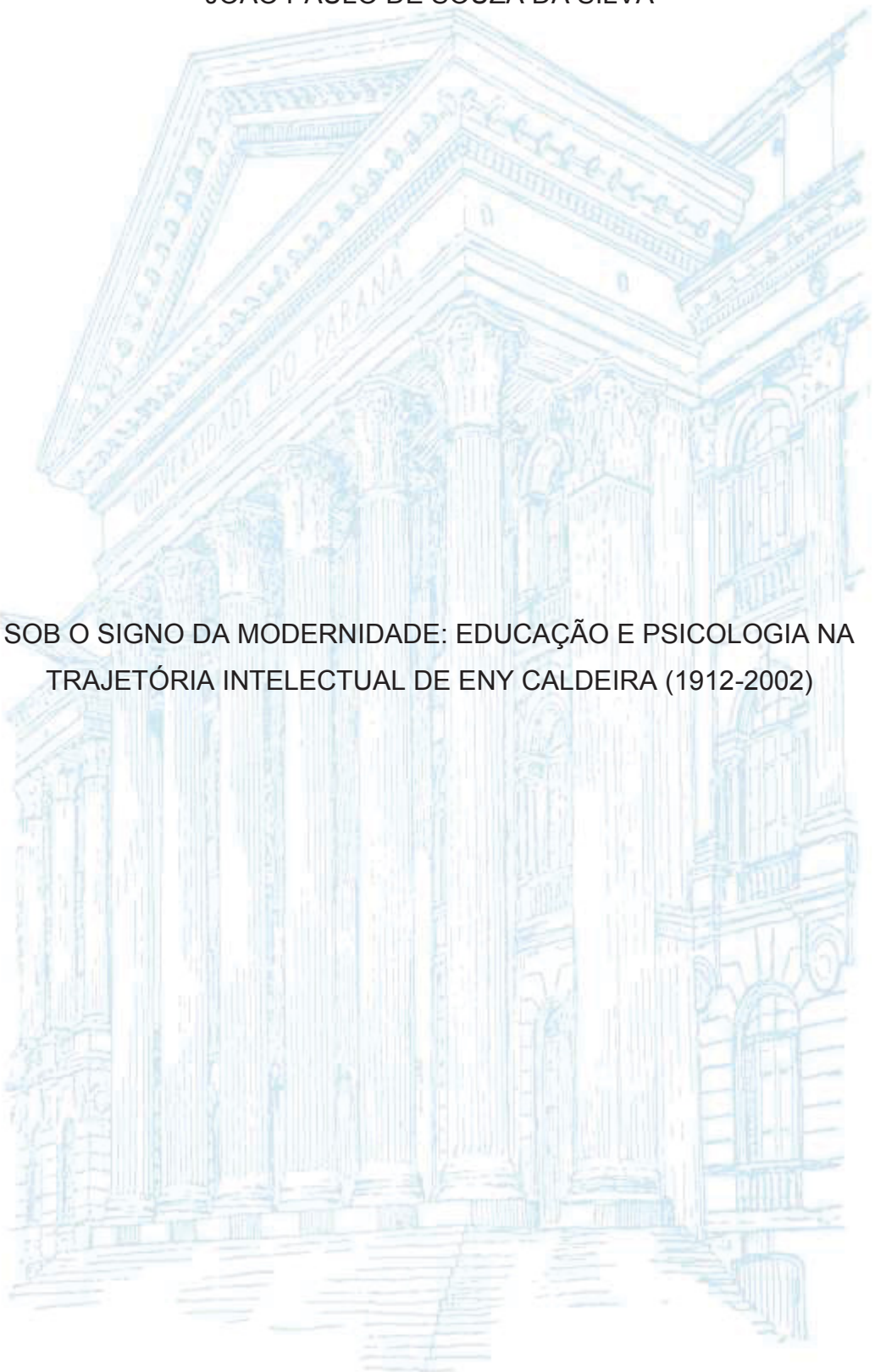
JOÃO PAULO DE SOUZA DA SILVA



SOB O SIGNO DA MODERNIDADE: EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA NA TRAJETÓRIA INTELECTUAL DE ENY CALDEIRA (1912-2002)

CURITIBA
2018

JOÃO PAULO DE SOUZA DA SILVA

SOB O SIGNO DA MODERNIDADE: EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA NA TRAJETÓRIA INTELECTUAL DE ENY CALDEIRA (1912-2002)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná como requisito parcial para o título de Doutor em Educação, no Curso de Pós Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Dulce Regina Baggio Osinski

CURITIBA
2018

Catalogação na publicação
Mariluci Zanela – CRB 9/1233
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Silva, João Paulo de Souza
Sob o signo da modernidade: educação e psicologia na trajetória intelectual de Eny Caldeira (1912-2002) / João Paulo de Souza Silva – Curitiba, 2018.
347 f.; 29 cm.

Orientadora: Dulce Regina Baggio Osinski
Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Caldeira, Eny, 1912-2002. 2. Educação - História. 3. Educação - Intelectuais. 4. Professores – Formação. 5. Psicologia. I. Título.

CDD 370.82

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Tese de Doutorado de **JOÃO PAULO DE SOUZA DA SILVA** , intitulada: **SOB O SIGNO DA MODERNIDADE: EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA NA TRAJETÓRIA INTELECTUAL DE ENY CALDEIRA (1912-2012)** , após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de Doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 13 de Março de 2018.

DULCE REGINA BAGGIO OSINSKI(UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)

LEZIANY SILVEIRA DANIEL(UFPR)

CARLOS EDUARDO VIEIRA(UFPR)

MARIA ELISABETH BLANCK MIGUEL(PUC/PR)

BRUNO BONTEMPI JÚNIOR(USP)

Este pedaço de mim
dedico aos amores de minha vida:

Emanuel, André e
Francisco...

AGRADECIMENTOS

> "Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia..."
>
> Riobaldo. In: *Grande Sertão: Veredas*[1]

O processo de escrita de uma tese é fundamentalmente solitário, mas posso dizer que esta foi redigida com muitas mãos. Mãos que me fizeram um café ou comida, que realizaram apontamentos, deram sugestões; mãos de pessoas que tiveram uma palavra amiga incentivando-me a todo momento.

Mãos de meus filhos Emanuel e André, que suportaram minhas ausências. De meus pais Milton e Margarida e de meu irmão Sander.

Além dessas, as mãos dos amigos de jornada no doutorado: Iriana Vezzani, Gisele Guttschow e Renato Torres, que compuseram comigo grande parte desta história.

Um agradecimento especial à Dulce Osinski, que, de modo atento e cuidadoso, contribuiu para que esta escrita se concretizasse. Dulce, mais uma vez, obrigado! Pela confiança, pelo apoio, pela amizade, pelas muitas leituras, por conduzir meus passos na pesquisa, sempre permitindo a minha liberdade acadêmica. Sua mão está presente em cada parte deste trabalho.

Aos professores Bruno Bontempi Jr., Carlos Eduardo Vieira e Leziany Silveira Daniel, minha gratidão pelos apontamentos e sugestões na banca de qualificação e pela presença em minha defesa pública. Aos professores Maria Elisabeth Blanck Miguel, Rossano Silva e Silvia de Ross, obrigado por aceitarem o convite para participarem da banca de defesa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial os da linha de História e Historiografia da Educação, pelos seminários que também foram mãos nesta tese. Professores Cláudio Machado Jr., Gisele de Souza, Liane Bertucci, Nádia Gaiofatto e Ricardo Carneiro, obrigado!

E são todos esses carinhos, frutos de amor, de tantas pessoas, que gostaria de agradecer, embora saiba que nem sempre as palavras traduzem tão bem o "obrigado".

[1]ROSA, J. G. **Grande Sertão:** Veredas. São Paulo: Nova Aguilar, 1994.

Este trabalho se iniciou num momento difícil de minha vida, quando contei com pessoas maravilhosas que me ajudaram a superar os obstáculos. Assim agradeço a César Farias Granja, Viviane Ferreira de Lima, Juliana Aparecida Macedo Correa, Fabíola Maciel, João Martimiano Filho, Rodrigo da Conceição Vieira, Maria Aparecida Moreira Dantas, Osmir Pontes de Andrade, eternos amigos.

À Jacquelin Tellez, obrigado por sua doce presença a meu lado nestes últimos anos.

À Camila Caldeira, pela delicadeza de permitir o acesso à documentação da professora Eny Caldeira e todo apoio a esta pesquisa.

Ao Helder Shakielly de Medeiros, muito obrigado pela ajuda na pesquisa em Caicó e Natal/RN.

Agradeço aos meus ex-colegas e ex-alunos do Instituto de Educação do Paraná, das Escolas Augusto Cesar Sandino e Theodoro de Bona. Meu obrigado aos atuais colegas de profissão na escola municipal Araucária e na Faculdade São Braz, em Curitiba.

Agradeço também 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; à professora Neuza Bertoni Pinto, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná; 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 Sarmento e Dinalva Guimarães Frota Cordeiro, ao jornalista Aroldo Murá, que muito colaboraram por meio da cessão de registros e informações.

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, 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, Biblioteca do Campus de Rio Claro/SP, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), 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), Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, ambos no Rio de Janeiro/RJ e do Instituto Nacional de Pesquisas em Educação – INEP, em Brasília-DF, meus sinceros agradecimentos. Esta tese seria impossível sem o trabalho zeloso dessas pessoas.

Curitiba, verão de 2018.

“haja hoje para tanto
ontem”

Paulo Leminski

RESUMO

Este trabalho analisa a trajetória intelectual da educadora Eny Caldeira (1912-2002), em especial nas décadas de 1950, 1960 e 1970, especialmente no tocante às suas ideias e ações educativas modernizadoras. Durante o período escolhido, a trajetória de Eny Caldeira obtém uma dimensão pública em razão de sua nomeação como diretora do Instituto de Educação do Paraná (1952-1955), do seu trabalho como pesquisadora do Centro Brasileiro de Estudos Pedagógicos (1955-1959) e de sua atuação como professora da Universidade Federal do Paraná (1960-1991). Suas iniciativas caracterizam a ação da intelectual frente a projetos de modernização educacional e divulgação da psicologia como ciência explicativa e operacional para a educação. Eny Caldeira inseriu-se num grupo de educadores que definiu bases para uma educação baseada não mais especialmente na filosofia, como o grupo que a antecedeu, porém assentada em fundamentos da sociologia, da biologia e especialmente da psicologia. Caldeira, enquanto intelectual mediadora e regional, foi, ao mesmo tempo, constituída e constituidora desse campo educacional em construção, podendo ser considerada uma figura de transição entre diferentes modelos de formação e pesquisa docente, no que concerne ao uso da psicologia aplicada à educação. Como referencial teórico na análise da trajetória, empregamos os conceitos de *campo*, *capital* e *habitus* de Pierre Bourdieu. No que concerne aos conceitos de *moderno*, *modernização* e *modernidade*, tomamos como principais referências Marshall Berman, Norberto Bobbio, Anthony Giddens e Zigmunt Bauman. Dialogamos também com as contribuições teóricas sobre a história intelectual de Helenice Rodrigues da Silva, Sergio Miceli e Carlos Eduardo Vieira e com os conceitos de *apropriação* e *representação* de Roger Chartier. Para o desenvolvimento do trabalho foram consultados 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, Psicologia.

ABSTRACT

This paper analyzes the intellectual trajectory of educator Eny Caldeira (1912-2002) through the decades of 1950, 1960 and 1970, regarding her ideas and modernizing educative actions. During this proposed time period, the trajectory of Eny Caldeira obtains a public dimension following her appointing as director for the Institute of Education of Paraná (1952-1955), her work as researcher for the Brazilian Center of Pedagogical Studies (1955-1959) and as a teacher for Federal University of Paraná (1960-1991). Her initiatives shaped intellectual action regarding projects for educational modernization and spreading of psychology as an explanatory and operational science in education. Eny Caldeira became part of a group of educators who laid the foundation for an education based not on philosophy as it was with the preceding group, but on sociology, biology and especially psychology. Caldeira as an intellectual, regional and mediator, was concurrently constituted and constituent of this building educational field, possibly considered a figure of the transition between these models of education and research concerning the use of psychology. As theory reference on this trajectory analysis we employed Pierre Bourdieu's concepts of *habitus*, *capital* and *field*. As for the concepts of *modern*, *modernization* and *modernity* our main references were Marshall Berman, Norberto Bobbio, Anthony Giddens and Zigmunt Bauman. We also discussed theoric contributions and intellectual history of Helenice Rodrigues da Silva, Sergio Miceli and Carlos Eduardo Vieirra and the concepts of *appropriation* and *presentation* by Roger Chartier. The sources employed vary in typology, being mainly official documents, periodicals, letters, unpublished documents, works contemporaneous to the subject and testimonials.

Key Words: Eny Caldeira, Intellectuals, History of education, History of the formation of teachers, Psychology.

SOMMAIRE

Cet travail analyse la trajectoire intellectuelle de l'éducatrice Eny Caldeira (1912-2002), en particulier dans les années 1950, 1960 e 1970, notamment en ce qui concerne ses idées et ses actions modernisatrices pour l'éducation. Au cours de la période choisie, la trajectoire d'Eny Caldeira obtient une dimension publique à cause de sa nomination de directrice de l'Institut de l'Éducation du Paraná (1952-1955), de son travail tant que chercheuse du Centre Brésilien d'Études Pédagogiques (1955-1959) et de sa pratique comme professeure de l'Université Fédérale du Paraná (1960-1991). Ses initiatives caractérisent l'action de l'intellectuelle face aux projets de modernisation de l'éducation et à la diffusion de la psychologie comme une science explicative et opérationnelle pour l'éducation. Eny Caldeira s'est inséré dans un groupe d'éducateurs qui a détérminé les bases pour une éducation ne plus basée sur la philosophie, comme le groupe antérieur, mais basée sur les fondements de la sociologie, la biologie et principalement la psychologie. Caldeira, tant qu'une intellectuelle médiatrice et régionale, était, au même temps, constitué par et créatrice de ce champ éducatif en construction, pouvant être considéré une figure de transition entre différents modèles de formation et de recherche du corps enseignant, en ce qui concerne à l'utilisation de la psychologie appliqué à l'éducation. Comme référentiel théorique dans l'analyse de la trajectoire nous employons les concepts de *champs*, de *capital* et d'*habitus* de Pierre Bourdieu. En ce qui concerne les notions de *moderne*, de *modernisation* et de *modernité*, nous prenons comme références principales Marshall Berman, Norberto Bobbio, Anthony Giddens et Zigmunt Bauman. Nous dialoguons aussi avec les contributions théoriques sur l'histoire intellectuelle d'Helenice Rodrigues da Silva, de Sergio Miceli et de Carlos Eduardo Vieira, et avec les concepts d'*appropriation* et de *réprésentation* de Roger Chartier. Pour le développement de l'article plusiers archives et centres de recherches ont été consultés. Les sources utilisés sont de typologies diverses, en particulier documents officiels, périodiques, lettres, documents non publiés, œuvres du période et dépositions.

Mots-clé: Eny Caldeira, Intellectuels, Histoire de l'Éducation, Histoire de la Formation d'Enseignants, Psychologie.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Retrato da diretora Eny Caldeira (1952).....23

Figura 2 – O avô de Eny Caldeira – José Durski [s.d.].....48

Figura 3 – Caderno de José Alfredo Caldeira (1937) 59

Figura 4 – Composição desenvolvida na Escola da Vila Mimosa (1937).....60

Figura 5 – Turma de Bacharéis da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras do Paraná (1941).....65

Figura 6 – Colação de grau dos alunos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná (1941) 66

Figura 7 – Detalhe da foto anterior – Eny Caldeira (1941).....66

Figura 8 – As caldeiras estão apagadas, aquarela de Guido Viaro (1949) 75

Figura 9 – Retrato de Maria Montessori, de autoria de Guido Viaro (1952).....77

Figura 10 – Anotações do caderno de estudos de Eny Caldeira na Universidade de Paris (1950) 79

Figura 11 – O Governador Munhoz da Rocha empossando Eny Caldeira como diretora do IEP (1952) 90

Figura 12 – Comemorações do 30º. Aniversário do Edifício do IEP (1952)....119

Figura 13 – Eny Caldeira recebe o governador Munhoz da Rocha no 30º. Aniversário do Edifício do IEP (1952).....119

Figura 14 – Catálogo da Primeira Exposição de Pintura do Centro Juvenil de Artes Plásticas (1953) 124

Figura 15 – Pintura com o tema “Procissão”, para a Primeira Exposição de Pintura do Centro Juvenil de Artes Plásticas (1953) 126

Figura 16 – Trabalho selecionado (frente) para a Primeira Exposição de Pintura do Centro Juvenil de Artes Plásticas (1953).....127

Figura 17 – Trabalho não selecionado (verso) para a Primeira Exposição de Pintura do Centro Juvenil de Artes Plásticas (1953) 127

Figura 18 – Escola Experimental Maria Montessori (1952).....132

Figura 19 – Placa Inaugural da Escola Experimental Maria Montessori (1952).....136

Figura 20 – Oportunidades de Formação do Magistério Primário.....159

Figura 21 – Grupo de intelectuais em homenagem a Anísio Teixeira.....185

Figura 22 – Fotografia da sessão de entrega do título de “Doutora *Honoris Causa*” à Bärbel Inhelder.....228

Figura 23 – Desenho de estudante João Carlos Fernandes no Projeto “Percepção do Espaço Urbano” (1978) 235

Figura 24 – Desenho de estudante Henrique R. Broens no Projeto “Percepção do Espaço Urbano” (1978) 235

Figura 25 – Desenho de estudante Rogério de Castro no Projeto “Percepção do Espaço Urbano” (1978) 238

Figura 26 – Desenho de estudante Marcelo Ogg no Projeto “Percepção do Espaço Urbano” (1978) 239

Figura 27 – Crianças visitam o Laboratório de Pesquisa e Experimentação Pedagógica da UFPR para realização de atividades de estudo do desenho infantil (1966) 246

Figura 28 – Crianças no Laboratório de Pesquisa e Experimentação Pedagógica da UFPR em atividades de desenho infantil (1966).....247

Figura 29 – Retrato da professora Eny Caldeira (1991).....265

Figura 30 – Montagem realizada a partir de retratos da educadora ao longo de sua vida.....305

