Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea*. Trad. Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

BOBBIO, Norberto; MATEUCCI, Nicola; PASWUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. Trad. Luis Guerreiro Pinto Cacaís, Joao Ferreira, Gaetano lo Monaco, Renzo Dini e Carmem C. Varrialle. Brasília: UNB, 1998.

BÓIA, Wilson; HOERNER Jr, Valério; VARGAS, Túlio. *Bibliografia da Academia Paranaense de Letras - 1936/2001*. Curitiba: Posigraf, 2001.

BONTEMPI JR., Bruno. *A Incorporação Do Instituto De Educação Pela FFLC-USP: Hipóteses Para Entender Um Campo Cindido*. In Anais da 30ª. Reunião Anual da

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Caxambu: 2007. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT02-2872--Int.pdf> Acesso em 28 Nov 2012.

BOTELHO, Jordana Stella. *Jardins da infância paranaenses: do Programa de Experiências de 1950 ao Regimento e Planejamento de Atividades de 1963*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2011.

BOURDIEU, Pierre. (As) *Coisas ditas*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004a.

_____. (A) *Economia das trocas simbólicas*. 5. ed., São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. (A) *economia das trocas linguísticas: O que falar quer dizer*. São Paulo: EDUSP, 1996a.

_____. (A) *Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. Trad. Aparecida Joly Gouveia. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). Pierre Bourdieu: escritos de educação, p. 39-64. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. (A) *Ilusão biográfica*. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (orgs.), *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

_____. (O) *Poder Simbólico*. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

_____. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. *Razões Práticas. Sobre a Teoria da Ação*. 3. ed. Campinas-SP: Papyrus, 1996b.

_____. (As) *Regras da Arte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. (Os) *Usos sociais da ciência. Por uma sociologia clínica do campo científico*. Trad. Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora da UNESP, 2004b.

BOURDIEU, Pierre. CHARTIER, Roger. *O sociólogo e o historiador*. Trad. João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BOSCHILIA, R. et al. *História de Curitiba*. Fundação Cultural de Curitiba, 2000. Disponível em www.casadamemoria.org.br/index_historiadecuritiba.html Acesso em 29 mar 2012.

BURKE, Peter. *A Escola de Annales. 1929-1989. A Revolução Francesa da Historiografia*. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

_____. *A Escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da UNESP, 1992a.

_____. *A História como Memória Social. In: O mundo como teatro – estudos de antropologia histórica.* Lisboa: Difel, 1992b. Disponível em <http://members.tripod.com/~muna/17.html> - acesso em 21 jul 2011.

_____. *O que é História Cultural ?* 2. ed. Trad. Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2008.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia.* São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

CAMPOS, Candido Malta; GAMA, Lúcia Helena; SACCHETTA, Vladimir. (orgs.) *São Paulo, metrópole em trânsito: percursos urbanos e culturais.* São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

CAMPOS, Ernesto de Souza. *História da Universidade de São Paulo.* São Paulo: Universidade de São Paulo, 1954.

CAMPOS, Névio. *Intelectuais e Igreja Católica no Paraná: 1926-1938.* Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2010.

_____. *Intelectuais Paranaenses e as concepções de universidade (1892-1950).* Curitiba: Editora da UFPR, 2008.

_____. *Intelectuais paranaenses e as concepções de Universidade: 1892-1950.* Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2006.

_____. *Laicato Católico: o papel dos intelectuais no processo de organização do projeto formativo da Igreja católica no Paraná (1926-1938).* Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2002.

CAPRI, Elizabeth J. *De católicos poloneses a ponta-grossenses católicos : a escola Sagrada Família: 1933 –1945.* Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2003.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História.* Trad. Maria de Lourdes Menezes. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. *A invenção do cotidiano: artes do fazer.* 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHARLOT, Bernard. *A Mistificação Pedagógica: Realidades Sociais e Processos Ideológicos na Teoria da Educação.* Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações.* Rio de Janeiro: Difel, Bertrand Brasil, 1990.

_____. *A história hoje: dúvidas, desafios, propostas.* Estudos Históricos, v. 7, n. 13. p. 97-113. Rio de Janeiro: Editora CPDOC, 1994.