Figura 31 – O avô de Eny Caldeira – José Durski [s.d.].....305

Figura 32 – 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).....303

Figura 33 – Detalhe da foto anterior - Eny Caldeira (ao centro).....303

Figura 34 – Bacharéis de 1941 da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras do Paraná.....307

Figura 35 – Caderno de José Alfredo Caldeira (Irmão caçula de Eny e seu aluno).....307

Figura 36 – Composição desenvolvida na Escola da Vila Mimosa no ano de 1937 (data ilegível).....308

Figura 37 – Atividades de caligrafia desenvolvidas na Escola da Vila Mimosa em 28 de agosto de 1937.....308

Figura 38 – Atividades de aritmética desenvolvidas na Escola da Vila Mimosa em 4 de outubro de 1937.....309

Figura 39 – “As caldeiras estão apagadas”, aquarela de Guido Viaro.....309

Figura 40 – Postal com imagem de Perugia na década de 1950.....310

Figura 41 – Postal da cidade de Perugia enviado ao irmão de Eny, José Caldeira.....311

Figura 42 – Postal da cidade de Perugia enviado ao irmão de Eny, José Caldeira (verso).....311

Figura 43 – Carteira estudantil de Eny Caldeira na Universidade de Paris.....312

Figura 44 – Carteira estudantil de Eny Caldeira na Universidade de Paris.....312

Figura 45 – Carteira estudantil de Eny Caldeira na Universidade de Paris.....313

Figura 46 – Anotações de caderno de estudos de Eny Caldeira na Universidade de Paris.....313

Figura 47 – Fotografia do Congresso Internacional de Psicologia em Estocolmo (Suécia), no ano de 1951.....314

Figura 48 – Verso de fotografia do Congresso Internacional de Psicologia em Estocolmo (Suécia), no ano de 1951.....314

Figura 49 – Postal da cidade de Roma.....315

Figura 50 – Postal da cidade de Veneza.....315

Figura 51 – Postal da cidade de Milão.....316

Figura 52 – Posse de Eny Caldeira como diretora do Instituto de Educação do Paraná – 1952.....317

Figura 53 – Posse de Eny Caldeira como diretora do Instituto de Educação do Paraná – 1952.....318

Figura 54 – Posse de Eny Caldeira como diretora do Instituto de Educação do Paraná – 1952.....319

Figura 55 – Posse de Eny Caldeira como diretora do Instituto de Educação do Paraná – 1952.....320

Figura 56 – Posse de Eny Caldeira como diretora do Instituto de Educação do Paraná – 1952.....320

Figura 57 – Posse de Eny Caldeira como diretora do Instituto de Educação do Paraná – 1952.....321

Figura 58 – Comemorações dos 30 anos da sede do Instituto de Educação do Paraná – 1952.....322

Figura 59 – Comemorações dos 30 anos da sede do Instituto de Educação do Paraná – 1952.....322

Figura 60 – Comemorações dos 30 anos da sede do Instituto de Educação do Paraná – 1952.....323

Figura 61 – Comemorações dos 30 anos da sede do Instituto de Educação do Paraná – 1952.....323

Figura 62 – Comemorações dos 30 anos da sede do Instituto de Educação do Paraná – 1952.....324

Figura 63 – Comemorações dos 30 anos da sede do Instituto de Educação do Paraná – 1952.....324

Figura 64 – Comemorações dos 30 anos da sede do Instituto de Educação do Paraná – 1952.....325

Figura 65 – Comemorações dos 30 anos da sede do Instituto de Educação do Paraná – 1952.....325

Figura 66 – Eny Caldeira com alunas em frente ao Instituto de Educação do Paraná. [s.d.].....326

Figura 67 – Escola Experimental Maria Montessori em 1952.....327

Figura 68 – Escola Experimental Maria Montessori em 1952.....328

Figura 69 – Escola Experimental Maria Montessori em 1952.....329

Figura 70 – Catálogo da Primeira Exposição de Pintura do Centro Juvenil de Artes Plásticas (1953).....330

Figura 71 – Trabalho selecionado para a Primeira Exposição de Pintura do Centro Juvenil de Artes Plásticas (frente) Autor “JR”.....331

Figura 72 – Trabalho não selecionado para a Primeira Exposição de Pintura do Centro Juvenil de Artes Plásticas (verso) Autor “Augusto Penter”.....331

Figura 73 – 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).....332

Figura 74 – Exposição de Pintura do Centro Juvenil de Artes Plásticas no Instituto de Educação (1953).....332

Figura 75 – Diplomação na Exposição de Pintura do Centro Juvenil de Artes Plásticas no Instituto de Educação (1953).....333

Figura 76 – Diplomação na Exposição de Pintura do Centro Juvenil de Artes Plásticas no Instituto de Educação (1953).....333

Figura 77 – Exposição de Pintura do Centro Juvenil de Artes Plásticas no Instituto de Educação (1953).....334

Figura 78 – Retrato de Maria Montessori. Autor: Guido Viaro.....335

Figura 79 – Caldeira à esquerda de Anísio Teixeira (data e evento não identificados).....336

Figura 80 – Grupo de intelectuais em homenagem a Anísio Teixeira (sem data). Esq./dir.: (sentados) Raul Jobim Bittencourt, Anísio Teixeira, Antônio Carneiro Leão, Djalma Regis Bettencourt, Armando Alvaro Alberto, José Augusto Bezerra de Medeiros, Manoel Bandeira, Lourenço; (em pé), Marly Mascarenhas de Oliveira Bastos(3ª), Eny Caldeira(5ª), Darcy Ribeiro(7º), Adalberto Menezes de Oliveira, Arlette Pinto de Oliveira e Silva, Risoleta Ferreira Cardoso, Helena Moreira Guimarães, Ismael França Campos, Joaquina Daltro(de óculos), Lúcia Marques Pinheiro, Iracema França Campos, Marcos Almir Madeira, Paschoal Lenne, Demerval Trigueiro, Leia Sheinwar e Lais Alves.....337

Figura 81 – Clínica Psico-pedagógica Dr. Carrilho – Natal/RN [s.d.].....337

Figura 82 – Clínica Psico-pedagógica Dr. Carrilho – Natal/RN [s.d.].....338

Figura 83 – Encerramento do Curso de Professores de Arte Infantil promovido pela Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná. Dezembro, 1961.....339

Figura 84 – Crianças visitam o Laboratório de Pesquisa e Experimentação Pedagógica da UFPR para realização de atividades de estudo do desenho infantil. (1966).....340

Figura 85 – Crianças visitam o Laboratório de Pesquisa e Experimentação Pedagógica da UFPR para realização de atividades de estudo do desenho infantil. (1966).....340

Figura 86 – III Encontro Regional de Planejamento Educacional Curitiba - 20 a 24/07/1970.....341

Figura 87 – Capa do Relatório Final do Projeto “Percepção do Espaço Urbano” (1978).....342

Figura 88 – Convite para a sessão solene do Conselho Universitário para entrega do título de “Doutora *Honoris Causa*” à Bärbel Inhelder (1979).....343

Figura 89 – Fotografia da sessão de entrega do título de “Doutora *Honoris Causa*” à Bärbel Inhelder. À esquerda, o pesquisador Argentino, Antonio Battro, ao centro, Barbel Inhelder, à esquerda Eny Caldeira (1979).....343

Figura 90 – Fotografia da sessão de entrega do título de “Doutora *Honoris Causa*” à Bärbel Inhelder (1979).....344

Figura 91 – Fotografia da sessão de entrega do título de “Doutora *Honoris Causa*” à Bärbel Inhelder (1979).....344

Figura 92 – Correspondência de Antonio Battro à Caldeira (1979).....345

Figura 93 – Encontro Nacional pelos Direitos da Criança Brasilia - 24 e 25/09/1985.....346

Figura 94 – Cerimônia de concessão de título de “Cidadã Benemérita” de Prudentópolis.....347

Figura 95 – Cerimônia de concessão de título de “Cidadã Benemérita” de Prudentópolis.....347

LISTA DE SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação

CAAT - Centro Acadêmico Anísio Teixeira

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

CEE-PR - Conselho Estadual de Educação do Paraná

CEP - Centro de Estudos Pedagógicos

CEPE - Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais

CJAP - Centro Juvenil de Artes Plásticas

CRPE - Centro Regional de Pesquisas Educacionais

CRUTAC - Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária

DDIP - Departamento de Documentação e Informação Pedagógica

DAM - Divisão de Aperfeiçoamento de Magistério

DEPS - Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais

IE - Instituto de Educação da Universidade de São Paulo

EMBAP - Escola de Música e Belas Artes do Paraná

FFLC - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo

FFLCP - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná

FUNDEPAR - Fundação Educacional do Estado do Paraná

GREC - Grupo de Estudos Cognitivos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IEP - Instituto de Educação do Paraná, atual IEPPEP, Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto

INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros

MEC - Ministério da Educação e Cultura, atual Ministério da Educação

OEA - Organização dos Estados Americanos

PPGE - Programa de Pós Graduação em 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……..…….....24

1. À PROCURA DA MODERNIDADE (1912-1955) 46
1.1 *Habitus* Familiar e formação escolar 46
1.2 Na FFCLP e na USP 60
1.3 As Caldeiras estão apagadas 70
1.4 Outras modernidades para o Palácio da Instrução 88
1.5 A psicologia no IEP 106
1.6 Além dos muros da escola 115

2. CIÊNCIA E EDUCAÇÃO (1955-1959) 138
2.1 Entre siglas e intelectuais 138
2.2 O problema da formação dos professores primários 150
2.3 A modernidade no Seridó 161
2.4 Voz autorizada 172
2.5 O amigo baiano 184

3. PESQUISAS E OUTRAS PSICOLOGIAS(1960-1991) 197
3.1 De volta ao Paraná, outras ações.....197
3.2 O reencontro com Montessori 210
3.3 A ênfase em Piaget 220
3.4 A criança e a percepção do espaço urbano 229
3.5 O Laboratório e o Programa de Pós-Graduação 242

CONCLUSÕES.....259
REFERÊNCIAS.....266
ANEXO I - Produção, espaços de formação e atuação educacional na trajetória de Eny Caldeira 301
ANEXO II –"A Volta" – Eny Caldeira 304
ANEXO III – Caderno Iconográfico 305

Figura 1 – Retrato da diretora Eny Caldeira (1952).

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

INTRODUÇÃO

> A vida, Senhor Visconde, é um pisca-pisca. A gente nasce, isto é, começa a piscar. Quem para de piscar, chegou no fim, morreu. Piscar é abrir e fechar os olhos – viver é isso. É um dorme-e-acorda, dorme-e-acorda, até que dorme e não acorda mais. A vida das gentes neste mundo, Senhor Sabugo, é isso. Um rosário de piscadas. Cada piscada é um dia. Pisca e mama. Pisca e anda. Pisca e brinca. Pisca e estuda. Pisca e ama. Pisca e cria filhos. Pisca e geme os reumatismos. Por fim, pisca pela última vez e morre.
> – E depois que morre? – perguntou o Visconde.
> – Depois que morre, vira hipótese. É ou não é?
>
> Emília, in *Memórias da Emília*[2]

A vida vira hipótese, boneca de pano. E como não ser assim (e, até mesmo, tese), uma existência, fio condutor de uma imbricada teia, que liga, entre outros, figuras tão díspares, tais quais o educador polonês Jerônimo Durski[3], o artista plástico italiano Guido Viaro[4], a médica e educadora italiana Maria Montessori[5], o epistemólogo e biólogo suíço Jean Piaget[6], o educador cearense

[2]LOBATO, M. **Memórias da Emília**. São Paulo: Globo, 2007.

[3]Jerônimo Durski (Poznan, Polônia, 1817 – Campo Largo, PR 16, out. 1905), professor e músico polonês, é considerado o "pai das escolas polonesas no Paraná". (Nota do autor).

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

[5] Maria Montessori (Chiaravalle, Itália ,1870 — Noordwijk aan Zee, Países Baixos, 1952), médica, educadora e feminista, foi a primeira mulher a se graduar no curso de medicina na Itália. Seus trabalhos tiveram bastante influência da biologia e de estudos de hereditariedade. Suas experiências envolveram alunos do jardim de infância e foram adaptadas para outros níveis. Inventou mobiliários proporcionais ao tamanho e desenvoltura das crianças, de modo que o material pedagógico era manipulado, individualmente, a fim de desenvolver os sentidos. (VEIGA, 2007).

[6]Jean William Fritz Piaget (Neuchâtel, Suíça, 1896 – Genebra, Suíça, 1980), psicólogo e epistemólogo. Seu trabalho em psicologia e epistemologia genética propõe-se a responder à questão fundamental da construção do conhecimento, renovando completamente a concepção do pensamento infantil. Autor de dezenas de livros, foi um dos psicólogos mais influentes do mundo no século XX.

Lauro de Oliveira Lima[7] e o pensador baiano Anísio Teixeira[8]? Impossível é afirmar se a vida teceu essa teia ou se esta foi quem traçou a história da personagem.

As linhas que seguem procuram percorrer o rosário de piscadas, ou melhor, continuar as investigações realizadas na dissertação de mestrado *Percurso entre modernidades: trajetória intelectual da Educadora Eny Caldeira (1912-1955)*[9], a qual perscrutou parte da vivência de Eny Caldeira, professora que buscou intervir na educação paranaense, ao dialogar com os princípios do Movimento pela Escola Nova, propondo inovações, que transitaram pelas áreas da educação, do ensino de arte infantil e da psicologia.

O meu interesse pela educadora Eny Caldeira remonta ao tempo da formação em Pedagogia. Entre os anos de 2008 e 2011, fui aluno de graduação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Nessa época, desenvolvi o apreço pela História da Educação, nutrido ao longo daqueles três anos. A escolha do tema desta pesquisa também foi influenciada por uma admiração pessoal pelas pedagogias não diretivas e pelo ensino de arte infantil.

Ao término do ano de 2010, procedi a uma prospecção inicial de fontes, fundamentação do projeto que levou à posterior aprovação no curso de mestrado, realizado sob orientação da professora doutora Dulce Osinski. Nesses estudos, centrei a análise no período em que Eny Caldeira foi diretora do Instituto

---

[7]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 à 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 ser 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 pelo psicólogo, na área de Educação, quando é criado o Centro Educacional Jean Piaget, no Rio de Janeiro, atualmente, denominado Escola A Chave do Tamanho, instituição com a qual ainda mantém vínculos (ESCOLA, 2012).

[8]Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) Jurista, intelectual, educador e escritor. Foi diretor de Instrução Pública na Bahia, um dos principais divulgadores das ideias de John Dewey no Brasil, diretor de Instrução Pública no Rio de Janeiro. 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] A dissertação foi defendida em 2013, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da professora doutora Dulce Regina Baggio Osinski (SILVA, 2013).

de Educação do Paraná (1952-1955). Saliento a participação do acaso, o qual, muitas vezes, opera no percurso de quem desenvolve um trabalho historiográfico. Recém-formado, candidatei-me, poucos meses após a aprovação no Programa de Pós-Graduação, a uma vaga no Processo Seletivo Simplificado (PSS) de contratação de docentes temporários no Estado do Paraná. Como resultado, fui lotado, justamente, na escola cenário da minha pesquisa, o Instituto de Educação do Paraná (IEP), onde obtive total apoio da direção, especialmente na figura do professor José Frederico de Mello. Assim, tive acesso às fontes ali disponíveis. A pretensão, naquele momento, era avaliar o papel de Caldeira na constituição do Centro Juvenil de Artes Plásticas (CJAP), bem como as discussões acerca do ensino de arte infantil nos anos 1950, no Paraná. Entretanto, a investigação, feita nos documentos no Instituto de Educação e em outros arquivos, revelou novos elementos sobre Eny Caldeira, modificando o período de sua gestão como objeto da pesquisa, de modo que a perspectiva inicial integrou o trabalho, mas configurando uma das ações estudadas da gestão de Caldeira.

A presente tese busca descrever a trajetória intelectual de Eny Caldeira, considerando os contextos educacional, cultural e social que fundamentaram seu pensamento e ações, notadamente na divulgação da psicologia como ciência capaz de oferecer explicações para o campo educacional. Para tanto, a partir do reconhecimento de que se imiscuir na vida da referida pensadora, por meio da reconstrução de seu percurso e da exegese de suas ações, bem como de seus poucos e esparsos textos, demanda um esforço investigativo maior, procurou-se analisar quem eram e como se constituíam os intelectuais paranaenses na transição da primeira para a segunda metade do século XX, especialmente observar, na história de Caldeira, a presença do lugar da educação em seu discurso, os anos de formação escolar e sua singular experiência acadêmica quanto ao estabelecimento de seu *habitus* e de sua atuação pública.

É importante ressaltar que, após os anos dedicados à compreensão da personagem, nem o objeto de estudo nem o pesquisador são mais os mesmos, pois, ainda que com poucas respostas prévias e muitas dúvidas, o que se

descortinou, na elaboração deste trabalho, foi algo diverso daquele desenvolvido ao longo do mestrado, embora com profundas e inevitáveis imbricações.

Se, na dissertação, concluída em 2013, a análise da atuação de Caldeira centrou-se no período no qual a educadora foi diretora do Instituto de Educação do Paraná (IEP), neste momento, propõe-se a contemplar a totalidade de sua trajetória intelectual, mesmo consciente das limitações e possíveis brechas desta empreitada.

Eny Caldeira exerceu papel de destaque no Paraná, constituindo-se uma das pioneiras no emprego de pressupostos da biologia, sociologia, estatística e, essencialmente, da psicologia, para fundamentação das ações educativas nas escolas do Estado. Para tanto, valeu-se do capital simbólico acumulado, especialmente em razão de sua formação distintiva e de suas articulações com as esferas política, educacional e artística, configurando-se em uma personagem *sui generis*, ao ser conformada e, simultaneamente, conformadora do campo[10] científico educacional paranaense.

Eny Caldeira, durante o curso de suas atividades de modernização, pretendeu atribuir condição de cientificidade à área da Educação, a fim de alcançar um *status* mais respeitável em relação aos outros saberes disciplinares, ainda que o tenha feito por meio de uma atuação baseada nos conceitos oriundos de outras matérias científicas, como a biologia, a sociologia e, fundamentalmente, a psicologia.