_____. *O mundo como representação. in: Estudos Avançados.* [online]. 1991, vol.5,

n.11, pp. 173-191. ISSN 0103-4014.

CHAVES, Niltonci Batista. (A) Cidade Civilizada: discursos e representações sociais no jornal “Diário dos Campos” na década de 1930. Curitiba: Aos quatro ventos, 2001.

_____. *Do Centro Comercio e Industria ao Selo Social: economia e sociedade ponta-grossense*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2006.

CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução à Teoria Geral da Administração*. 4ª ed. São Paulo: Makron Books, 1993.

CHILVERS, Ian. *Dicionário Oxford de Arte*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

COELHO NETTO, José Teixeira. *Moderno Pós Moderno*. São Paulo: Iluminuras, 1995.

CONSORTE, Josildeth Gomes. *Culturalismo e educação nos anos 50: o desafio da diversidade*. Cadernos CEDES, v. 18, n. 43, dez., p. 26-37, 1997.

COOPER, Cary L.; ARGYRIS, Chris (org). *Dicionário Enciclopédico de administração*. Coordenação da tradução de Lenita Maria Rimoli Esteves, Celso Augusto Rimoli. São Paulo: Atlas, 2003.

COSTA, Maria José Franco da (org.). *A dimensão de um homem: Lysimaco Ferreira da Costa – o educador*. Curitiba: Imprensa da UFPR. 1987.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e Educação Brasileira: Católicos e Liberais*. 2. ed. Cortez: São Paulo, 1984.

DICIONÁRIO *Histórico-Biográfico do Paraná*. Curitiba: Livraria e Editora Chain, 1991.

DOMINSCHEK, Desirê Luciane. *A concepção de ensino pensada por Roberto Mange - A formação de mão de obra SENAI: A escola do SENAI – PR*. in História & Ensino, Londrina, v. 17, n. 1, p. 195-210, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/issue/view/744> . Acesso em 27 abr 2012.

DOMINGUES, José Maurício. *Do Ocidente à modernidade: intelectuais e mudança social*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DOUSTDAR, Neda M. *Imigração Polonesa : raízes de um preconceito*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 1990.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL DE ARTES VISUAIS. Disponível em http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm acesso em 24 jun 2011.

(A) ERA VARGAS. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas. Disponível em <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/apresentacao> Acesso em 17 fev 2012.

ESCOLA A Chave do Tamanho: Fundadores. Disponível em <http://www.jeanpiaget.com.br/p.php?p=fundadores> Acesso em 05 dez 2012.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. (orgs.) *Dicionário de Educadores no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/MEC-INEP, 1999.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 13. Ed. São Paulo: EDUSP, 2009.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. *Tecnocracia, capitalismo e educação em Anísio Teixeira (1930-1935)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 1980.

GHIRALDELLI Jr., Paulo (org.) *Infância, Escola e Modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da UFPR, 1997.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da Modernidade*. Trad. Raul Fiker. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.

_____. *Modernidade e identidade*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição*. Trad. Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GLASER, Zuleika Rotta Ribeiro. *Meio século de educação na UFPR*. Curitiba: UFPR, 1989.

GOMES, Neonila Demczuk. *Prudentópolis, sua terra e sua gente*. Prudentópolis. 1972.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*, volume 2. Ed. e trad. Carlos Nelson Coutinho; co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GUIL, Chico; FERNANDES, Josué Corrêa; FARAH, Audrey. *Prudentópolis: 100 anos*. Prudentópolis: Editora Artheiros, 2006.

GUIMARÃES, Luiza Angélica Paschoeto. *ANÍSIO TEIXEIRA: atuação educacional e propostas para a formação do magistério primário*. Dissertação apresentada no programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis. Petrópolis: 2008.

_____. *Políticas de Aperfeiçoamento para o Magistério: Atuação de Anísio Teixeira no Inep (1952-1964)*. in V Congresso de História da Educação da SBHE. O Ensino e

a Pesquisa em História da Educação. Aracaju: 2008b. Disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/245.pdf>

HAMBURGUER, Amélia Império (org.) *A ciência nas relações Brasil-França (1850-1950)*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Fapesp, 1996.