A educadora passou cerca de quatro décadas divulgando uma psicologia que ganhou força como ciência explicativa e validadora das práticas educativas, além de participar da mudança do tipo de psicologia empregado no ensino docente. Inicialmente, utilizava-se uma psicologia moral, baseada na filosofia e de cunho cristão, sendo substituída pela psicologia educacional, alicerçada no

[10] Dos três principais conceitos bourdieusianos empregados nesta pesquisa (*habitus*, capitais e campo), o de campo, além de sociológico, envolve um caráter histórico, uma vez que é fruto da codificação de práticas e relações que definem menor ou maior grau de autonomia específica, dentro de um determinado grupo social. Uma das manifestações mais visíveis da autonomia do campo é a sua capacidade de refratar, retraduzindo, sob uma forma particular, as pressões ou as demandas externas, de modo que, quanto mais independente, maior será o seu poder de refração e, assim, mais as imposições externas serão transfiguradas, a ponto, frequentemente, de se tornarem irreconhecíveis. Destarte, qualquer referência ao campo científico educacional paranaense trata-se daquele que não obedece aos preceitos bourdieusianos, mas sim ao espaço social ocupado pelos educadores e pensadores da educação, que consistia, à época, um campo (em termos bourdieusianos) em formação (Nota do autor).

método científico e em análises quantitativas, até chegar a um paradigma de caráter interdisciplinar, amparado não somente nos parâmetros anteriores, mas também na experimentação e no diálogo com outros domínios.

Desses estudos decorre a tese presente nas páginas que se seguem: Caldeira, enquanto intelectual mediadora e regional, foi, ao mesmo tempo, constituída e constituidora desse campo educacional em construção, podendo ser considerada uma figura de transição entre diferentes modelos de formação e pesquisa docente, no que concerne ao uso da psicologia aplicada à educação.

Propõe-se, por meio da sua trajetória individual, percorrer, em múltiplos espaços e tempos, as relações nas quais a personagem se inscrevia. Assim, ao se debruçar sobre o indivíduo, pretende-se explicar também a sociedade. Na busca de entendimento a respeito de Caldeira, procura-se compreender o cenário, isto é, o campo pedagógico/educacional.

A delimitação temporal deste trabalho privilegia as décadas de 1950, 1960 e 1970, recorte que contempla a gestão de Eny Caldeira frente ao Instituto de Educação do Paraná (1952-1955), sua participação no CBPE/INEP (1956-1960) e sua atuação como docente da UFPR (1960-1991), notadamente nas práticas de extensão da universidade nos anos 1960, bem como suas ações como divulgadora da epistemologia genética, de Jean Piaget, na década de 1970. Contudo, esta escolha não é inflexível, realizando-se avanços e recuos, conforme necessário, para esclarecer fatos referentes ao trecho estabelecido. A formação escolar e acadêmica de Caldeira aconteceu durante as décadas de 1930 e 1940, época indispensável à análise, por contribuir para a compreensão do percurso da personagem. Suas atividades prosseguiram ao longo dos anos 1980 e 1990, enquanto docente do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Não obstante, este período final representa menor protagonismo da intelectual, o que pode ser explicado pela ascensão e predomínio de explanações sobre a educação não mais pautadas na psicologia, mas, principalmente, na política e nas ciências sociais.

Para investigar a trajetória de Eny Caldeira, fez-se uso de documentos oficiais encontrados no Instituto de Educação do Paraná, no Centro Juvenil de Artes Plásticas, na Escola Maria Montessori, no CBPE/INEP, no Conselho Estadual de Educação do Paraná e na Universidade Federal do Paraná.

Também se priorizou a utilização de jornais e revistas, especialmente no tocante ao estudo dos campos educacional, artístico e político, pois são:

> [...] características próprias da imprensa (a proximidade em relação ao acontecimento, o caráter fugaz e polêmico, a vontade de intervir na realidade) que lhe conferem este estatuto único e insubstituível como fonte para o estudo histórico e sociológico da educação e da pedagogia. (NOVOA, 2002, p. 131).

As notícias pesquisadas advêm, sobretudo, de publicações curitibanas: *O Dia*, *Diário da Tarde* e *Gazeta do Povo.* Todavia*,* foram considerados também, em alguns momentos específicos, textos dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Norte. Além dessas impressões diárias, recorreu-se, como fonte de informações, ao Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná, publicado nos anos 1950, e à revista *Criteria*, periódico do Conselho Estadual de Educação do Paraná, da década de1960.

Buscou-se também a posição e a opinião de seus pares, por meio de relatos de ex-alunos, colegas de trabalho e intelectuais, com os quais Eny Caldeira conviveu, encontrados em jornais, livros ou gravações em fitas cassetes e em VHS. Para proceder à análise do material selecionado, levou-se em conta a colocação de Le Goff sobre a elaboração e arquivamento de fontes, a partir de interesses de grupos em construir sua própria memória

A escolha do *corpus*, com os textos considerados mais pertinentes à presente tese, revela, segundo as opções do pesquisador, o seu modo de pensar e operar a História. Afinal,

> Ao escrever utilizamos fragmentos de originais, empréstimos voluntários e involuntários, referências. Realizamos montagens singulares e colocamos em questão para nós mesmos e para os outros o que não temos coragem de falar alto e em bom som: a propriedade dos pensadores. (NUNES, 1990, p. 43).

Nesta investigação histórica, as fontes documentais foram utilizadas como instrumento para compreensão e interpretação, a partir da conjuntura de sua produção, dos questionamentos, colocados sob a influência das reflexões atuais. Com base no pressuposto de que as informações são o resultado de inter-relações contextuais, além de serem providas de ideologias e objetivos individuais de quem as escreveu, é necessário problematizá-las, a fim de

elaborar o seu significado, por meio do diálogo crítico entre o presente e o passado, pois o

> [...] prazer de interpretar emerge do trabalho delicado de conhecer aos poucos, das confrontações, de um pacto entre inteligências solidárias que vão se percebendo num jogo de aproximações e distanciamentos. Por este motivo, interpretar a História é voltar a um começo possível. O caminho de volta, no entanto, não é um simples retorno. O começo ao qual retornamos avançando já é um ponto diferente do inicial. Esta tensão se insinua na efetiva dificuldade que é problematizar o instituído e pensar simultaneamente nas diversas faces do problema construído. (NUNES, 1990, p. 40-41).

No entanto, em muitos casos, a inexistência ou o silêncio dos dados demonstram-se, igualmente, significativos, permitindo ao estudioso questionar o que está encoberto e especular sobre as suas ausências. Essa postura é essencial para enxergar além da transparência aparente de algumas fontes ou para descortinar o oculto, de modo a desvelar aspectos ignorados à primeira impressão.

A produção historiográfica existente sobre a vida de Eny Caldeira encontra-se concentrada na dissertação anteriormente citada. Todavia, trabalhos acerca de intelectuais contemporâneos seus, com os quais estabeleceu ligação, e das instituições nas quais a educadora atuou corroboram no entendimento de sua trajetória.

Eny Caldeira elaborou projetos comuns e manteve uma longa relação de amizade com Guido Viaro, um dos precursores do pensamento moderno para a arte na Curitiba da década de 1940. Ela foi inspirada pelas ideias e ações pedagógicas desse artista e educador, notadamente na formação de professores capacitados ao ensino de arte e dessa disciplina para crianças, constituindo objeto da tese de Dulce Osinski (2006).

Erasmo Pilotto foi uma das principais influências na instrução de Caldeira na Escola Normal, lembrando que, conforme Rossano Silva (2009), esse mestre paranaense foi articulador do Movimento Pela Escola Nova no Paraná, entre 1930 e 1950, período do preparo acadêmico de Eny Caldeira.

O documento de Clarice Nunes (2000) configura-se importante referencial para compreensão do intelectual Anísio Teixeira, o qual influenciou, significativamente, o percurso de Eny Caldeira. Em tal obra, a trajetória do

pensador baiano é avaliada em sua totalidade temporal. Já Guimarães (2008) tem o objetivo de identificar a contribuição de Anísio Teixeira, no que se refere à melhoria e ao aprofundamento da atuação do professor no campo do ensino primário, de modo a contemplar suas ideias, propostas e políticas. Assim, o estudo evidencia aspectos da evolução da educação primária e da profissão docente, pensamentos de Anísio Teixeira, envolvendo conceitos relacionados ao preparo de educadores para essa fase. Além disso, faz-se a análise das iniciativas do administrador, pertinentes ao magistério deste nível de ensino e às políticas implantadas no INEP, entre 1952 e 1964, época em que Eny Caldeira manteve ligações com o educador, primeiramente na condição de diretora do IEP e, depois, ao trabalhar junto a ele como pesquisadora CBPE/INEP.

O Instituto de Educação do Paraná (IEP), observado por Marilda Iwaya (2000), em sua dissertação de mestrado, apresenta-se como um espaço de múltiplos significados na trajetória de Caldeira: cenário de sociabilidade da personagem, onde cursou a Escola Normal e colaborou como docente e gestora. A direção foi o primeiro cargo de expressão pública exercido por Caldeira. As representações elaboradas sobre o IEP e as transformações ali ocorridas garantiam reverberação das ações dos intelectuais que atuavam no local.

A criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná, onde Eny Caldeira efetivou sua formação universitária inicial, dentro do processo de constituição da atual Universidade do Paraná, teve, em seus primórdios, a participação de diversos intelectuais católicos leigos paranaenses, na organização de uma instituição de ensino superior no estado, como parte do projeto formativo da Igreja Católica, dados analisados por Névio de Campos (2002, 2006). As diferentes concepções de homem e educação, discutidas naquele período, também marcaram o desenvolvimento intelectual de Caldeira.

O Centro Juvenil de Artes Plásticas-CJAP, fundado em 1953, iniciativa de Caldeira, protagonista do empreendimento, e outros educadores, em especial Guido Viaro, caracteriza-se, de acordo com Ceres Luehring Medeiros (2008), como parte de uma experiência singular do Movimento de Escolinhas de Arte no Brasil, acontecimento fundamental para a realização de atividades vinculadas ao ensino de arte infantil, ao longo do restante da trajetória da professora.

Eny Caldeira configurou-se personagem das disputas travadas em torno da definição de métodos, do currículo e da preocupação com a formação de docentes na perspectiva montessoriana, promovendo suas ideias, particularmente pelos Boletins da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná, bem como enquanto diretora do IEP. Suas divulgações operaram como prescrições governamentais, dirigidas aos jardins de infância paranaenses do ensino público, nos anos 1950, segundo Jordana Stella Botelho (2011).

Em seu processo de formalização, a Extensão da UFPR desenvolveu ações que transitaram por esferas urbanas e rurais, internas e externas à universidade, associando-se, principalmente, ao ensino, com participação significativa de Eny Caldeira. Em especial, algumas questões relativas à oficialização da Extensão da Universidade Federal do Paraná (UFPR), estudadas por Silva (2014), envolviam concepções que nortearam e geraram propostas e práticas desenvolvidas no contexto da ditadura civil-militar no Brasil, quando a Extensão ganhou maior projeção no cenário nacional.

A educadora também fez parte dos primeiros trabalhos do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, instituições criadas no interior da estrutura do Ministério da Educação e Cultura, em 1955. A finalidade preponderante dos Centros, para Marcia dos Santos Ferreira (2006), era realizar pesquisas cujos resultados pudessem ser utilizados na elaboração de uma nova política educacional, capaz de tornar a instrução escolarizada, efetivamente, um dos fatores favoráveis ao desenvolvimento econômico e social, acontecendo, em diferentes ritmos, nas diversas regiões do país, naquele período.

Ainda nos anos 1950, Caldeira contribuiu para a modernização dos sistemas de formação docente no país, notadamente nos estados de Goiás e, sobretudo, no Rio Grande do Norte, não apenas na Escola Normal de Natal, mas também na Escola Normal de Caicó, as quais, à época, eram os principais estabelecimentos de preparo de professores daquele estado. A fundação e os ciclos de progresso desses locais, bem como as mudanças do saber, veiculado por meio da renovação do currículo e de sua prática pedagógica, foram averiguados por Luciene Chaves de Aquino (2007).

O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) também foi palco de atividades de Caldeira, onde ela permaneceu por 5 anos, atuando ao lado de educadores conhecidos, como Anísio Teixeira, João Roberto Moreira, Jayme Abreu e outros. A criação desta instituição destacou-se como uma das estratégias implementadas pelos reformadores do ensino, no sentido de promover a especialização e a autonomização do campo educacional, conforme Libânia Nacif Xavier (1999a).

Além dos textos citados, ressalta-se a importância de referenciais teóricos que oferecem subsídios à análise das ações de Eny Caldeira. Para o desenvolvimento do presente trabalho, a teoria praxiológica de Pierre Bourdieu, as discussões acerca dos termos biografia/trajetória, além dos conceitos de modernidade e de intelectual, tornam-se notáveis objetos de reflexão, uma vez que permeiam o percurso de toda a investigação.

Bourdieu, em seu ensinamento, ao associar campo, *habitus* e capital, resultando em certo exercício, propõe uma crítica do mundo social, a qual rompe com a abordagem da fenomenologia e do objetivismo. A prática, ou seja, o que realmente se efetiva em um determinado tempo histórico e social, não depende apenas do agente, na acepção de uma escolha individual, mas do campo como um todo. Desse modo, a quantidade e o tipo de capital acumulado no espaço social permitem que cada indivíduo assuma ou não posições de poder e prestígio, nas diferentes esferas em que decida atuar.

Nos estudos sobre trajetórias, o *habitus* torna-se uma categoria de análise fundamental, ao se referir não só ao sujeito, mas também a um grupo ou a uma classe que o representa. A noção de campo suporta o conceito de *habitus*, constituindo-se outra ferramenta importante. No campo, há a distribuição de um capital específico (econômico, social-cultural ou simbólico), definindo a posição do agente. Entende-se por campo o espaço social de relações, no qual são estabelecidos ou impostos os critérios de nomeação, de classificação e de distinção social. Dessa forma, os agentes do campo orientam suas estratégias, investindo em práticas que possam contribuir para o acúmulo de um determinado capital.

Para Bourdieu (2006, p. 60), o *habitus* é uma ideia mediadora que ajuda a romper com a dualidade do senso comum entre indivíduo e sociedade, ao

captar “[...] a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade”, ou seja, o modo como a sociedade torna-se depositada nas pessoas, sob a forma de disposições duráveis, ou capacidades treinadas, e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, guiando-as nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do seu meio social existente. O *habitus* não se resume a uma aptidão natural, mas a uma capacidade social, que é, por esse motivo, variável através do tempo, do lugar e, principalmente, das distribuições de poder. Ainda, é transferível para vários domínios de prática, sendo constante, mas não estático ou eterno.

Logo, o *habitus* nunca é a réplica de uma única estrutura social, porém configura-se como um conjunto dinâmico de disposições sobrepostas em camadas, que grava, armazena e prolonga a influência dos diversos ambientes, sucessivamente, encontrados na vida de uma pessoa. Não se apresenta de forma coerente e unificada, mas revela graus variados de integração e tensão, dependendo das situações sociais que o produziram ao longo do tempo, em outras palavras, universos irregulares tendem a gerar sistemas de disposições divididos entre si, desenvolvendo linhas de ação irregulares e, por vezes, incoerentes.

Como elemento constituinte da sociedade, o campo pode ser interpretado como aquilo que é oferecido como possibilidade ao indivíduo, que, por seu turno, conforme a quantidade de “capital” disponível, pode assumir ou não posições de poder e prestígio nas diferentes esferas de atuação.

Dos três principais conceitos bourdieusianos empregados nesta pesquisa (*habitus*, capitais e campo), o de campo, além de sociológico, envolve um caráter histórico, uma vez que é fruto da codificação de práticas e relações que definem maior ou menor grau de autonomia específica, dentro de um determinado grupo social.

Uma das manifestações mais visíveis da autonomia do campo é a sua capacidade de refratar, retraduzindo, sob uma forma particular, as pressões ou as demandas externas, de modo que, quanto mais independente um campo for, maior será o seu poder de refração e, assim, mais as imposições externas serão transfiguradas, a ponto, frequentemente, de se tornarem irreconhecíveis. Destarte, ao longo deste estudo, qualquer referência ao campo científico

educacional paranaense, no recorte desta análise, trata-se daquele que não obedece aos preceitos bourdieusianos, mas sim ao espaço social ocupado pelos educadores e pensadores da educação, que consistia, à época, um campo (em termos bourdieusianos) em formação.

Bourdieu vê o espaço social como um campo de lutas, onde os agentes elaboram estratégias que permitem manter ou melhorar sua posição na sociedade. Essas táticas estão relacionadas aos diferentes tipos de capital, disponíveis para estes sujeitos. Bonnewitz (2003, p. 53–54) distinguiu os capitais engendrados por Pierre Bourdieu em quatro categorias:

> O capital econômico, que é constituído pelos diferentes fatores de produção e pelo conjunto dos bens econômicos: renda, patrimônio, bens materiais. O capital cultural, que corresponde ao conjunto das qualificações intelectuais produzidas pelo sistema escolar ou transmitidas pela família [...]. O capital social, que se define essencialmente como o conjunto das relações sociais de que dispõe um indivíduo ou grupo [...]. O capital simbólico, que corresponde ao conjunto dos rituais ligados à honra e ao reconhecimento.

O capital econômico, na forma de diversos fatores de produção (terras, fábricas, trabalho) e de conjunto de bens econômicos (dinheiro, patrimônio, bens materiais), é acumulado, reproduzido e ampliado, por meio de estratégias específicas de investimento financeiro, bem como de outras, pertinentes a aplicações culturais e à obtenção ou manutenção de relações sociais que podem possibilitar o estabelecimento de vínculos, economicamente úteis a curto e a longo prazo.

O capital cultural diz respeito ao complexo de qualificações intelectuais. Em seu estado incorporado, corresponde à propriedade de cunho material (livros, obras de arte, instrumentos musicais, etc.), tornando-se parte do indivíduo, quando passa a integrar seu *habitus*. Já, na qualidade de objetivado, equivale aos bens culturais e suportes materiais. Enquanto isso, o capital cultural institucionalizado representa os diplomas e títulos escolares, certificados de competência científica e educacional, os quais conferem ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido.

O capital social refere-se ao agrupamento das relações sociais, isto é, o conjunto de recursos ligados à posse de uma rede durável de relações. Ele garante que os agentes se reconheçam como pares e possam integrar um determinado grupo.

O capital simbólico corresponde ao complexo de rituais/reconhecimento. É o crédito e a autoridade que atribuem a um agente o reconhecimento e a possessão das três outras formas de capital.