HAMELINE, Daniel. *Édouard Claparède*. Trad. Izabel Petraglia, Elaine T. Dalmas Dias. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

HAYGERT, Aroldo Murá G. *Vozes do Paraná: retratos de paranaenses. Vol. 2*. Curitiba: Esplendor; Convivium 2009.

HISTÓRIA das Irmãs de São José. Disponível em: http://www.csjchambery.org/histria-das-irms-de-so-jos_75 Acesso em: 12 fev 2012a.

HISTÓRIA e Missão. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao> Acesso em: 21 Abril 2012b.

HISTÓRIA: questões e debates. *História intelectual: Ideias e Conhecimentos produção, circulação, transmissão*. Ano 27, n. 53, jul/dez. 2010. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

HISTÓRICO da Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Disponível em <http://www.embap.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=125> Acesso em 18 nov 2012.

IWAYA, Marilda. *Palácio da Instrução: Representações sobre o Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto (1940 – 1960)*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2000.

KLEIN, Lidia Regina. *Construtivismo piagetiano: considerações críticas à concepção de sujeito e objeto*. In DUARTE, Newton.(org.) *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

KUHLMANN Jr. Moysés. ; MEDEIROS, Ceres Luehring. *O centro juvenil de Artes Plásticas e a Formação de Arte-educadores na década de 1950*. In: Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 249-265, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=2739&dd99=pdf> Acesso em: 18 set. 2010.

LAMBERT, Jacques. 1959. *Os Dois Brasis*. Rio de Janeiro, MEC/INEP/CBPE.

LE GOFF, Jacques. *Antigo, moderno*. Enciclopédia Einaudi. v. 1. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984.

_____. *História e Memória*. 5ª ed. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LEITE, Maria da Trindade Ferreira; NUNES, Benevina Maria Vilar Teixeira. *Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária – Um Resgate Histórico: 1975-1986 in Texto Contexto Enferm*, Florianópolis, 2009 Jul-Set; 18(3): 427-435. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tce/v18n3/a04v18n3.pdf> Acesso em 21 jan 2012.

LEMOS JÚNIOR, Wilson. *Canto orfeônico : uma investigação acerca do ensino de música na escola secundária pública de Curitiba (1931-1956)*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2005.

LEVI, Giovanni. *Os usos da biografia*. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (orgs.), *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

LINHARES, Temístocles. *Paraná Vivo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1953b.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; Cynthia Greive Veiga. *500 anos de Educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOWENFELD, Viktor. *A Criança e sua Arte*. trad. Miguel Maillat. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert. *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

MAN and the Biosphere Programme. Disponível em <http://www.unesco.org/new/en/natural-sciences/environment/ecological-sciences/man-and-biosphere-programme/> Acesso em 21 jan 2012.

MACEDO, Annette Clotilde Portugal. *Felicidade pela Educação*. Curitiba: Grupo Editor Renascimento do Paraná, 1952.

MAGALHÃES, Marion Brepohl de. *Paraná: Política e Governo*. Curitiba: SEED, 2001.

MARCONDES, Durval. *A higiene mental escolar por meio da clínica de orientação infantil*. Revista de Neurologia e Psiquiatria de São Paulo, São Paulo: v. 7, n. 6, p. 5-14, 1941.

MEDEIROS, Ceres Luehring. *As Contribuições do Centro Juvenil de Artes Plásticas para o Ensino de Arte no Paraná*. Monografia apresentada no curso de licenciatura em Educação Artística da Faculdade de Artes do Paraná. Curitiba: 2003.

_____. *O Centro Juvenil de Artes Plásticas e suas relações com o ensino da arte no Brasil da Década de 1950*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco - USF. Itatiba(SP): 2008.

MEDEIROS, Alan Rafael de. *Sociedade de Cultura Artística Brasília Itiberê (SCABI)*:

Promoção da música sinfônica erudita em Curitiba por meio da Orquestra Sinfônica da SCABI (1946-1950). Dissertação apresentada Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2011.

MENDES, Erasmo Garcia. *Paulo Duarte*. Estud. av. [online]. 1994, vol.8, n.22, pp. 189-193. ISSN 0103-4014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000300018. Acesso em 25 mar 2012.

MENDONÇA, Daisy. *A Higiene Mental do Escolar: O Ardil da Ordem*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2006.

MICELI, Sergio. *Intelectuais a brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)*. Rio de Janeiro: Difel, 1979.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. *A formação do professor e a organização social do trabalho*. Curitiba: UFPR, 1997.

_____. *A pedagogia da Escola Nova na formação do professor primário paranaense: início, consolidação e expansão*. Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo: 1992.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. *A escola nova no Paraná: avanços e contradições*. Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 5, n. 14, p. 93-100, jan./abr. 2005.

MINISTÉRIO da Educação e da Cultura. *Jornadas de Educação: Debates de temas educacionais organizados pelo I.D.O.R.T. com a cooperação do I.N.E.P. (1945-1947)*. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Publicação nº 48. Rio de Janeiro: INEP, 1950.

MONARCHA, Carlos. *A escola normal da praça: o lado noturno das luzes*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

I _____. *Psicoclínicas e cuidados da infância*. in Boletim Academia Paulista de Psicologia, Vol. 77, Núm. 2, jul-dez 2009, p. 274-284. disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/946/94612368005.pdf> Acesso em 22/01/2012.

MONTESORI, Maria A *Criança*. trad. Luiz Horácio da Matta. 2ª ed. Rio de Janeiro: Portugália, s/d-a [1936].

_____. *El Método de la Pedagogia Científica*. trad. Castellana Juan Palau Vera. Barcelona: Casa Editorial Araluce, 1937.

_____. *Em Família*. trad. Wilma Ronald de Carvalho. Rio de Janeiro: Editorial Nórdica, 1987[1923].

_____. *Formação do Homem*. Trad. Hauptmann e Eunice Arroxelas. 2ª ed. Rio de Janeiro: Portugália, s/d-b [1949].

_____. *Mente Absorvente*. Trad. Pedro da Silveira. Rio de Janeiro: Portugália, s/d-c [1949].

_____. *Pedagogia Científica*. São Paulo: Flamboyant, 1965 [1948].

MOSSURUNGA, Bento. *Centro Educacional Guaíra: Um laboratório de Reconstrução educacional do INEP no Paraná*. In ARAÚJO, Marta Maria de. BRZEZINSKI, Iria (org.) *Anísio Teixeira na Direção do INEP: Programa para Reconstrução da Nação Brasileira (1954-1964)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

MUELLER, Helena Isabel. *Tensão intelectual entre tradição e modernidade: Curitiba 1920 – 1950*. in *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011*. Disponível em http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300847628_ARQUIVO_BPManh2011.pdf Acesso em 17 fev 2012

MUNARI, Alberto. *Jean Piaget*. Trad. Daniele Saheb. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MUSEU Alfredo Andersen.
http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=instituicoes_texto&cd_verbete=4984 Acesso em 01/02/2012.

NADALIN, Sérgio Odilon. *Paraná: Ocupação do Território, População e Migrações*. Curitiba: SEED, 2001.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.) *Escritos de educação*. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

NORA, Pierre. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. Projeto História. São Paulo, nº 10, p. 7-28, dez. 1993

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2000.

_____. *Anísio Teixeira*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

_____. *Memória e História da educação : Entre práticas e representações*. In: *Educação em foco : v.7 : n.º 2 : set./fev. 2002/2003 : UFJF*.

OLIVEIRA, Dennison. *Urbanização e Industrialização do Paraná*. Curitiba: SEED, 2001.

OLIVEIRA, Lucia Lippi (coord). *Elite Intelectual e debate político nos anos 30*.

Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1980.

ORTIZ, Renato. *A Sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'água, 2003.

OSISNKI, Dulce Regina Baggio. *Arte, História e Ensino – Uma trajetória*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Dimensões Educativas em arte de Guido Viaro*. In: VIEIRA, Carlos Eduardo (org.). *Intelectuais, Educação e Modernidade no Paraná (1886-1964)*. Curitiba: Editora da UFPR, 2007. p. 67-98.

_____. *Emma e Ricardo Koch: Uma visão pedagógica integradora da arte com a vida*. *Projeções. Revista de estudos polono-brasileiros*. Ano I, nº II, p. 66-77. Curitiba, 1999.

_____. *Ensino da Arte: Os Pioneiros e a Influência Estrangeira na Arte-Educação em Curitiba*. Dissertação apresentada Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 1998.