Um dos objetivos centrais da história dos intelectuais está no investimento, no que tange à ação de os desenclausurar de suas obras de pensamento, tornando possível observá-los quanto às suas práticas políticas na ágora moderna. Desse modo, os textos filosóficos, científicos e literários ganham sentido como fontes ou acontecimentos, quando estes encerram significados políticos específicos.

Notadamente, na busca de reconstruir a trajetória de Eny Caldeira, levou-se em conta a "[...] multiplicidade das experiências, a pluralidade de seus contextos de referência, as contradições internas e externas das quais elas são portadoras" (REVEL, 1998, p. 22). Isso porque o percurso individual de Caldeira conserva a sua especificidade, época, meio e contradições, que merecem ser, igualmente, valorizadas "[...] como fatores capazes de caracterizar uma atmosfera que explicaria as singularidades das trajetórias" (LEVI, 2006, p. 175). Cabe, aqui, a crítica de Pierre Bourdieu (2005, p.184) à interpretação da vida enquanto "deslocamento linear, unidirecional".

Contudo, é necessário pensar o intelectual não como um ser isolado, fruto de uma perspectiva racional, em uma abordagem que conduz a uma explicação simplista das formações histórico-sociais e dos fenômenos culturais, mas como um indivíduo que desempenha um papel, jamais como força autônoma, tal qual se inexistissem as inter-relações humanas, uma vez que não há processo social automático e imutável, seguindo rumo a uma determinada direção, pois as transformações sociais não são uma via de mão única, na qual todos são forçados a avançar no mesmo caminho. No desenrolar deste trabalho tomou-se

> A opção de investigar as ideias e as trajetórias dos intelectuais (...) em oposição ao tipo de história das ideias *desencarnadas* ou à forma biográfica, interessada no culto personalista de expoentes das letras e da cultura. Portanto, é uma perspectiva que objetiva estabelecer os nexos, as relações entre os intelectuais, as correntes de pensamento e o seu meio social. Investigamos os intelectuais porque consideramos que as suas ideias e as suas trajetórias são testemunhos privilegiados dos diversos projetos formativos que demarcam disputas em torno da direção dos processos de formação das novas gerações (VIEIRA, 2001, p.55).

De acordo com Bourdieu (2006, p. 185), em sua discussão sobre a “ilusão biográfica”, o real é descontínuo, fragmentado e múltiplo, constituído por elementos que se mostram, muitas vezes, tanto aleatórios quanto justapostos. Isso leva o autor a concluir que uma vida e a história que a narra não são a totalidade e a coerência que o relato dá a ilusão de serem. Ainda, Bourdieu (2004a) aponta que a história de vida conduz à construção de uma trajetória que, diferentemente das biografias comuns, descreve uma série de posições ocupadas pelo mesmo agente (ou um mesmo grupo), em estados sucessivos no campo a que pertence.

As trajetórias promovem uma interpretação do ser humano e devolvem ao social um sentido e um significado para a ação de seus atores. Ao tomar a de Eny Caldeira sob este viés, foi possível unir e significar determinados acontecimentos da sua existência, bem como seus textos esparsos, imprimindo uma interpretação ao real, na busca de descrever sua figura como uma pensadora influente de seu tempo. A partir da análise de sua produção acadêmica e de suas atividades públicas, intenta-se, nestas páginas, reconstruir sua trajetória intelectual.

Assim, ao analisar o percurso de Caldeira, procura-se não apenas revelar as posições e as redes de sociabilidades desenvolvidas pela personagem, as quais constituem importantes fenômenos para compreensão da educadora, mas também evidenciar a inserção dos pesquisadores paranaenses nos âmbitos nacional e internacional, bem como as práticas interinstitucionais de cooperação.

Um elemento marcante da trajetória de Eny Caldeira foi o vínculo com a modernidade, presentificada no discurso científico no qual se apoiou, na sua busca de especialização, primeiro em São Paulo, depois na Europa, além de constituir laboratórios, como o Serviço de Orientação Educacional e a Escola Experimental Maria Montessori.

Do mesmo modo, essa dimensão moderna é representada por uma mulher que optou pela ciência, viajou sozinha pelo país e pelo mundo e foi administradora pública, em um tempo de transição, no qual o espaço feminino ainda era, predominantemente, o privado. Esses fatores corroboram a caracterização da personagem como uma intelectual moderna (SILVA, 2013). Ressalta-se que a modernidade não implica, necessariamente, um juízo de valor,

mas uma manifestação que pode ser configurada de diversas maneiras, dependendo de quem realiza a elocução e daqueles que recepcionam esse discurso.

Muitas atividades de Caldeira, como as desenvolvidas no Instituto de Educação do Paraná, encontravam-se paralelas às experiências em outras instituições, como o Centro Educacional Guaíra[11], a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e a Escolinha de Artes do Brasil[12], revelando a consciência da profissional na busca da modernização e no conhecimento de ações modernizadoras, em âmbitos local, nacional e internacional.

Tratava-se, ao mesmo tempo, do emprego de representações do moderno em voga na época, bem como de um desejo efetivo de estar a par daquilo que assim o era considerado em outros centros e países.

O termo *moderno*, no século XX, está imbuído de uma valorização extrema do cientificismo e "passa a ser entendido como um progresso da mentalidade", no que diz respeito aos mais importantes aspectos da vida humana: a economia, a política, e o cotidiano (LE GOFF, 1984, p. 385). Ser moderno é viver uma vida de paradoxo e contradição,

> [...] ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor – mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos. [...] Ser moderno é fazer parte de um universo no qual, como disse Marx, "tudo o que é sólido desmancha no ar". (BERMAN, 2007, p.12-15)

[11] Com a publicação do Decreto Estadual n. 4.387, de fevereiro de 1952, foi criado o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais - CEPE, também chamado de Centro Educacional Guaíra, em razão de sua localização em bairro homônimo de Curitiba. O órgão técnico consultivo era subordinado à Secretaria de Educação e Cultura do Paraná, contando 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).

[12] A Escolinha de Artes do Brasil foi criada em 1948, no Rio de Janeiro, por iniciativa do artista pernambucano Augusto Rodrigues (1913 - 1993). A instituição, com foco nas distintas expressões artísticas (dança, pintura, teatro, desenho, poesia etc.), funcionou nas dependências da Biblioteca Castro Alves, do Instituto de Previdência e Assistência Social dos Servidores de Estado - Ipase, voltada, essencialmente, para o público infantil. A Escolinha recebeu forte apoio de educadores atuantes, como Anísio Teixeira (1900 - 1971) e Helena Antipoff (1892 - 1974). (ENCICLOPÉDIA, 2015).

O moderno concretizou-se com a industrialização da produção econômica, a constituição do mercado capitalista, a criação de novos ambientes humanos e a destruição dos antigos, acelerando o ritmo da vida. Define-se, ainda, pela modificação do perfil demográfico, por meio da rápida urbanização, evento que atraiu vastas áreas rurais para a esfera de influência das cidades, além do contingente imigrante; bem como pela instituição de um dinâmico sistema de comunicação e transporte. Há também a expansão da burocracia e, com ela, do poder do Estado, ao passo que movimentos sociais se organizaram, desafiando a ordem política. Enfim, remodelaram-se os espaços físico e social.

Existem, obviamente, continuidades entre o tradicional e o moderno, de modo que nem um nem outro formam um todo à parte. É bem sabido o quão equívoco pode ser contrastar ambos de maneira grosseira (GIDDENS, 1991).

É perceptível que a oposição ao tradicional esteve presente nos discursos de Eny Caldeira, não como aversão aos seus antecessores nas discussões educativas do Estado, mas, sobretudo, como estratégia de estabelecer uma representação de educadora moderna.

Acerca da modernidade e da utilização do termo, observa-se que uma de suas promessas é a certeza do progresso, assegurada pelo predomínio do conhecimento e da técnica, gerando um mundo de ordem e prosperidade. A força dessa ideia é mobilizadora, principalmente, no plano político, servindo de eixo orientador e organizador. Esses pressupostos ecoaram também no meio educacional, por meio da cientificização dos métodos pedagógicos e do emprego de ciências modernas (estatística, administração, psicologia, etc.), como grandes referenciais para a constituição dessas narrativas. Assim, o discurso científico é sucessivamente identificado como o da verdade, ou, até mesmo, como a verdade.

Um dos mecanismos da modernidade é o que Anthony Giddens denominou *sistemas peritos*, entendendo-os como aqueles de excelência técnica ou competência profissional, que estruturam áreas dos ambientes material e social. Eles fornecem garantias de expectativas para as pessoas leigas, independentemente de uma iniciação nesses métodos ou do domínio do conhecimento que eles produzem (GIDDENS, 1991). O processo de

especialização científica da Educação, assim como de outros setores da sociedade, ampara-se também na existência de sistemas peritos.

A aspiração à modernidade e as ações de modernização aparecem como conceitos simbólicos. O debate relativo à modernidade é feito, essencialmente, por problemas de ordem cultural (a arte, a estética, a filosofia, as crenças), configurados como meios de compreender o mundo. A modernização, por seu turno, refere-se às expressões materiais, econômica e sociológica, ocorridas nas sociedades, predominantemente por meio de uma racionalidade instrumental, razão que substitui a natureza e provoca progresso, estabelecendo um ideal de modernidade.

O conceito de modernização foi introduzido pelas ciências sociais no período de pós-guerra, para caracterizar os processos de transição pelos quais os países, ditos atrasados, deveriam, segundo se esperava, passar, de modo a alcançar os níveis de renda, educação e tecnologia próprios das nações industrializadas.

A modernização dessas potências teria acontecido antes, pelo desenvolvimento da produção industrial, quando as formas de conhecimento tradicionais foram substituídas pela ciência de base experimental, na organização de um estado burocrático. Este ideário, influenciador da educação brasileira, no interior do percurso de Eny Caldeira, é passível de observação, notadamente, na sua atuação no CBPE/INEP, nas acepções engendradas no âmbito da UNESCO, em muitas de suas ações educativas e, finalmente, na constituição do Programa de Pós-Graduação em Educação no Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Destarte, reconstruir a trajetória intelectual de Eny Caldeira significa lançar luz sobre as representações socialmente elaboradas pela educação, além de compreender quem era, de que modo e por meio de quais estratégias Eny Caldeira se fez e foi feita intelectual, sob o entendimento de que esta categoria não é formada de maneira homogênea e a-histórica. Portanto, o objeto de estudo não é o intelectual em si, visto que este não existe, mas o indivíduo que se constitui e é constituído por seu meio social como tal e que “age no mundo graças a essa insígnia” (BENDA, 1999, p. 70).

Para Vieira (2007a), a vontade de estar em sintonia com a modernidade foi fator de mobilização para grupos de diferentes tendências de pensamento, motivados, especialmente, pela crença no progresso e na necessidade de intervenção na sociedade. Neste sentido, o autor aponta quatro aspectos principais que caracterizam o intelectual:

> 1) sentimento de pertencimento a estrato social específico (intelectuais/ intelligentsia), 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, 2007b, p. 20).

Encontram-se em Caldeira as quatro particularidades descritas: o sentimento de pertencer a um grupo, no caso, ligado aos campos artístico e educacional paranaense; o sentimento de missão social, associado, em sua vida, à ênfase na representação da sua atuação no magistério; estes dois vinculam-se à terceira característica, a de centralidade na questão educativa. Por certo, Caldeira credita à educação seus maiores esforços e investimentos, graças à sua parceria com o Estado, pela qual procura a efetivação de reformas sociais, fazendo uso do ensino a todos.

Ao proceder à análise da trajetória intelectual de Eny Caldeira, consideram-se os conceitos apresentados por Sirinelli (1996), os quais envolvem algumas profissões, como a de jornalistas, de escritores e de professores secundários, cujas práticas possam caracterizá-los como criadores ou “mediadores” em potencial. Além disso, o autor trata de outras categorias de “receptores” da cultura, que estão em uma posição de ascensão, a fim de integrar o primeiro grupo, possível de entender como intelectuais. Contudo, apesar de tentar delimitar quem seriam os intelectuais, os “criadores” e os “mediadores”, Sirinelli (1996) constata que esta é uma tarefa difícil e requer cautela, uma vez que, em cada momento da história, o termo *intelectual* ganhou nuanças distintas, ao passo que sua definição é influenciada não apenas por mutações sociológicas, mas, principalmente, por uma compreensão diferente do vocábulo. A segunda acepção está relacionada com a noção de engajamento. Por este viés, Sirinelli (1996, p. 243) dispõe que:

> Com frequência se destacou o caráter polissêmico da noção de intelectual, o aspecto polimorfo do meio dos intelectuais, e a imprecisão daí decorrente para se estabelecer critérios de definição da palavra, de tanto que esta noção e esta palavra evoluíram com as mutações da sociedade francesa. Por esta última razão, é preciso, a nosso ver, defender uma definição geométrica variável, mas baseada em invariantes. Estas podem desembocar em duas acepções do intelectual, uma ampla e sociocultural, englobando os criadores e os 'mediadores' culturais, a outra mais estreita, baseada na noção de engajamento.

Embora tenha realizado pesquisas autorais e publicações tanto regionais quanto nacionais, nota-se que Eny Caldeira configurou-se, especialmente, como uma intelectual mediadora, dedicando-se à circulação de ideias estrangeiras e/ou formuladas nos grandes centros do Brasil. O papel dos intelectuais mediadores em nada é inferior ao dos criadores, visto que, sem o concurso da ação daqueles, o pensamento destes não encontraria ressonância no campo social correspondente.

Do mesmo modo, apesar do estabelecimento de redes sociais e trocas junto a educadores e pesquisadores de outros estados do Brasil e, inclusive, do exterior, na maior parte de sua trajetória, a atuação de Eny Caldeira tinha reverberação apenas no Estado do Paraná, de sorte que ela pode ser incluída na categoria de intelectual "regional". Esta nomenclatura foi problematizada por Vilhena (1996), ao estudar a formação das Ciências Sociais no Brasil. Nesse sentido, a intelectualidade brasileira, que começava a se organizar, por meio das cátedras universitárias, conclama os intelectuais distantes ou à margem dos maiores centros do país e das instituições citadas, os chamados *regionais*, para Vilhena (1996), para colaborar no mapeamento da diversidade cultural da nação. Assim, incluem-se no conceito de intelectuais regionais aqueles que estavam afastados do campo científico em desenvolvimento nas principais regiões brasileiras, como no Rio de Janeiro e em São Paulo.

Vilhena (1996) estudou esse aspecto cultural do país no período das décadas de 1930 e subsequentes, quando se deu a criação das universidades e a institucionalização das diversas esferas do conhecimento, dentre elas, as Ciências Sociais. De acordo com o mesmo autor, o intelectual regional era aquele que fixava sua residência em cidades do interior, municípios pequenos e

médios, e atuava naquela realidade, em parceria com um grupo formado por outros intelectuais.

Essa situação corrobora a ideia do fenômeno dos “intelectuais regionais”, os quais, para Vilhena (1996), faziam uso de múltiplas estratégias para serem colocados em evidência, a partir dos locais de onde falavam. Por mais que a construção de uma rede de contatos e de meios de comunicação, espalhados por lugares distintos, fosse uma alternativa para que os intelectuais regionais circulassem no campo correspondente, ainda assim o aspecto geográfico possuía força.

É evidente que as definições de intelectual mediador e de intelectual regional demandam uma modulação, tendo em vista os deslizamentos que os personagens cometem tanto no tempo quanto sincronicamente, em diferentes espaços sociais. Nesta acepção, em alguns momentos pontuais de sua trajetória, Eny Caldeira tem a condição de uma intelectual “nacional” ou “criadora”, porém, por meio da análise de seu percurso completo, pode-se considerá-la, fundamentalmente, como uma intelectual mediadora e, pela maior parte de suas ações, como uma intelectual “regional”.

Assim, o intelectual – circunscrito social e historicamente, bem como pensado a partir da sua vinculação ou pertencimento – mostra-se, além de produtor de ideias, como receptor (ou intermediador), fazendo-se necessário lembrar que o “[...] meio intelectual não é um simples camaleão que toma as cores ideológicas do seu tempo”, mas, ao contrário, concorre para colorir o seu ambiente” (SIRINELLI, 1996, p. 265).

Desse modo, a tese foi organizada em três capítulos, cada qual correspondendo a um espaço/ou etapa da trajetória de Eny Caldeira.

O primeiro capítulo, intitulado “À procura da Modernidade (1912-1955)”, busca apresentar a sua constituição familiar, sua formação escolar, no internato da cidade da Lapa, e docente, nos cursos Normal do Instituto de Educação do Paraná e de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Paraná. Contempla também o período no qual ela participa de cursos de especialização na Universidade de São Paulo (USP) e na Europa, bem como sua gestão à frente do Instituto de Educação (1952-1955). Esses episódios foram discutidos, anteriormente, na dissertação de mestrado desenvolvida pelo

presente autor. Porém, além da afluência de novas fontes e referenciais teóricos, possibilitando análises inéditas, as informações iniciais foram revisitadas, estabelecendo-se relações distintas das concebidas outrora sobre este intervalo de tempo, que é entendido como fundamental para a compreensão da trajetória de Caldeira.

Já o segundo capítulo, “Ciência e Educação (1955-1959)”, avalia a época na qual Eny Caldeira foi pesquisadora do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), vinculado ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), quando estabeleceu uma rede de sociabilidade com intelectuais de expressão nacional, além de realizar trabalho de levantamento dos espaços de formação docente em todos os estados da federação. Ainda, investiga-se a contribuição da educadora na reforma de sistemas de preparo de professores, nos estados do Centro-oeste e do Nordeste brasileiros, notadamente as intervenções concretizadas no Estado do Rio Grande do Norte, nas Escolas Normais de Natal e de Caicó. O capítulo trata, por fim, de atividades efetuadas por Caldeira em ações externas ao CBPE, bem como as empreendidas após o período de atuação neste órgão, quando ela retornou ao Paraná, para integrar o primeiro grupo do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE), entre os anos de 1965 a 1970.

O capítulo final, denominado “Pesquisas e outras psicologias (1960-1991)”, dedica-se à sua experiência profissional na Universidade Federal do Paraná. Compreende seus esforços na constituição da Sociedade Piagetiana do Paraná, as relações com os GREC (Grupos de Estudos Cognitivos) de outros estados brasileiros e os trabalhos de cooperação com pesquisadores da epistemologia genética de outros países. Neste item, busca-se, ainda, inferir algumas escolhas e afinidades desenvolvidas pela educadora, sobretudo as atividades realizadas em conjunto com outras instituições, sua tese de livre docência, sua participação na constituição do PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação) da UFPR e sua saída da Universidade.

Como afirmou Davis (1987, p. 21), “[...] o que ofereço ao leitor é, em parte, uma invenção minha, mas uma invenção construída pela atenta escuta das vozes do passado”. Portanto, a história a seguir não é “a” história da personagem

Eny Caldeira, mas uma possibilidade narrativa, construída a partir das opções tomadas por este que escreve.

1. À PROCURA DA MODERNIDADE (1912-1955)

1.1 *Habitus* Familiar e formação escolar

Entende-se que a melhor maneira de investigar as questões relacionadas à intelectual Eny Caldeira é perpassando, primeiramente, por sua formação: sua estrutura familiar, as cidades onde morou, o preparo escolar e acadêmico, o início de sua vida profissional e a constituição de uma rede de relações. Esses fatos revelam o desenvolvimento da personalidade da educadora. Além disso, permitem perceber, embora de modo dedutivo, características e condições da jovem intelectual, as quais foram lapidadas pelo tempo.

Silva (2002, p. 51) afirma que a vida pessoal é importante objeto de estudo do pesquisador, pois "Dentro da perspectiva de uma história intelectual, as experiências de vida, ou seja, a trajetória de um autor permite traçar pistas para uma melhor compreensão das condições de elaboração de uma obra".

Opta-se, para iniciar este trabalho, por apresentar as origens da linhagem Durski, a ascendência materna de Eny Caldeira, por entender que sua base familiar, embora não determinante, teve importante papel em sua trajetória.

O primeiro membro dessa genealogia no Brasil, o músico e professor Jerônimo Durski (Poznan, Polônia, 1817 – Campo Largo, PR, 16 out. 1905), resolveu vir com a família para o Brasil muito antes das levas imigratórias do período Lamenha Lins[13], em razão de sua insatisfação com as circunstâncias políticas na Polônia. O docente desembarcou no Porto de Itajaí[14], em Santa Catarina, em 1851, e, nos anos seguintes, aprendeu sozinho o português, acumulando experiências que resultariam na sua efetivação como mestre-escola. Atuou, durante um curto período, como professor na Colônia Dona Francisca, em Joinville. Entretanto, por se tratar de uma colônia germânica, decidiu mudar-se para Curitiba, uma vez que o estado do Paraná era o principal destino, no Brasil, dos imigrantes oriundos da Polônia.

---

[13] Adolfo Lamenha Lins (Recife, 1845 — Recife, 1881) foi presidente das províncias do Piauí (1874) e do Paraná (1875-1877), período em que houve grande incentivo às políticas de imigração no Estado .(Nota do autor).

[15]Cidade portuária do litoral catarinense distante cerca de 212 quilômetros de Curitiba. (Nota do autor).

Jerônimo Durski era professor de primeiras letras diplomado pelo Seminário Real Católico do Reino da Prússia. Em 1876, foi nomeado para a vaga na escola inaugural polonesa de Curitiba, localizada, justamente, na Colônia Orleans. Prontamente, aceitou o convite. Ao se aposentar, em virtude de deficiência auditiva, Durski passou a receber um salário menor do que o esperado. Isto não o impediu, porém, de escrever uma obra fundamental para a consolidação da colonização polonesa no Paraná: “Elementarz”, livro bilíngue impresso na Polônia, em 1893, e divulgado no Brasil a partir do ano seguinte. Na publicação, Durski expõe ao imigrante as características e costumes brasileiros, bem como fornece uma breve explicação sobre a língua portuguesa para falantes de polonês (RENK, 2009).

Nesse sentido, percebe-se que a vinda de Jerônimo Durski para o Brasil configurou-se como uma exceção à regra, tendo em vista que as levas migratórias eram compostas, fundamentalmente, de populações camponesas, as quais viriam colonizar especialmente o Estado do Paraná, além de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e São Paulo. Um pequeno número de imigrantes poloneses provido de maior escolaridade vinha ao Brasil no intuito de estruturar a organização das colônias. Contudo, não é possível afirmar se Jerônimo Durski pertence também a essa condição, uma vez que chegou ao Brasil antes dos movimentos de imigração apoiados pelo governo brasileiro[15].

Júlio Wieczerski Durski (Winnogóra, Polônia, 1851 – Sorocaba, 1893), um dos filhos de Jerônimo Durski, é considerado um dos mais importantes fotógrafos brasileiros da segunda metade do século XIX. Nascido em Winnogóra, na Polônia, Júlio Durski veio para o Brasil, em companhia dos pais, o professor Jerônimo Durski e a senhora Pelágia Wieczerska Durski, estabelecendo-se na então Província do Paraná. Exerceu a profissão de retratista no município de São Paulo, em 1876, com ateliê situado na Rua do Ouvidor, por meio da sociedade “Photographia Allemã”.

Júlio Durski executou trabalhos em Sorocaba a partir de 1878, em parceria com o sócio Leuthold. Em 1879, fotografou a Fábrica de Ferro de São João do Ypanema. As fotografias foram apresentadas na Exposição de História do Brasil,

[15] Em sua maioria, os poloneses vieram no período de 1880-89, enquanto os ucranianos, em 1890-1899. (NADALIN, 2001).

da Biblioteca Nacional, em 1881, ano no qual se radicou em Sorocaba, com estúdio próprio: a “Photographia de Júlio Wieczerski Durski”.

Entre 1880 e 1885, Julio Durski registrou um conjunto de retratos das vistas da cidade de Sorocaba, o que incluiu, em 1884, uma série de fotografias sobre a construção da Estrada de Ferro Sorocabana, projeto premiado com o diploma de mérito na 1ª Exposição Provincial de São Paulo, realizada em 1885.

Fundou, também em Sorocaba, no ano de 1889, a Casa Durski, uma tipografia modelo, tal qual as da capital da província, contando com o investimento do Sr. Francisco de Souza Pereira, grande aliado na empreitada. Júlio Wieczerski Durski faleceu, em Sorocaba, aos 22 de novembro de 1893, legando às gerações seguintes um patrimônio de valores histórico e artístico inestimáveis.

Outro filho de Jerônimo Durski, o comerciante e político José Durski, também obteve prestígio em terras brasileiras, tornando-se o primeiro prefeito da cidade de Prudentópolis (1906-1908), função também ocupada na terceira gestão da municipalidade (1912-1916). (GUIL; FERNANDES; FARAH, 2006).

José Durski estabeleceu-se, inicialmente, como um comerciante de gêneros alimentícios vindos da capital. Mais tarde, desenvolveu atividades ligadas ao negócio de erva-mate. Durski nasceu na Colônia Dona Francisca, atual Joinville-SC. Suas ações como prefeito marcaram Prudentópolis, município do qual se retirou após a morte de sua esposa (PRUDENTÓPOLIS, 1929, p. 19).

Figura 2 – O avô de Eny Caldeira – José Durski (sd).

Fonte: Publicação da Prefeitura Municipal de Prudentópolis.

É importante salientar que vários membros da família Durski exerceram posições de destaque na política do centro-sul paranaense. José Durski Júnior, filho de José Durski, desempenhou o cargo de prefeito de Irati[16], ao passo que Fleury da Rocha, um de seus genros, também administrou Prudentópolis. Em 1929, a prole de José Durski preenchia posições privilegiadas na região: Sr. Júlio 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 Irati; D. Julia, casada com o senhor Alfredo Caldeira, comerciante em Ponta Grossa; D. Maria, moradora de 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)

Julia Durski contraiu matrimônio com Alfredo Caldeira, oriundo da região de Passo Fundo, no Rio Grande do Sul, passando a adotar aquele sobrenome. O casal teve seis filhos, entre os quais a personagem estudada, Eny Caldeira, nascida em 23 de outubro de 1912[17], na cidade de Prudentópolis.

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

[17] Parte das fontes indicam o ano de nascimento de Eny Caldeira como 1912, outros documentos apresentam o ano de 1916 como o de seu nascimento. Na divergência das datas, optou-se, na realização deste trabalho, pela data mais antiga (Nota do autor).

O pai de Eny Caldeira, Alfredo Caldeira, foi um comerciante de mate[18] e, assim como seu sogro, possuía forte influência política em Prudentópolis, inclusive tendo ocupado a presidência da Câmara Municipal, entre os anos de 1920 e 1924. (GUIL; FERNANDES; FARAH, 2006).

Segundo Pierre Bourdieu (2011), o espírito de família, alicerçado pelo capital cultural[19] herdado e pelo *habitus*, tende a definir o campo da produção intelectual, operando pela lógica de reprodução e distribuição desse capital. Bourdieu denomina *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). 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, a qual tenha recebido parte pela tradição familiar.

Uma das principais características da região de Prudentópolis é a colonização eslava, consistindo em um dos mais relevantes centros de imigração ucraniana e polonesa do Brasil. Além da questão étnica, a cidade é marcada pela religiosidade de seu povo. Ambas particularidades guardam profunda relação entre si, pois a devoção dos poloneses estava estritamente vinculada à formação de uma identidade nacional, ou seja, um elo entre fé e patriotismo. A preponderância do camponês, no contingente advindo da Polônia para o Brasil, trouxe os elementos sacralizadores da ideologia cristã (WACHOWICZ, 1974, p.

---

[18] Durante o século XIX e as décadas iniciais do século XX, o principal produto do Paraná, bem como 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).

[19] Bourdieu (1998) afirma que a família transmite aos seus filhos um conjunto de bens que permite a conservação de uma boa colocação social por estes descendentes, tornando possível sua inserção nos grupos sociais de maior prestígio e poder, ao longo dos tempos. Há, portanto, uma herança, passada de geração em geração, que possibilita manter a estabilidade social da família diante das mudanças sócio-históricas. Este legado é constituído pelos capitais econômico, escolar, social e 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 herdam também saberes (e um 'saivor-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 umainstituição expressamente ordenada para esse fim". (BOURDIEU, 1998, p. 45-63).

154).

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

Após a morte do mais velho dos filhos, aos 10 anos de idade, em um acidente de cavalo, Alfredo Caldeira decidiu deixar Prudentópolis e, com a família, rumou a bordo de carroções para 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 menininhas, eram mais quatro menininhas menores” (CALDEIRA, 1989, p. 1).

Eny Caldeira relatou, em depoimento memorial, que, após a morte de seu irmão, sua família passou a viver em uma chácara em Ponta Grossa. A cidade nascida às margens do “Caminho do Viamão”, rota utilizada por criadores e comerciantes de gado, que ligava o Rio Grande do Sul a São Paulo, a princípio, era um bairro de Castro, servindo 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, iniciou-se a construção da Ferrovia São Paulo-Rio Grande do Sul. Esta linha transformou o município em sede de grandes oficinas e escritórios da companhia ferroviária, bem como de importante comércio e indústria, sobretudo nas primeiras décadas do século XX, quando passou por um processo de urbanização, o qual ocorreu de forma mais acentuada do que em qualquer outra cidade paranaense à época[20]. (CHAVES, 2001, p. 13).

A escolarização inicial de Eny Caldeira deu-se no tradicional Colégio São

[20] Em 1930, apenas três munícipios paranaenses apresentavam taxa de urbanização superior a 30%: Paranaguá, à época, sede do principal porto da região sul, tinha uma alíquota um pouco mais de 30%; Curitiba, capital estadual, sede política e administrativa do Estado, possuía uma razão ligeiramente acima de 50%; Ponta Grossa, a principal cidade do interior do Estado, superava as demais, com um percentual próximo a 75%. (CHAVES, 2001, p. 13-15).

José, internato[21] na Lapa, no sudeste do estado do Paraná. As freiras de São José de Moutiers fundaram diversas instituições educacionais no Estado do Paraná[22]. A escola da Lapa foi fundamental na constituição da distinção cultural de Eny Caldeira. As suas professoras eram, em sua maioria, missionárias oriundas da França, motivo pelo qual a fluência no francês acontecia de forma mais facilitada. Dessa maneira, Caldeira, ao ingressar no curso normal, já possuía algum domínio em tal idioma, o que lhe permitiu realizar a leitura dos textos clássicos em educação, disponíveis apenas naquela língua (CALDEIRA, 1991). Segundo seu relato: "[...] estudei num colégio de Irmãs Francesas. Ambiente muito refinado. A gente falava; conversava em francês com as irmãs. Fiquei 4 anos interna" (CALDEIRA, 1989, p. 2).

Desse modo, é possível entender a escola como espaço de posições sociais, revelando-se como um local de formação de disposições. Cada classe de posições sociais condiz com uma categoria de *habitus* (ou de gostos), produzido pelos condicionamentos sociais associados à sua condição correspondente (BOURDIEU, 1996a, p. 21), o qual, nesse caso, evidencia o caráter de distinção do estabelecimento de ensino onde Eny Caldeira estudou.

---

[21] Segundo Schueler (2009, p. 2), no decorrer dos séculos XIX e XX, houve a criação de internatos voltados ao atendimento da gente da "boa sociedade", especialmente, os colégios destinados às elites políticas e culturais. Internatos não eram dedicados apenas às classes mais abastadas, mas também a 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 da alta sociedade 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 e da valorização do belo faria a distinção dos que, habilidosamente, soubessem se portar "bem" em qualquer situação. A escolha do colégio estaria, então, ligada, primeiramente, à ideia do aprendizado das normas de *politesse*, a fim de estabelecer uma identidade entre os membros da elite. Neste 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, na criação acurada dos filhos e no trato com os empregados. Nos ambientes públicos, instruída, apropriadamente, com um ensino baseado em princípios religiosos, exerceria a caridade e a filantropia; bem como saberia comportar-se com recato e modéstia; além de,maiormente, com polida desenvoltura nos salões, conseguiria engrandecer a figura de seus pais e, posteriormente, de seu marido. Em um segundo momento, a seleção do colégio também estaria vinculada ao seu caráter religioso. (PILLA, 2008, p. 3067-3069).

[22] 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); 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 em concordância e sintonia com os anseios da classe dominante, a elite paranaense (PILLA, 2008, p. 3068).

Diversas personagens paranaenses também obtiveram as primeiras letras ali: Ney Amintas de Barros Braga, governador do Estado; Flávio Suplicy de Lacerda, reitor da Universidade Federal do Paraná e Ministro da Educação; Dom Albano Cavallin, bispo de Curitiba, entre outros. (PROVÍNCIA, 1978, p. 58-60)

Ainda no Colégio São José, Eny Caldeira manifestou seu interesse pelas artes, matriculando-se no curso de pintura ministrado ali, entretanto não logrou êxito. Conforme a educadora, a freira responsável pela disciplina escreveu para seus pais, informando-os de que a jovem não tinha talento ou aptidão, de sorte que não poderia permanecer na matéria. (CALDEIRA, 1989, p.3)

Apesar do ocorrido, Eny Caldeira manteve a admiração[23] pelo campo artístico e, anos mais tarde, foi aluna de pintura do artista Frederico Lange de Morretes[24]. Embora não tenha se engajado à produção nessa área, esteve sempre em interlocução com o cenário artístico local, dialogando com os artistas plásticos Guido Viaro, Ricardo Koch e Emma Koch, especialmente no período no qual foi diretora do IEP (SILVA, 2013, p.).

Contudo, não apenas as disposições conscientes e inconscientes afetaram sua trajetória, mas também tragédias e imprevistos marcaram sua vida. Seu pai, Alfredo Caldeira, morreu durante um assalto, em uma viagem a Pitanga, deixando seis filhos: quatro mulheres, um homem e um menino que ainda não havia nascido (CALDEIRA, 1991). No entanto, essa versão da morte foi contestada por muitos conterrâneos. Em razão de atos de violência motivados por política não serem raros, a hipótese de assassinato político era considerada por familiares e amigos naquele tempo (CALDEIRA, 1991). Segundo Eny Caldeira, “muita gente ficou mesmo muito entristecida com a morte do meu pai.

[23] O conceito de *habitus* leva, ainda, à elucidação daquilo que, comumente, é denominado “escolhas” ou mesmo “vocação”, constituído na qualidade de 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).

Porque ele era um líder em Ponta Grossa da Aliança Liberal[25]. Era um político, já muito conhecido" (CALDEIRA, 1989, p. 1).

Sua mãe, à época, tinha 35 anos e, até então, dedicara-se, exclusivamente, aos cuidados do lar. Apesar dos vínculos e da tradição familiar, a perda do pai certamente causou diminuição no padrão de vida da família, a qual se mudou mais uma vez, partindo de Ponta Grossa rumo a Curitiba (CALDEIRA, 1989, p. 1). Este período foi citado por Eny Caldeira (1991) quando narra as dificuldades econômicas ocasionadas pela morte paterna e os esforços maternos para a escolarização das filhas. No entanto, não é possível inferir das fontes o decréscimo no padrão de vida deles, uma vez que a afirmação foi proferida em relato memorial. Há a possibilidade de se tratar de uma representação, com o intuito de valorizar seu percurso.

Eny Caldeira, ao longo de sua vida, não contraiu matrimônio, independentemente de o casamento ser uma estratégia relevante quanto ao campo do capital social, além de configurar provável melhora em relação à situação financeira. Ao que tudo indica, Caldeira, apesar do enfoque científico e da busca da especialização que intentou conferir à educação, viu, ao mesmo tempo, na docência a incumbência de uma missão a ser exercida praticamente como um sacerdócio.

Eny Caldeira foi agraciada com o título de "Cidadã Benemérita" do município de Prudentópolis, conforme Lei 267, de 27 de julho de 1970, promulgada pelo então prefeito Gilberto Agibert. A importância desta cidade na sua formação fica patente na poesia escrita por ela em 1973, denominada "A volta" (Anexo II).

A educadora cresceu com a expectativa de atuar no magistério, pois este era o desejo de seu pai, Alfredo Caldeira, para todas as filhas, visto que tal ocupação era uma das poucas exceções de inserção profissional das mulheres naquele período (CALDEIRA, 1991).

Por ocasião da mudança, após a morte do pai, Eny Caldeira ingressou no

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

primeiro ano da Escola Normal Secundária de Curitiba[26], reiniciando o curso[27], o qual foi concluído em 1935. Na época, suas principais referências, como normalista no IEP, foram os professores Erasmo Pilotto e Anette Macedo (SILVA, 2013).