_____. *GUIDO VIARO: Modernidade na arte e na educação*. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2006.

_____. *(A) Modernidade no sótão: Educação e Arte em Guido Viaro*. Curitiba: Editora da UFPR, 2008.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio; ANTONIO Ricardo Carneiro Antônio. *Exposições de arte infantil: bandeiras modernas pela construção do novo homem*. in *Acta Scientiarum. Education Maringá*, v. 32, n. 2, p. 269-285, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Cultura. *Emma e Ricardo Koch: arte-educadores e artistas plásticos*. Curitiba: SEEC, 1988.

_____. Casa Civil. *Galeria de Governantes*. Disponível em <http://www.casacivil.pr.gov.br/casacivil/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=67> Acesso em: 20 jan. 2012.

PECAUT, Daniel. *Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação*. São Paulo: Ática, 1990.

PERES, Eliane Teresinha. *O Diabo inventou a escola? A Escola Ativa na visão de Adolphe Ferrière*. In *Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu: 2002. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/25/tp25.htm>. Acesso em 01 abr 2012.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PILLA, Maria Cecília Barreto Amorim. *Educação feminina e civilidade cristã*. In: VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2008, Curitiba. VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE Formação de Professores, 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/744_665.pdf Acesso em 05 jun 2012.

_____. *Escola de Virtudes: Sociabilidades no Colégio Cajuru - 1907-1942*.

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação de História, Departamento de História da Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 1999.

PILOTTO, Erasmo. PILOTTO, Erasmo. *Apontamentos para uma Pedagogia Fundamental*. Curitiba: Imprimax-Ltda, 1982. v.2.

_____. *Autobiografia*. Curitiba: Editora da UFPR, 2004.

_____. *Direito à educação*. Curitiba. Associação de Estudos Pedagógicos, 1960.

_____. *(A) Educação é direito de todos*. Curitiba [s.ed], 1952.

_____. *A Educação no Paraná (Síntese sobre o ensino público elementar e médio). Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME) Publicação Nº 3*. Rio de Janeiro: INEP, 1954.

_____. *Obras I*. Curitiba: Imprimax, 1973.

_____. *Obras II*. Curitiba: Imprimax, 1976.

_____. *Organização e Metodologia do Ensino na 1ª série primária*. Curitiba: Artes Gráficas Ind. Com. S/A; 1964.

_____. *Situações do Desenvolvimento Brasileiro e a Educação*. Curitiba, Associação dos Estudos Pedagógicos, 1959.

PINTO, Álvaro Vieira. 1960 [1956]. *Ideologia e desenvolvimento nacional*. 4.^a ed. Rio de Janeiro, MEC/ISEB.

PIZANI, Maria Angelica Pinto Nunes. *O Cuidar na atuação das Irmãs de São José de Moutiers na Santa Casa de Misericórdia de Curitiba (1896-1937)*. Tese apresentada, ao Curso de Pós Graduação em História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2005.

POLLARD, Michael. *Maria Montessori*. São Paulo: Globo, 1993.

POLICHUK, Méri de Oliveira. *A extensão universitária na Universidade Federal do Paraná*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: 1994.

POLLAK, Michel. *Memória, esquecimento, silêncio*. Estudos Históricos, vol.2 nº 3, p. 3-15. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 1989.

PONTES, José Alfredo Vidigal. *Julio de Mesquita Filho*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PROSSER, Elizabeth Seraphim. *Cem Anos de sociedade, arte e educação em Curitiba: 1853 – 1953: da Escola de Belas Artes Indústrias, de Mariano de Lima, à Universidade do Paraná e a Escola de Música e Belas Artes do Paraná*. Curitiba: Imprensa Oficial, 2004.

_____. *O Ensino Da Arte Nas Escolas Em Curitiba (1940-1960) E a Criação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná in Anais III Fórum De Pesquisa Científica Em Arte - Escola de Música e Belas Artes do Paraná*. Curitiba, 2005. Disponível em http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/anais3/elisabeth_prosser.pdf Acesso em 12/01/2012.

PROVÍNCIA do Paraná das Irmãs de São José de Chambéry. *Nossa História*. Curitiba: mimeo, 1978.