> 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, do papel desta na sociedade e da função dos educadores ficaram registradas em uma coletânea de textos produzidos entre as décadas de 1910 e 1940. Por acreditar na liberdade e na felicidade que a escola poderia proporcionar ao corpo discente, Annette Macedo viveu entre permanências e rupturas tanto no sistema educativo quanto na condição imposta às mulheres da Curitiba da primeira metade do século XX. Defendia que a independência era consequência do processo de instrução. Por isso, exercia sua profissão comprometida com o desenvolvimento de um aluno crítico e autônomo, ainda que voltado a um rígido esquema moral. No que diz respeito à situação feminina, ela advogou, publicamente, a entrada da mulher em qualquer profissão. Todavia, ainda que seus discursos

---

[26] O IEP teve diferentes denominações ao longo de sua história: em 1876, Escola Normal;em 1923, Escola Normal Secundária;em 1936, Escola de Professores; em1946, IEP; em1992, Instituto de Educação Prof. Erasmo Pilotto; em1993, IEP Prof. Erasmo Pilotto (IWAYA, 2000).

[27] Caldeira chegou a iniciar o curso normal na Escola de Ponta Grossa, porém interrompeu-o em virtude da morte de seu pai (CALDEIRA, 1991). O curso normal, à época, era composto de três anos de formação geral e de um ano e meio de especialização, dedicada ao preparo de professores. Era regulamentado pelo Decreto n. 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, 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; 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; 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).

apontassem para uma ruptura em relação às representações predominantes, ela parece ter tido uma vida exemplar, conforme o que se esperava das mulheres intelectuais no período, a começar pela escolha do magistério, ofício entendido como próprio da "função feminina". (SOUZA, 2006, p. 1314).

Annette Macedo, assim como Erasmo Pilotto, conferia especial atenção à formação artística e de uma cultura geral por parte das futuras professoras: "Embora não seja artista, aprecio a Música e as outras artes, como um elemento necessário à vida. A Estética tem grande influência sobre a Moral" (MACEDO, 1952, p. 20).

No que se refere ao domínio das ciências, em sua tese de concurso para ingresso na Escola Normal Secundária, Annette Macedo afirmou que o educador deveria, em primeiro lugar, cuidar de sua própria cultura científica, a qual não poderia se limitar ao conhecimento das matérias do programa do ensino primário e dos preceitos da arte de lecionar, mas estudar tudo que se relacionasse à criança (MACEDO, 1952, p. 42). Compreendia que o docente precisaria, ainda,

> [...] 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 IEP, em 1947, ressaltou, novamente, sua clara posição quanto ao preparo contínuo daqueles que buscavam o magistério: "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 a guerra" (MACEDO, 1952, p. 81).

As ações posteriores de Eny Caldeira, como a formação em Pedagogia, os cursos de especialização em São Paulo, o período de estudos na Europa, além de outras realizadas ao longo de sua trajetória, revelam que, ao menos, parcela do discurso de Macedo incorporou-se às suas opiniões (SILVA, 2013).

A ideia de felicidade pela educação, elaborada por Macedo e título de seu único livro publicado, funda-se em uma concepção que abarca diversos aspectos, conforme descreveu:

> 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).

Ainda no texto de sua tese, Annette Macedo, ao referir-se à constituição da Escola Maternal[28], apresenta a pedagogia montessoriana, como elemento da organização instrumental daquela instituição, assegurando que havia conseguido do governo material do sistema Montessori para uso na escola (MACEDO, 1952, p. 53).

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 Perugia, na Itália.

Annette Macedo ainda se preocupava com a questão do ensino rural, discussão recorrente em um estado eminentemente agrário, como o Paraná. No texto de sua prova escrita do concurso, datada de 3 de setembro de 1934, ela manifesta-se da seguinte maneira:

> 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).

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

> Está provado que a mulher pode exercer como o homem qualquer profissão cientifica, artística ou econômica; que ela pode ser ótima empregada pública; que ela já tem brilhado como pintora, musicista, escultora, poetisa ou romancista; que ela se desempenha com denodo nas profissões de comerciante, agricultura e operária; que ela pode celebrizar-se nas ciências físicas ou naturais, em filosofia, em medicina ou em matemática (MACEDO, 1952, p. 172).

Eny Caldeira, embora não tenha, ao longo de seu percurso, atuado em

[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)

debates ou abraçado, abertamente, posicionamentos em prol do feminismo, tornou-se, ela própria, uma referência feminina no estado, ao ser nomeada a primeira mulher diretora do IEP, em 1952.

Além de Annette Macedo, o outro nome ressaltado por Caldeira, como modelo entre seus professores da Escola Normal, foi o do mestre Erasmo Pilotto:

> [...] 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).

Em vista da deficiência na instrução das normalistas, Pilotto valeu-se da estratégia de criação de instituições, como o Centro de Cultura Dona Júlia Wanderley, designado à ampliação e solidificação de uma cultura geral dos discentes, e o Centro Superior de Pedagogia, destinado ao preparo dos alunos mais capacitados. Este último foi fundado por Pilotto e um grupo de docentes próximos a ele com o objetivo de aprofundar os estudos acerca da pedagogia, sendo que ambos estabelecimentos tinham caráter de capacitação extracurricular (SILVA, 2009, p. 135).

Recém-formada professora normalista, Eny Caldeira precisava cumprir estágio probatório em um colégio do interior. Escolheu fazê-lo na terra natal, Prudentópolis. Entretanto, ao chegar à cidade, não encontrou uma escola para crianças, como esperava, mas sim uma escola preparatória de moços para o magistério municipal. Durante essa época, gastava quase todo o seu dinheiro na pensão, de sorte que não conseguia 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 perda paterna, ou se a personagem pretendeu, a partir do seu relato memorial, enaltecer sua própria trajetória, salientando os obstáculos em seu percurso. De qualquer forma, a experiência em Prudentópolis provavelmente serviu de motivação para práticas futuras, como a da Escola Experimental Maria Montessori, onde buscou desenvolver outro modelo de formação para as professoras rurais.

Segundo Caldeira, sua família foi morar em uma chácara, em Curitiba, na região do Alto da Rua XV, atual Rua Guarani (CALDEIRA, 1991). Neste bairro,

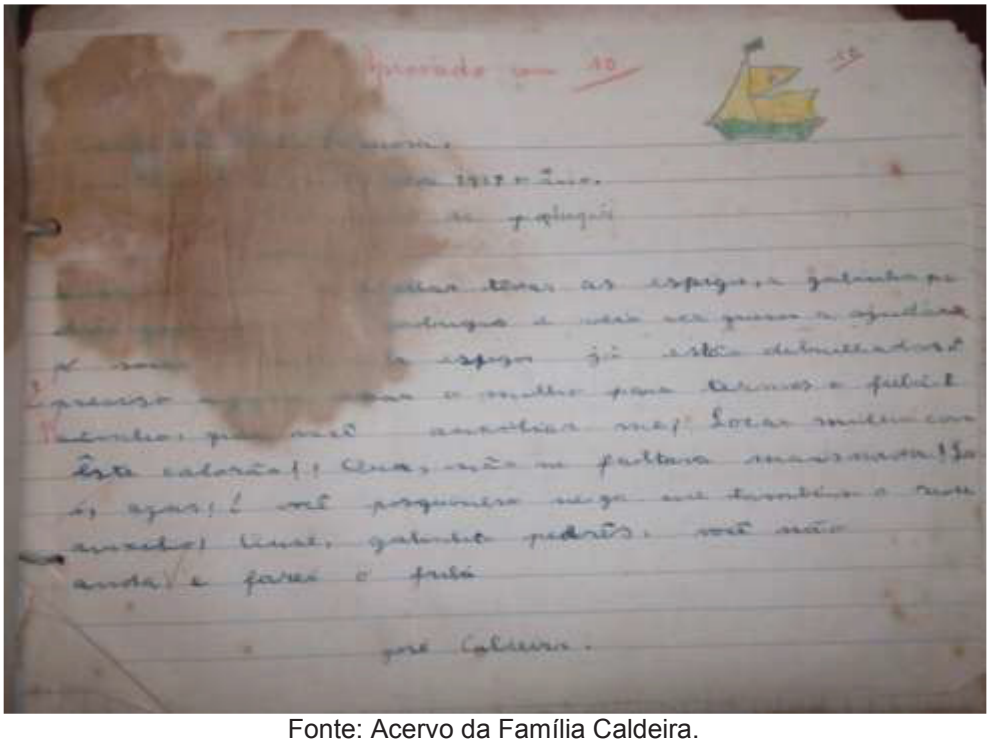
ao retornar de suas obrigações em Prudentópolis, Eny Caldeira improvisou uma “escola” para crianças na sala de sua casa. Entre os anos de 1935 a 1943, atuou na “Escola da Vila Mimosa”, instituição multisseriada com cerca de 35 alunos (SILVA, 2013).

Pela única fonte obtida desse período, observam-se os exercícios propostos aos estudantes: cálculos aritméticos, pequenas composições, exercícios de caligrafia com a repetição de frases de cunho moral ou cívico (“Não devo falar mal do próximo”, “Deus está em toda a parte”, “Tiradentes foi um grande brasileiro”).

Figura 3 – Caderno de José Alfredo Caldeira (Irmão caçula de Eny e seu aluno).

Fonte: Acervo da Família Caldeira.

Figura 4 – Composição desenvolvida na Escola da Vila Mimosa, no ano de 1937 (data ilegível).



Fonte: Acervo da Família Caldeira.

Nesse ínterim, enquanto trabalhava como professora primária, Eny Caldeira ingressou, em 1939, no curso de Pedagogia da recém-criada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná (FFCLP), graduando-se em 1941.

1.2 Na FFCLP e na USP

Pouco tempo após se formar na Faculdade de Pedagogia, em 1941, Eny Caldeira recebeu do secretário de educação um convite para trabalhar no IEP, no lugar de Helena Kolody[29], a qual havia partido para Jacarezinho auxiliar na constituição da Escola Normal daquela localidade. Ali, passou a ministrar a disciplina de Biologia Educacional.

[29] Helena Kolody (Cruz Machado, PR, 1912 – Curitiba, PR, 2004) foi professora do ensino médio e inspetora de escola pública. De 1928 a 1931, cursou a Escola Normal Secundária (atual IEP). Poetisa, em 1985, recebeu o Diploma de Mérito Literário da Prefeitura de Curitiba, assim, a obra passou a ter grande repercussão tanto no seu estado quanto no restante do país. (DICIONÁRIO, 1991, p.236-240). Segundo seu livro *Viagem no Espelho* (1997), Helena Kolody prestou serviços à Escola de Professores de Jacarezinho no ano de 1944.

Eny Caldeira foi a primeira educadora preparadapela FFCLP a lecionar no IEP, cujo diretor, à época, era o mestre Osvaldo Pilotto[30]. As relações adquiridas por Caldeira no curso de pedagogia contribuiriam para a sua inserção profissional, possibilitando obter favores que permitiriam potencializar seus capitais sociais, mais tarde convertidos em posições de poder dentro do campo educacional paranaense dos anos 1950 (SILVA, 2013).

Em seu relato memorial, Eny Caldeira conta que a demitiram do IEP depois de três meses de trabalho, porém, após insistir, foi nomeada para a cadeira de Higiene. Foi até Manuel Ribas[31] e pediu para estudar Higiene na Universidade de São Paulo (USP)[32], a fim de cumprir melhor sua tarefa (CALDEIRA, 1991), no que foi atendida pelo então governante. Ela não explicita como tudo aconteceu. Contudo, o fato de uma professora ter acesso direto ao governador do Estado, sem mediação do diretor da escola normal ou do secretário de educação, implica que Eny Caldeira mantinha vínculos muito privilegiados, que lhe proporcionaram, por meio de seus capitais social e cultural, lograr vantagens, como a concessão de licença de suas atividades e a bolsa de estudos para realizar o curso na capital paulista.

---

[30] Osvaldo Pilotto (Ponta Grossa, 1901 – Curitiba, 1993) foi docente e diretor da Escola de Professores e da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, além de ser professor catedrático de diversas cadeiras na UFPR. No campo cultural, sua atuação ocorreu na criação do Salão Paranaense, na direção da Biblioteca Pública do Paraná, na Academia Paranaense de Letras e no Instituto Histórico Geográfico do Paraná e em outras instituições. Publicou diversas obras e exerceu função de colaborador de jornais, como “O Dia”, “Diário da Tarde” e “Gazeta do Povo”. É primo de Erasmo Pilotto e irmão do escritor Valfrido Pilotto (BÓIA; HOERNER JR; VARGAS, 2001, p. 21).

[31] Manoel Ribas (Ponta Grossa, 1873 – Curitiba, 1946) foi interventor e governador do estado do Paraná, permanecendo treze anos à frente do governo paranaense, nas funções de: interventor, entre 1932 e 1934, bem como entre 1937 e 1945; e governador, entre 1935 e 1937. 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 incentivados por ele, destaca-se Poty Lazarotto, ao qual concedeu bolsa de estudos para cursar no Rio de Janeiro (PARANÁ, 2012).

[32] 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, da Escola Superior de Agronomia e da Escola de Veterinária, incorporando também a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas; a Escola de Belas-Artes; o Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais e o Instituto de Educação, como Faculdade de Educação. Entre seus organizadores, sobressaíram-se Armando Salles de Oliveira, Fernando de Azevedo, Júlio de Mesquita Filho e Paulo Duarte (VEIGA, 2007, p. 300).

A FFCLP[33] é um dos frutos do programa de modernização nacional, implantado a partir da Revolução de 1930[34], no qual se inscreve o Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, apresentado pelo Ministro Francisco Campos, propondo a reforma da educação superior no país. A nova legislação previa que as universidades seriam compostas por pelo menos três das seguintes faculdades: a de Medicina, a de Direito, a de Engenharia e a de Educação, Ciências e Letras (WESTPHALEN, 1988, p. 9; VEIGA, 2007, p. 298-299).

Naquele período, duas instituições destacam-se como modelos: a Universidade do Distrito Federal, criada no Rio de Janeiro, por meio do 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, resultado do movimento da elite econômica e intelectual paulista. (WESTPHALEN, 1988, p. 10; VEIGA, 2007, p. 300-301).

---

[33] O processo de constituição das instituições de ensino superior no Paraná inicia-se em 1892, por meio do trabalho do intelectual Rocha Pombo, culminando na Lei n. 63, de 10 de dezembro de 1892, que lhe concedia o direito de estabelecer uma universidade na capital paranaense. Contudo, por razões políticas e econômicas, naquele momento, não houve êxito a organização de centros universitários no estado. (CAMPOS, 2008, p.53).Apenas no século XX, vinte anos mais tarde, em 1912, foi criada a Universidade do Paraná, composta pelos cursos de Engenharia Civil, Direito, Medicina, Obstetrícia, Odontologia e Comércio, garças aos esforços de inúmeros intelectuais paranaenses, dos quais avultam Vitor Ferreira do Amaral e Nilo Cairo. Em 1915, por determinação da Reforma Maximiliano, a universidade deixou de existir, com o desmembramento dos cursos nas faculdades isoladas de medicina, direito e engenharia. (CAMPOS, 2008, p. 14). Esse encerramento também foi visto como uma estratégia por parte da historiografia paranaense, sendo denominada “O Repto da Sobrevivência” (WACHOWICZ, 2006). Em 1938, é fundada 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 aplicada apenas à Faculdade de Filosofia de Curitiba, criada em 1950 (CAMPOS, 2008, p. 133-152).

[34] A Revolução de 1930 foi um movimento armado, comandado pelos estados de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul, que culminou com o golpe de Estado, responsável por depor o presidente da república Washington Luís, em 24 de outubro de 1930, e impedir 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 presidenciais da República, dando vitória ao candidato governista, ou seja, a Júlio Prestes. Todavia, 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).

A FFCLP visava estabelecer a formação dos professores do ensino secundário[35], pois, para o grupo católico[36], a maior questão filosófica consistia no problema da educação (CAMPOS, 2006, p. 172). A implantação da faculdade era estratégica para a equipe fundadora, ao passo que o preparo de docentes, segundo Campos (2006, p. 185), constituiu uma nova prerrogativa do ensino superior, porquanto o projeto da FFCLP era completar o sistema universitário existente no estado do Paraná, que contemplava, até aquele momento, apenas as faculdades técnicas. Para o grupo católico, na verdade, a instituição representava a própria universidade, embora as quatro faculdades paranaenses tenham sido unificadas em 1946. É interessante assinalar que a origem da FFCLP preconizava o desejo de instaurar o espírito universitário na cultura paranaense, uma vez que a Filosofia expressava o alicerce da capacitação de todos os profissionais.

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

Mesmo com os problemas, em 1939, foram realizados exames vestibulares e a contratação de regentes para as novas cadeiras[37]. Em 8 de junho de 1939, a Congregação autorizou a abertura de negociações preliminares

---

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

[36] Naquele ano, estavam entre os professores da FFCLP: Padre Jesus Ballarin, ocupando as 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, entre outros (WESTPHALEN, 1988, p. 20-21).

[37]Entre os novos professores do quadro, a partir de 1939, estavam: Padre Jeronimo Mazzarotto, para a disciplina de Psicologia; Milton Carneiro, História da Filosofia; Bento Munhoz da Rocha Neto, 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; e Hostílio Cezar de Souza Araújo, Didática Geral e Especial (WESTPHALEN, 1988, p. 25).

para a lavratura de contrato de manutenção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná, pelos Irmãos Maristas, o que foi aprovado pela União Brasileira de Educação e Ensino, a 24 de agosto do mesmo ano. O Departamento de Pedagogia, frequentado por Eny Caldeira, além do curso regular de Pedagogia, compreendia, ainda, a disciplina especial de Didática, destinada à preparação pedagógica de educadores secundários, e mais dois cursos anexos: o de Administradores Escolares e o de Formação de Professores Primários (WESTPHALEN, 1988, p.22-23).

Com o Decreto n. 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 FFCLP, durante o percurso acadêmico de Eny Caldeira, era exercida por Brasil Pinheiro Machado, enquanto o Vice-Diretor era o Padre Jesus Balarem, sendo Homero de Melo Braga o Secretário (WESTPHALEN, 1988, p. 73).

Eny Caldeira concluiu, em 1941, o bacharelado e a licenciatura em Pedagogia. Integrou, portanto, a segunda turma de bacharéis daquela instituição, ao lado de Julieta Carmen Quadros de Sousa, e a primeira classe de licenciados, junto de Antônio Dionísio Marach, Francisco Albizu, Gemeny de França Sousa, João de Freitas, João Ribeiro, João Batista Vieira Rebelo, Myriam Suzel Weigert e Pórcia Guimarães Alves. Com esta última, teria alguns paralelismos ao longo de sua trajetória.