PRUDENTÓPOLIS, Prefeitura Municipal de. *O Município de Prudentópolis*. Prudentópolis: s/e, 1929.

PRUDENTÓPOLIS, Prefeitura Municipal de. *Guia 1996*. Prudentópolis: Gráfica e Tipografia Prudentópolis, 1996.

RAMOS, Arthur. *A criança problema: A higiene mental na Escola Primária*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora da Casa do Estudante do Brasil, 1951.

READ, Herbert. *A Redenção do Robô. Meu Encontro com a Educação através da Arte*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1986.

_____. *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70, 1982.

RENK, Valquíria Elita. *Aprendi a falar português na escola! O processo de nacionalização das escolas étnicas polonesas e ucranianas no Paraná*. Tese apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

REVEL, Jacques. *História e Historiografia. Exercícios Críticos*. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

ROCHA NETO, Bento Munhoz da. *O Paraná, Ensaios*. Curitiba: Coleção Farol do Saber, 1995.

RÖHRS, Hermann. *Maria Montessori*. Trad. Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010a.

_____. *Georg Kerschensteiner*. Trad. Danilo Di Manno de Almeida e Maria Leila Alves. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010b.

SANDRONI, Paulo. *Dicionário de Administração e Finanças*. São Paulo: Best Seller;

Nova Cultural, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon (org.) *Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro*. Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 1982, pp.167-195. Disponível em <http://www.schwartzman.org.br/simon/rio/inep.htm>
Acesso em 18 11 2012.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. *Internatos, asilos e instituições disciplinares na História da Educação Brasileira*. in Revista Contemporânea de Educação, v. 7, p. 1-7, 2009. Disponível em:
<http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/72>
Acesso em 07 jun 2012.

SILVA, Helenice Rodrigues da. *Fragments da historia intelectual: entre Questionamentos e perspectivas*. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

SILVA, Rossano. *A arte como princípio educativo: um estudo sobre o pensamento educacional de Erasmo Pilotto*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2009.

SIMÃO, Giovana Terezinha. *Emma Koch e a implantação das Escolinhas de Arte na rede oficial de ensino*. Curitiba: 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

SIRCILLI, Fabíola. Arthur Ramos e Anísio Teixeira na Década de 1930. in *Paidéia*, 2005, 15(31), 185-193 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n31/06.pdf>
Acesso em 07 dez 2012.

SOCHODOLAK, Hélio; CAMPIGOTO, José Adilçon. *Estudos em História Cultural na Região Sul do Paraná*. Guarapuava-PR: Unicentro, 2008.

SOCIEDADE Brasileira de Dermatologia. Disponível em <http://www.sbd.org.br/doenca/> . Acesso em 18 nov 2012.

SOUZA, Cristiane dos Santos. *Entre permanências e rupturas: Um estudo sobre Annette Macedo, uma expressão feminina na educação paranaense*. In *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Uberlândia: UFU, 2006.
Disponível em
<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/118CristianeSantosSouza.pdf>
Acesso em 10 fev 2012.

SZWAKO, José Eduardo León. OLIVEIRA, Márcio de. (orgs.) *Ensaio de Sociologia e História Intelectual do Paraná*. Curitiba: Editora da UFPR, 2009.

TANURI, Leonor Maria. *História da Formação de professores*. Revista Brasileira de

Educação. São Paulo: ANPED, nº. 014. p. 61-88. mai./ago. 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_06_LEONOR_MARIA_TAN_URI.pdf Acesso em: 28 fev 2012.

TEIXEIRA, Selma Suely. *Teatro em Curitiba na década de 50: história e significação*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 1992.

THISTLEWOOD, David . *HERBERT READ (1893–1968) in PROSPECTS: the quarterly review of comparative education (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. 24, no.1/2, 1994, p. 375–90* disponível em http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/reade.pdf Acesso em: 12 jan. 2012.

TOURAINÉ, Alain. *Crítica da modernidade*. Trad. E. F. Edel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

TRINDADE, Etelvina Maria de Castro. *Cultura e Educação no Paraná*. Curitiba: SEED, 2001.