Figura 5 – Bacharéis de 1941 da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras do Paraná.

Fonte: Acervo da Família Caldeira.

Entre 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 (WESTPHALEN, 1988, p. 20-21).

Figura 6 – 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.

Figura 7– Detalhe da foto anterior – EnyCaldeira (ao centro).

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

O Padre Jesus Ballarin, paraninfo da turma de Eny Caldeira, em sua oração, tratou 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, tornara-se doutrina orientadora das instituições católicas de ensino. Para Ballarin (1942, p. 54), 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.

De acordo com Campos (2008, p.145-146), a imagem que os católicos criaram da filosofia moderna era pejorativa e a responsabilizavam pela separação entre a Filosofia e a Teologia, a Filosofia e a Ciência, a verdade e a realidade, a prática e a teoria. Em contraponto, para o tomismo, a verdade dependia da Teologia, não havendo contradição entre o conhecimento racional e o revelado, entendidos como complementares. Para o grupo seguidor dessa crença, o educador deveria estar consciente de que o seu papel era transmitir a moral católica, por meio das palavras, bem como de atitudes (CAMPOS, 2010, p. 138).

As referências católicas vivenciadas por Caldeira, em sua família, no internato na cidade da Lapa e na graduação em Pedagogia, integraram sua formação de maneira indelével, de modo que, em 1958, Eny Caldeira foi uma das pesquisadoras 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].

Entretanto, à exceção desse episódio, não é evidente nas fontes nenhum indício de que a religião tenha sido uma influência significativa nas suas posições enquanto educadora, revelando um provável deslocamento de sua religiosidade, exclusivamente, para a esfera privada.

Se na FFCLP foram os intelectuais católicos locais que constituíram o quadro de professores, a USP teve, no início, um grande número de especialistas, principalmente estrangeiros, que ajudaram a compor a instituição. Entre outros nomes, é possível 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 (dezesseis anos) e Georges Gurvitch (dois anos) e os filósofos Martial Gueroult (um ano), Etienne Borne (um ano), Gilles Gaston Granger (seis anos) e Jean Maugüé (nove anos) (CAMPOS, 2008, p. 28).

---

[38]Manifesto dos bispos católicos gaúchos que buscava mobilizar a sociedade e convencer o Presidente da República da exoneração de Anísio Teixeira do INEP, entre outras medidas (NUNES, 2010, p.29). Tal episódio será objeto de análise no item 2.5 O amigo baiano.

A vinculação da modernidade ao “outro” é uma estratégia comum em campos como o artístico e o educacional. Ao se fazerem paralelos com o que é desenvolvido nos países considerados “modernos” ou “civilizados”, procura-se não somente uma representação de tal progresso, mas um referencial capaz de conduzir a sociedade a outro nível.

Desse modo, a constituição da USP por um grande número de professores estrangeiros procurou, além de firmar uma referência de práticas educacionais modernas no ensino superior, criar um campo composto por especialistas nas diversas áreas. Este aspecto era muito diferente dos cursos universitários isolados existentes até então no país, os quais possuíam, em seu corpo docente, principalmente, profissionais advindos dos ramos de Engenharia, Medicina, Direito e Teologia. No caso em análise, o movimento ocorre em ambos os sentidos: enquanto a USP traz colaboradores do exterior ao Brasil, construindo a concepção de universidade “moderna”, Eny Caldeira sai de Curitiba em direção a São Paulo com o intuito de estabelecer contato com a modernidade, simbolizada pela capital paulista e suas instituições.

É pouco provável que a efervescência cultural paulistana[39] não tenha afetado Eny Caldeira. Embora de origem provinciana, a intelectual possuía disposição e formação cultural cosmopolita, ao passo que a vivência na metrópole lhe trazia outra visão de mundo. Nesse cenário, Eny Caldeira especializou-se, 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:

---

[39] Culturalmente, a cidade de São Paulo passava por transformações aceleradas com o incremento do número de jornais e rádios, a constituição das primeiras agências de propaganda e o nascimento de editoras. Estudantes, intelectuais e artistas ganhavam espaço público e integravam-se à cidade. A partir do retorno dos professores franceses da USP para a Europa, são os jovens pensadores oriundos da instituição que assumem as aulas e fazem as críticas nos jornais. O ritmo intenso também ocorreu com relação ao surgimento de novos ambientes, 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), a Companhia Cinematográfica Vera Cruz (1949), bem como a Biblioteca Infanto-Juvenil, localizada na rua General Jardim, as recém-criadas faculdades de Sociologia e Política, Filosofia, Economia e Arquitetura, vinculadas à USP, e a inauguração 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).

> 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).

Especificamente quanto à Faculdade de Educação, a Universidade de São Paulo não a compôs com a vinda de especialistas estrangeiros, como ocorreu nas áreas de História e Filosofia, por exemplo. O Instituto de Educação (IE) foi incorporado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da Universidade de São Paulo (USP), distinguindo-se do processo de constituição dos outros cursos, além de diferir as funções previstas para os seus respectivos catedráticos, os quais deveriam se ocupar do ensino, mas não da produção acadêmica, orientação aos docentes dos outros setores da Faculdade (BONTEMPI, 2011).

Isso pode explicar também a motivação de Eny Caldeira em partir rumo à Europa, pouco tempo depois de completar sua especialização.

Ainda na Universidade de São Paulo, Eny Caldeira realizou o curso de Educadora Sanitária, entre os anos de 1948 e 1949 (CALDEIRA, [19-?]), período no qual este estudo efetivou 41 diplomações. (CAMPOS, 1954, p. 453).

As disciplinas concluídas por Caldeira em São Paulo guardavam relação direta com duas das ciências fontes que ganhavam força e começavam a conformar os contornos do campo educacional: a Biologia e a Psicologia.

Durante sua gestão como diretora do IEP, uma de suas ações mais marcantes foi a criação de um colégio experimental na zona rural de Curitiba, a Escola Experimental Maria Montessori, que serviu de laboratório às estudantes e de vitrine de sua administração, adotando uma série de práticas de cunho sanitarista. É provável que o conhecimento adquirido em São Paulo tenha inspirado Eny Caldeira na elaboração daquela instituição.

Entende-se que a FFCLP e a USP, partícipes da capacitação de Eny Caldeira, configuraram-se como espaços de transição de seu "*habitus*

professoral", forjado no IEP, para um espírito científico/pesquisador, manifestando, então, aquilo que Pierre Bourdieu (2005) denominou "*habitus* clivado", ou seja, o produto de uma conciliação dos contrários: um sentimento de dívida e respeito em relação à sua formação e aos responsáveis por ela, mas, ao mesmo tempo, busca destaque e admiração, em virtude da sua trajetória intelectual.

Em que pese a influência dos precursores ser inerente à atividade acadêmica, a geração de Caldeira, no Paraná, gozava de especial condição, por situar-se entre dois modelos quanto à preparação docente, principalmente no que diz respeito às finalidades da educação.

Quando Eny Caldeira retornou de São Paulo, haviam retirado sua Cadeira de Higiene do IEP. A educadora não deixa claro se a disciplina havia sido retirada do currículo do curso ou se havia sido afastada sua responsabilidade pelo conteúdo. Então, convidaram-na para a Cadeira de Educação Doméstica. Em sua narrativa, acredita que as mudanças se deviam à discriminação, em razão de ser a única professora com ensino superior, naquele período (CALDEIRA, 1991). Seu depoimento deixa patente que havia uma hierarquia entre as disciplinas. Por outro lado, além do relato memorial de Caldeira, não se encontram outros registros que possam ajudar a compreender os motivos de sua dispensa. Afinal, a fala da educadora soa contraditória, uma vez que realizara os cursos em São Paulo justamente para o exercício da Cadeira de Higiene no IEP. Uma possibilidade a ser aventada é que os mestres estabelecidos no IEP preferissem ver uma especialista em uma posição secundária, caracterizando uma possível luta pelo controle da instituição.

Os capitais simbólico, cultural e político de Caldeira ainda não a tornavam capaz de garantir ou disputar espaços dentro da Escola Normal. A jovem professora partiria para nova viagem de estudos, dessa vez, rumo ao Velho Mundo.

1.3 As Caldeiras estão apagadas

Ao ler, em um jornal curitibano, sobre o retorno de Montessori à Itália[40], Eny Caldeira, uma entusiasta da pedagogia montessoriana, decide frequentar os cursos ministrados pela italiana, na Universidade de Perugia (CALDEIRA, 1991).

No Brasil, a circulação de ideias montessorianas remonta às décadas iniciais 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 Cientifica" em 1924 (AVELAR, 1978, p. 73).

Também no Paraná os conceitos de Montessori já eram propagados há algum tempo. Desde a década de 1920, Lysimaco Ferreira da Costa[41] e Joana Falce Scalco faziam uso de tais pensamentos e de materiais baseados na pedagogia montessoriana em escolas paranaenses. De acordo com Joana Scalco[42], este estado teria sido o primeiro a aplicar o método Montessori, em

---

[40] Em 1924, Maria Montessori encontra-se com Mussolini por intermédio do filósofo italiano Giovanni Gentile, ministro da educação do governo fascista italiano. Ela recebeu apoio da chefia ao seu método até o ano de 1934. Neste ano, Montessori rompe, porém, com o governo, acreditando que havia muita interferência em seu método, o qual transcendia, na sua opinião, interesses políticos. Por entender que havia desenvolvido uma verdadeira prática 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 do filho, realiza cursos de formação de professores. No ano seguinte, continua a lecionar no referido país, chamada pela Sociedade Teosófica (Fraternidade Teosófica em Educação), e, em 1939, recebe novo convite para retornar à Índia, onde permanece até o fim da Segunda Guerra Mundial (RÖHRS, 2010a, p. 135).

[41] Lysimaco Ferreira da Costa (1883 – 1941) foi engenheiro, educador e um dos fundadores da Escola Agrônoma do Paraná. Também exerceu as funções de diretor do Ginásio Paranaense e da 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).

[42] 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).

1924, no Jardim de Infância “Emília Eriksen”[43], por meio de Lysimaco Ferreira da Costa, o qual, à época, além de diretor de instrução pública, era professor de Pedagogia da Escola Normal, onde possivelmente discutiu as ideias da educadora italiana (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 cartas: “[...] 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).

Provavelmente, o interesse de Eny Caldeira pela pedagogia montessoriana originou-se ainda durante a Escola Normal, já que as teorias da mestra italiana eram objeto de discussão, naquela instituição, pelo menos desde os anos 1920.

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

Cabe ressaltar uma notícia na imprensa local, na qual a condição de Eny Caldeira como uma referência na educação montessoriana já era observada, antes mesmo de realizar sua viagem de estudos à Europa, evidenciando que o esforço empreendido por ela para ir à Itália configurava-se como um modo de reforçar seu vínculo com a pedagogia montessoriana:

> 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

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

> 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 anunciam, para o mês de maio, um curso de educação infantil especial para as mães paranaenses. (GAZETA DO POVO, 26 abr. 1950, capa, grifos do autor).

Segundo Botelho (2011), o periódico confirma a importante posição ocupada por Eny Caldeira em relação ao método montessoriano no Paraná, além de oferecer uma informação relevante sobre o ensino preparatório de monitorias para jardins de infância às docentes do estado, conforme tal metodologia. A autora salienta ainda que, poucos meses antes da visita da presidente da Associação Montessori a Curitiba, o secretário da Educação e Cultura do Paraná, Erasmo Pilotto, havia instituído o Programa de Experiências para os Jardins de Infância inspirado em um currículo deweyano, embora adotasse alguns encaminhamentos da pedagogia da italiana, especialmente nas áreas da Linguagem e da Matemática. A referência intelectual de Pilotto, admitida por Eny Caldeira, todavia, não impediu a adesão desta ao método montessoriano, o qual, certamente, procurou disseminar nos cursos de formação (BOTELHO, 2011, p. 112-113).

Por contar com o apoio do então governador Moysés Lupion[44], que lhe concedera as passagens aéreas, Eny Caldeira buscou um empréstimo de 20 contos de réis na Caixa Econômica do Paraná, cuja direção, à época, era exercida por seu ex-professor da FFCLP, o engenheiro Munhoz da Rocha, o qual, segundo a própria, avalizou a operação. Eny Caldeira trocou o dinheiro obtido por 1000 dólares e partiu para a Itália, ficando, a princípio, um ano em Perugia (CALDEIRA, 1991).

---

[44] Moysés Lupion (Jaguariaíva, PR, 1908 – Rio de Janeiro, RJ, 1991) foi empresário, contador e desenvolveu atividades no comércio, na indústria e na agricultura. Mudou-se para Curitiba, ao expandir seus negócios, já bem-sucedidos 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 atuar no Rio de Janeiro. (PARANÁ, 2012).

Contudo, esse acontecimento encontra outra versão em publicação da década de 1950, na qual a viagem é descrita como um prêmio ao seu esforço e dedicação (CALDEIRA, 1952a) para prosseguir seus estudos. Eny afirmou, no órgão da Secretaria, que sua instrução em Psicologia na Europa fora patrocinada pelo Governo do Estado e pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Paraná (CALDEIRA, 1952a, p. 2). Por outro lado, é possível que esse relato corresponda aos bilhetes do avião comprados pelo governador.

De qualquer modo, o certo é que Caldeira partiu, no verão de 1950, rumo à Europa, inicialmente para Perugia, com o fito de encontrar Maria Montessori. Segundo afirmado em sua tese de livre docência, as razões seriam as mesmas das pesquisas empreendidas ao longo de sua vida: ajudar a educação a descobrir o melhor caminho. (CALDEIRA, 1975, p. 1).

Eny Caldeira e Guido Viaro, artista italiano radicado em Curitiba, mantinham uma relação para além do campo educacional, configurando-se como uma amizade, da qual a intelectual rememora alguns gestos do amigo:

> 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).

Figura 8 – “As caldeiras estão apagadas”, aquarela de Guido Viaro.

Fonte: Acervo da família Caldeira.

A obra, uma aquarela, traz a imagem de uma menina encostada a uma mesa, com um semblante de tristeza, e, ao fundo, veem-se caldeiras apagadas, um trocadilho imagético com o sobrenome da educadora.

Convém lembrar que, no início da década de 50, Maria Montessori retornava do exílio na Índia, onde havia permanecido durante a Segunda Guerra Mundial. Conforme relato de Eny,

> [...] foram três meses, cujos dias contados entre estudos, leituras e visitas aos museus, em teatros e concertos, contato com renomados mestres e excelentes bibliotecas, uma tentativa de cultura, de criação de um contexto de arte e de beleza que sem dúvida haveria de contar, na carreira profissional. Em seguida, estágios de estudos de vinte dias em Florença, dez dias em Milão com passagem em Pádua e Veneza e destino certo à Suíça (CALDEIRA, 1975, p. 2).

Ela sabia o quanto tal viagem incrementaria seus capitais intelectual e simbólico junto a seus pares, no cenário educacional do Paraná, onde já era uma figura respeitada.

Ao chegar à Itália, Caldeira recebeu uma premiação do jornal *Il Giornale D'Itália* pelo seu artigo “Imobilitá Aparenti”. Com os recursos auferidos, a professora pôde realizar, além do ensino pedagógico de Maria Montessori, o

Corso Medio de Lingua, Literatura e Storia d'Itália, o *Corso Internacional de Introduzione all Insegnamento Musicale* e mais dois outros na *Universita Italiana per Strangeri di Perugia* (CALDEIRA, 1991). Essas conquistas eram partilhadas com sua família em terras brasileiras, em especial, sua mãe e seu irmão caçula, José Caldeira, por meio de correspondências e fotografias (Anexo III – Caderno Iconográfico).

Não há, nos registros memoriais ou nas fontes encontradas, informação sobre Caldeira ter aprendido o idioma italiano, mas ela compareceu a um curso de língua e cultura italiana, quando chegou à Europa, ministrado em uma universidade especializada no atendimento de estudantes estrangeiros, não se podendo inferir o nível do curso.

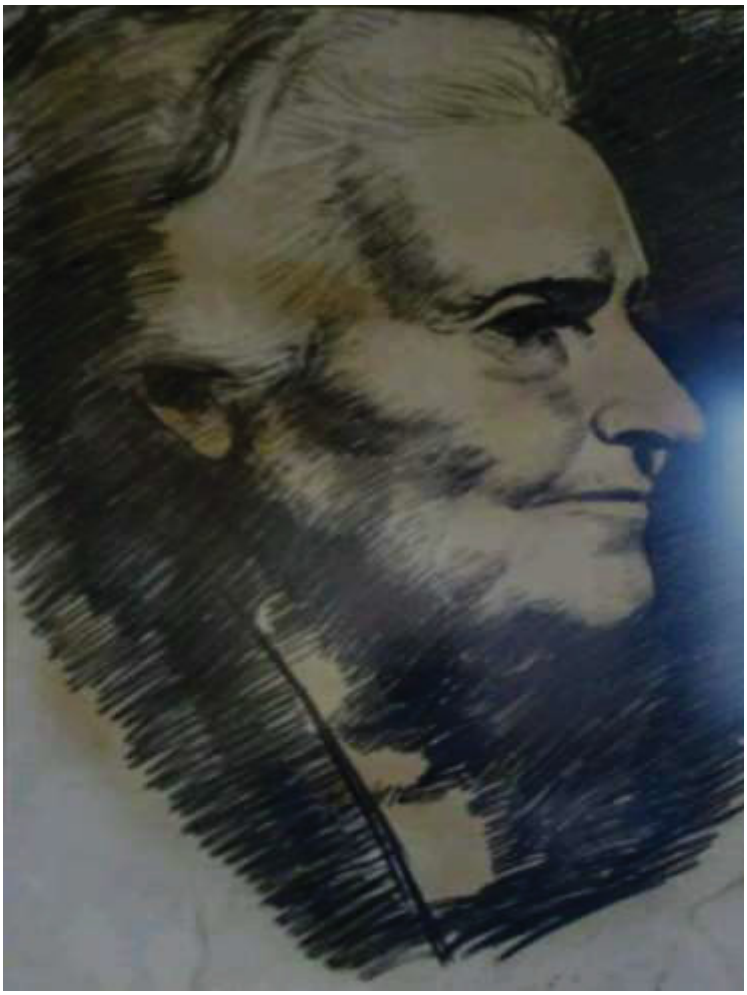
Em suas próprias palavras, a lembrança nunca apagada relacionava-se à experiência de conhecer Maria Montessori, considerada por Eny Caldeira a maior educadora do século, e de ter sido sua aluna. Assim, ponderava:

> 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).