TURINA, Keli Fernanda Rucco. *Escola Maternal: História, Assistência e Escolarização da Infância em Curitiba (1928-1944)*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2010.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

VIEIRA, Carlos Eduardo (org.). Anísio Teixeira e a pesquisa em educação no Brasil: ensaio sobre o processo de formação do campo. In *Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*, n. 15, (junho 2003) . Campo Grande(MS), UCDB, 1995.

_____. *Intelectuais, Educação e Modernidade no Paraná (1886-1964)*. Curitiba: Editora da UFPR, 2007.

_____. *O Movimento pela Escola Nova no Paraná: Trajetória e Idéias Educativas de Erasmo Pilotto*. In *Educar em Revista*. Curitiba, v. 1, n. 18, p. 53-74, 2001.

_____. *Intelectuais e o Discurso da Modernidade na I Conferência Nacional de Educação (Curitiba-1927)*. In: Bencostta, Marcus Levy Albino (org.). *Culturas escolares saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007b, p. 379-400.

_____. *Intelligentsia e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a História Intelectual*. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 1, p. 63-85, 2008.

VIEIRA, Carlos Eduardo; GONDRA, José. *Mapas da Produção em História da Educação*. In: GONDRA, José. *Pesquisa em História da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.7-13.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. *(O) Camponês Polonês no Brasil: raízes medievais da mentalidade emergente*. Tese de Concurso à Docência Livre na Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 1974.

_____. *As Escolas da Colonização Polonesa no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2002.

_____. *História do Paraná*. 10. ed. Ponta Grossa-PR: Editora da UEPG, 2010.

_____. *Universidade do Mate: História da UFPR*. 2ª ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2006

WERNECK, Maria da Luz Portugal. *História da Educação no Paraná*. Curitiba: s/e, 1978.

WESTPHALEN, Cecília Maria. *Universidade Federal do Paraná: 75 anos*. Curitiba: SBPH-Pr, 1987.

_____. *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná – 50 anos*. Curitiba: SBPH-Pr, 1988.

WINOCK, Michel. *O século dos intelectuais*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. Tradução de Eloá Jacobina.

ANEXO

PRODUÇÃO, ESPAÇOS DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO EDUCACIONAL NA TRAJETÓRIA DE ENY CALDEIRA

FORMAÇÃO

- (???) Internato São José, na cidade da Lapa/PR.
- 1935 - Escola Normal Secundária de Curitiba, atual Instituto de Educação do Paraná.
- 1941 - Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal do Paraná.
- 1947 - Curso de Orientação Educacional na Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo.
- 1948/1949 - Curso de Educadora Sanitária na Faculdade de Higiene e Saúde Pública de São Paulo.
- 1954 - Curso de aperfeiçoamento de Métodos e Técnicas em Pesquisa – Ciências Sociais, UFPR.
- 1950 - XXIX Curso Internacional Maria Montessori- Università Italiana per Stranieri di Perugia.
- 1950 - Corso di Studi Pedagógico – Università Italiana per Stranieri di Perugia.
- 1951 - Certificado de Estágio na Escola Decroly em Bruxelas – Bélgica.
- 1951 - Certificate of Good Attendance – UNESCO – Paris.
- 1951 - Estágio de Estudos no Instituto Jean Jacques Rousseau de Genebra.
- 1975 - Docente livre de didática, na Universidade Federal do Paraná com a tese intitulada: Maria Montessori – Imagem da Criança e Modelos Educativos.

ATIVIDADES PROFISSIONAIS

- 1937/1944 - Professora primário em Curitiba.
- 1952/1955 - Diretora e Professora de Psicologia no Instituto de Educação do Paraná.
- 1952/1953 – Participa da organização/criação do Centro Juvenil de Artes Plásticas, junto à outros intelectuais como Guido Viaro, Leni de Melo Cid, Emma Koch e outros.
- 1952 – Participa da organização/criação da Escola Experimental Maria Montessori.
- 1956/1960 - Pesquisadora no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais a convite de Anísio Teixeira – INEP – MEC – Rio de Janeiro.
- 1956/1960 – Atua na reorganização dos Institutos de Educação dos estados de Goiás e Rio Grande do Norte.
- 1961/1963 - Assessora da Comissão de Educação na Assembleia Legislativa do Paraná.
- 1964/1965 - Assessora da Secretaria de Educação e Cultura.
- 1965/1970 - Membro do Conselho Estadual de Educação.
- 1964/1968 - Diretora do Departamento de Pedagogia da Faculdade Federal de Filosofia.
- 1961 - 1968/1970 - Coordenadora dos Programas de Educação na Universidade Volante do Paraná.

- Participa do primeiro grupo de professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR.

ASSOCIAÇÕES

- Associação Brasileira de Educação – ABE – Rio de Janeiro
- Sociedade de Psicologia de São Paulo-SP
- Academia de Letras José de Alencar do Paraná
- Associação Internacional Montessori
- Comissão de Folclore do Paraná
- Sociedade Brasileira de Progresso da Ciência (SBPC)
- Associação Nacional de Administração Escolar (ANPAE)

PUBLICAÇÕES

- Artigos no Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná. 1952/1954.
- Higiene Mental da Infância – Documento publicado em 1949, relatório de atividades realizadas como diretor do Instituto de Educação do Paraná 1952/1954.
- O problema da formação de professores primários. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 1956.
- Pareceres do Conselho Estadual de Educação – Revista Documenta – 1965/1970.
- Contribuição de Pesquisa Operacional na solução de problemas Didáticos – Tese de Concurso - (s.d.).
- Contribuição de caráter Experimental ao Desenvolvimento da Didática.. Revista Correio do CERPEs - Centro Regional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Sul.1974.
- Avaliação Operacional no Processo de Desenvolvimento do Ensino Normal – convênio com o Estado- Relatório, 1967/1968.
- Maria Montessori – Imagem da Criança e Modelos Educativos, tese de livre docência, 1975.

PESQUISAS DESENVOLVIDAS

Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) – Centro Brasileiro de Pesquisas Pedagógicas (CBPE)

- “Oportunidades de Formação de Magistério Primário”, de cada Unidade da Federação Brasileira – Programa da CAPES/CBPE – 1957/1960 (Publicação do INEP/OEA)

Laboratório de Pesquisa e Experimentação Pedagógica – Setor de Educação UFPR e Grupo de Estudos Cognitivos de Curitiba.

- A criança e o Planejamento urbano I e II, pesquisa realizada através do convênio UFPR e IPPUC, fundamentada no programa MAB13 da UNESCO e apresentada respectivamente no IV e V Simpósio de psicologia cognitiva em Ribeirão Preto e Curitiba, sob a orientação do cientista argentino Antonio

- Maria Battro e do arquiteto argentino Eduardo Ellis 1977-1978;
- A criança e a paisagem, pesquisa originada do projeto MAB13 e apresentada no VI Simpósio de Psicologia Cognitiva na Fundação Getúlio Vargas – RJ, sob a presidência da psicóloga suíça Barbel Innehlder, 1979;
 - Colóquio sobre a psicogênese do desenvolvimento da criança no Laboratório de Pesquisa e Experimentação Pedagógica – UFPR, 1979;
 - Ensino-Pesquisa, Ensaio de construção de modelos de atividades para crianças de 6 à 12 anos, 1980, publicação UFPR;
 - Ensino-Pesquisa, modelos metodológicos do ensino de 1º grau, 1980, publicação UFPR;
 - Pesquisa sobre a representação do espaço – crianças, jovens e adolescentes emergente do projeto MAB13, no prelo, em Buenos Aires, Argentina intitulada – La Imagen de la ciudad em los ninos, orientação científica de Antonio Maria Battro e outros;
 - Projeto de aplicação da Teoria Piagetiana em Educação, com o uso de micro-computadores 1982;
 - Simpósio – O Computador ajudará o desenvolvimento da criança, 1982 a cargo da professora Léa Fagundes do Grupo de Estudos Cognitivos de Porto Alegre, Universidade Federal.
 - Simpósio – O computador na era pós-piagetiana a cargo do psicólogo Antonio Maria Battro, diretor do Centro de Investigações Filosóficas de Buenos Aires.
 - Psicogênese do movimento circular – a bicicleta – pesquisa realizada com estudantes de graduação e pós-graduação 1982.
 - Orientação da dissertação de Mestrado: Estudo de atividades espontâneas da criança numa perspectiva da reconstrução dos programas escolares, de Hercília de Moraes Sarmento, 1980.