Por ocasião do seu retorno a Curitiba, Guido Viaro presenteou-a novamente com um quadro, dessa vez, uma imagem feita de um retrato que Eny Caldeira trouxera de Maria Montessori, o qual permaneceu nas paredes da sala da intelectual por toda a sua vida[45].

[45] O quadro encontra-se, atualmente, no Colégio Sion de Curitiba, após doação efetuada pela família Caldeira, A escolha do colégio deu-se por conta de ser reconhecido como referência na educação montessoriana no estado do Paraná. (Nota do autor).

Figura 9 – Retrato de Maria Montessori, de autoria de Guido Viaro.



Fonte: Acervo da Família Caldeira.

Em entrevista concedida à pesquisadora Daniela Pedroso, Eny Caldeira fez catorze menções a Guido Viaro, o que revela a importância da amizade com o artista em sua trajetória. Além da menção ao quadro “As caldeiras estão apagadas”, feito em sua homenagem, a professora fala também do retrato de Maria Montessori:

> 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).

Eny Caldeira cumpriu um estágio de estudos no Instituto Jean Jacques Rousseau, em Genebra, sob a orientação de Berbel Inhelder na Maison de Petit de Claparède, na Escola Experimental de Maill, dirigida por Robert Drottens, estágio de observação no Laboratório de Psicologia de Criança, presidido por André Rey[46] e visita à Clínica de orientação infanto-juvenil, em Lauzanne, orientada por Pierre Bovet[47]. Em seguida, percorreu a Europa, realizando estágios de estudos na Escola Decroly, em Bruxelas, e em escolas de diferentes níveis e graus de ensino montessorianos, coordenadas pela equipe de Maria Montessori. Finalmente, em Paris, sob a orientação de René Zazzo[48], no Laboratório de Psycho – Biologie de l´enfant Universidade de Paris, concluiu o último estágio, em terras estrangeiras (CALDEIRA, 1975, p. 2).

Sua identidade estudantil revela que Caldeira esteve em aprendizado em Paris ao longo do ano de 1951, enquanto as anotações de seu caderno daquele momento indicam as influências recebidas, graças à formação em terras francesas.

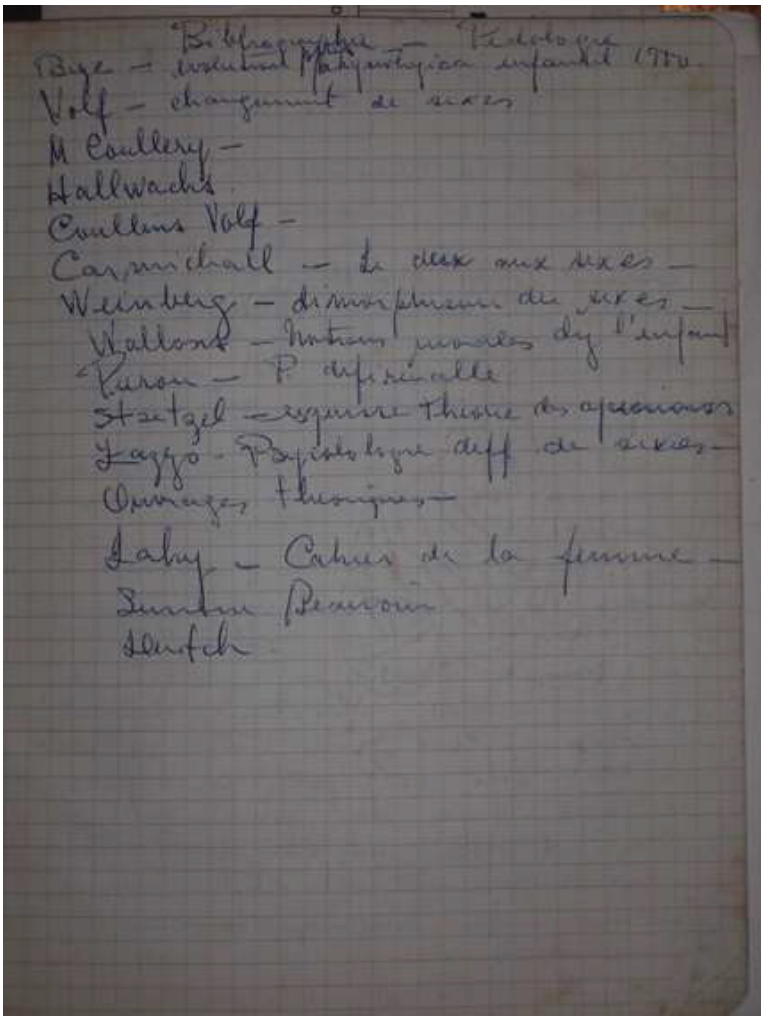
---

[46] André Rey (Lausana, 1906 — Genebra, 1965) foi psicólogo e pedagogo, além de lecionar na Universidade de Genebra. Destacou-se pelo desenvolvimento do método de avaliação da Figura Complexa de Rey Osterrieth (mais conhecido por Rey–Osterrieth Complex Figure Test ou ROCF) e do Teste de Aprendizagem Audioverbal de Rey, os quais são, amplamente, utilizados na avaliação neuropsicológica. (Nota do autor).

[47] Pierre Bovet (Grandchamp, Suíça, 5 jun. 1878 – 2dez. 1965, Grandchamp, Suíça) foi psicólogo e pedagogo. Em 1913, foi chamado a Genebra por Edouard Claparède, para dirigir o Instituto Jean-Jacques Rousseau. (Nota do autor).

[48] René Zazzo (Paris. 27 out. 1910 – Perros-Guirec, 20 set. 1995) foi psicólogo e professor de psicologia na Universidade Paris-X-Nanterre. (Nota do autor).

Figura 10 – Anotações do caderno de estudos de Eny Caldeira na Universidade de Paris.



Fonte: Acervo da Família Caldeira.

Entre as referências bibliográficas registradas por Eny Caldeira em seus apontamentos, encontram-se, além de outros, Paul-René Bize[49], René Zazzo,

[49] Paul René Bize (Paris, 1901 – Paris, 1991) foi médico, professor do Conservatório Nacional de Artes e Ofícios e Inspetor Médico na Direção de Educação Supervisionada. (Nota do autor).

Henri Wallon[50], Wilhelm Weinberg[51], Jean-Maurice Lahy[52] e Simone de Beauvoir[53]. À exceção da filósofa feminista, os demais textos eram, notadamente, dos campos da biologia, medicina e psicologia, áreas pertinentes ao espectro de especialização de Caldeira, as quais, desde o final do século XIX, despontavam como as novas fontes para as práticas educativas, após estas serem visivelmente pautadas pelo pensamento filosófico.

Eny Caldeira foi ainda para a Suíça, onde estudou com Piaget no Instituto de Educação de Genebra. A educadora recorda que sua colega da FFCLP, Pórcia Guimarães Alves[54], também estagiou, à época, naquela cidade. Além da passagem, pela Itália e Suíça, Eny Caldeira realizou disciplinas na Bélgica, na Holanda e na França. Em Paris, cursou na Sorbonne e no Instituto de Psicologia da Criança[55] (CALDEIRA, 1991). Na Europa, adquiriu uma visão diferenciada acerca das relações entre a criança e a cultura. Sobre o período em Genebra e

---

[50] Henri Paul Hyacinthe Wallon (Paris, França, 15 jun. 1879 – Paris, 1 dez. 1962) foi filósofo, médico, psicólogo e político. Desenvolveu uma teoria psicogenética, na qual a criança aprende por uma sucessão de estágios, à moda de Piaget, mas, diferentemente, por meio de um processo assistemático e contínuo, no qual a criança oscila entre a afetividade e a inteligência. (Nota do autor).

[51] Wilhelm Weinberg (Stuttgart, Alemanha 25 dez. 1862 – Tübingen, Alemanha, 27 nov. 1937) foi um médico que apresentou trabalhos pioneiros no campo da genética. (Nota do autor).

[52] Jean-Maurice Lahy (Gironde, França, 7 ago. 1872 – Saint-Léger-le-Guérétois, França, 22 ago. 1943) foi fisiologista e sociólogo.Liderou uma crítica e revisão completa do sistema de Gestão Científica de Frederick Winslow Taylor, após a sua introdução nas fábricas francesas. (Nota do autor).

[53] Simone Lucie-Ernestine-Marie Bertrand de Beauvoir (Paris, 9 jan. 1908 — Paris, 14 abr. 1986) foi uma escritora, filósofa, ativista e feminista. (Nota do autor).

[54] Pórcia Guimarães Alves (Curitiba, 1917 – Curitiba, 1997) formou-se em Pedagogia na primeira turma da Universidade Federal do Paraná, em 1940. Foi uma das pioneiras da psicologia paranaense e brasileira e atuou no desenvolvimento do Centro de Orientação Infantil, do Serviço de Orientação Psicopedagógica e do Instituto Decroly, bem como nas discussões junto ao Conselho Federal de Psicologia, encarregado por vincular o estado do Paraná à Região Sul, formando, assim, 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. (Nota do autor).

[55] Quanto a ter frequentado o Instituto de Psicologia da Criança, na Universidade de Sorbonne, em Paris, é possível que a 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. Cabe ressaltar que, em meados da década de 1960, Eny Caldeira e Pórcia Guimarães fundaram a Sociedade de Estudos Piagetianos do Paraná, e, nos anos 1980, Eny foi uma das responsáveis pela vinda de Berbel Inhelder ao Setor de Educação da Universidade do Paraná, onde a pesquisadora e principal colaboradora de Jean Piaget durante décadas ministrou palestra aos estudantes paranaenses. (Nota do autor).

a epistemologia genética, ela declarou em depoimento memorial:

> 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 ela[56]... 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 algumas ações executadas durante as décadas de 1960 e 1970, quando desempenhou atividades no então Departamento de Educação da Universidade Federal do Paraná, com base nas pesquisas sobre o desenvolvimento humano de Jean Piaget[57]. Já na década de 1980, Bärbel Inhelder, uma das principais colaboradoras de Piaget, veio a Curitiba proferir palestras no Setor de Educação da UFPR.

Em seu relato, Eny Caldeira descreve Perugia, que considerou encantadora, graças às paisagens pitorescas entre as muralhas, e o seu primeiro encontro com Maria Montessori, que, apesar dos seus 80 anos, ainda tinha muita segurança para ministrar aulas e conferências. A professora brasileira via a italiana como “a realizadora do milagre do respeito à criança que se faz sentir em todo o país” (MAIS..., 1952, p. 42), julgando aquele período como um dos mais gratos e inesquecíveis momentos de sua vida. Conta também que, na Universidade de Perugia, teve a oportunidade de se deparar com 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

[56] Refere-se a Berbel Inhelder. (Nota do autor).

[57] Os trabalhos de Jean Piaget remontam aos anos 30, quando escreveu, a partir da observação de seus três filhos, vários artigos sobre as primeiras fases do desenvolvimento. Em 1941, com as pesquisadoras Bärbel Inhelder e Alina Szeminska, publica ensaios 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, tornando-se 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).

grande mestra, que, incansável, atendia, em dias e horas determinadas, pessoas em busca de orientação. Em Perugia, pôde conhecer a Casa dei Bambini, onde, segundo Eny, “a criança vive a sua vida real, cercada de carinhos e criteriosamente orientada” (MAIS..., 1952, p. 42). Lá, Caldeira fez um estágio de três meses e aulas de música pelo método montessoriano (MAIS..., 1952, p.42).

Cabe lembrar que, entre os dias 4 e 11 de julho de 1948, em Trogen, na Suíça, a UNESCO havia promovido a “Conferência dos diretores de aldeias infantis” sobre o tema “A Arte e a Ciência da organização de aldeias infantis”. O relatório foi elaborado por Don Antônio Rivolta, tratando 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, que, de acordo com 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 democráticos.[58] (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 passamos dias na rua, sentiram a necessidade de escolher um líder que seria responsável pelos seus empreendimentos e dividir os lucros entre eles.[59] (RIVOLTA, 1948, p. 3, tradução nossa)

Para Caldeira, a vila empregava os princípios da Escola Ativa, apresentando uma diferenciação didática que gozava da mais larga autonomia. Os afazeres eram efetuados por todos que viviam no local, professores e alunos. A educadora comparou a escola a uma cidade, em razão da riqueza de articulação de uma comunidade governada por si só. Relata, ainda, que os

---

[58] Texto no original: “It is not a reformatory or a concentration camp; neither is it a school with a life based on tradicional principles and rules. The “Children´s Village” is a free community of boys governing themselves by democratic methods”.

[59] 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”.

discentes e docentes podiam estar ocupados tanto da leitura da *Ilíada* ou de *Orlando, o Furioso*, quanto das atividades da cozinha ou da horta (CALDEIRA, 1952c, p. 368).

Caldeira descreve que o estabelecimento realizava a substituição da transmissão verbal pela atuação do estudante na solução dos problemas da vida. Antes de iniciar o ensino sistemático da Matemática, Geometria, Ciências ou Geografia, procurava desempenhar múltiplos exercícios de cozinha, jardinagem, horta e passeios. A música, o desenho e a poesia, os ensinamentos artísticos, eram ligados o máximo possível às exigências afetivas dos aprendizes (CALDEIRA, 1952c, p. 369).

O período despendido na "República de Crianças" deixou marcas indeléveis na visão de Eny Caldeira a respeito de Educação. Nos anos 1960, em artigo publicado em revista de circulação nacional, a intelectual apresentou o trabalho executado na Escola Parque[60], em Salvador, como um modelo educacional para o país, indicando sua simpatia para com os pressupostos deste tipo de instituição: crença na autonomia do sujeito, ideais de justiça baseados na igualdade e equidade, construção das regras de convívio pelos alunos etc.

Ao retornar da Europa, todas essas experiências trouxeram à Eny Caldeira um capital cultural muito superior ao que possuía antes da viagem, mas foi fundamentalmente seu capital simbólico que ganhou expressão. A partir de então, passou, constantemente, a ser convidada para palestras públicas e publicações acerca de sua viagem. O assunto foi citado na imprensa local:

> 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).

[60] Instituição educacional idealizada por Anísio Teixeira, fundada em 1950, é uma escola cujo principal objetivo, à época de sua criação, era dar às crianças uma educação integral. Constitui-se de vários pavilhões: o da Escola Parque e os das Escolas-Classe. A Escola Parque destinava-se aos exercícios educativos, como trabalhos manuais, artes industriais, educação artística e educação física, além das atividades socializantes, realizadas no turno contrário das práticas escolares regulares, as quais eram desenvolvidas nas Escolas-Classe. O colégio continua ativo, embora não mais com os propósitos originais. (Nota do autor).

A temporada de estudos no exterior possibilitou-lhe transitar não apenas como uma especialista em educação, mas também como uma profissional a par das diferentes e modernas correntes pedagógicas do Velho Mundo. Esta representação pode ser observada na imprensa local:

> [...] 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).

Para Bourdieu (2003, p. 12-13), os sistemas simbólicos distinguem-se conforme são 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 instrutiva na Europa, só foi possível pela aceitação e assimilação, por seus pares, das ideias e imagens apresentadas.

O contato com a arte europeia deixou marcas indeléveis na formação de Eny Caldeira, a qual, após seu retorno, considerava os trabalhos de ensino de arte promovidos pelo artista Guido Viaro muito semelhantes aos que observara na Europa. Tais similaridades e a aproximação de ambos possibilitaram a implantação de ações significativas voltadas para essa área, conforme descrito adiante.

Quanto ao campo de produção acadêmica, as questões ligadas à apropriação e à construção de sentido estão conectadas a um sistema de relações, no qual as práticas são direcionadas para a aquisição dos monopólios da autoridade científica, também denominada de capital científico. Este é uma espécie particular de capital simbólico que repousa sobre o reconhecimento de uma competência científica, outorgado pelos pares do campo científico (MEDEIROS, 2007, p. 109)

Com o intuito de expor "a modernidade" do mundo desenvolvido, foram publicados cinco textos a respeito do Panorama Psicopedagógico Europeu, escritos por Eny Caldeira, ao longo de cinco edições dos Boletins de 1952. Neles, a autora relatou sobre os jardins de infância montessorianos, a cidade dos meninos de Santa Marinella (Itália), a Escola-cidade Pestalozzi, a organização do Ensino Primário, Médio e Superior italiano, bem como os estudos de Psicologia Infantil concretizados na Itália e no Instituto Jean Jacques Rousseau,

em Genebra, sob a orientação de Jean Piaget. A denominação da seção de "Panorama Psicopedagógico Europeu" demonstrava a pretensão do periódico em se estabelecer como mensageiro das práticas educativas em andamento no Velho Mundo. Já o fato de todas as comunicações serem assinadas por Caldeira serviam para a educadora apresentar suas posições e experiências como manifestações de verdade e, ao mesmo tempo, obter distinção e destaque no cenário educacional local.

Caldeira traz, por meio do Boletim, suas impressões dos trabalhos realizados em Psicologia Educacional e nas áreas da Orientação Educacional e Higiene Mental, campos com os quais já possuía familiaridade, graças à sua formação prévia, como o estágio cumprido sob a orientação de Ferrucio Barissoni, diretor do departamento 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)

O Boletim colaborou também para a construção de uma memória e representação da professora. Outra experiência em educação observada por Caldeira, notável durante sua estadia na Europa, foi a organização da Cidade dos Meninos de Don Rivolta, em Florença – Itália. A visita foi narrada da seguinte maneira:

> 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)

Com relação ao período nas Universidades de Florença, Pádua, Veneza, Milão, Bari e Nápoles, Caldeira segue seu depoimento em tom memorial:

> Orientada pelos professores de psicologia das referidas Universidades pude fazer observações interessantes em laboratórios de escolas

> ortofrênicas[61], centros de orientação infantil e juvenil, cidades de crianças, escolas rurais e escolas públicas. (CALDEIRA, 1952a, p. 3).

As relações entre a Psicologia Educacional, a Orientação Vocacional e a Industrialização, que também progrediram no Brasil, especialmente no estado de São Paulo, por meio dos trabalhos de Roberto Mange[62], 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. Este 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).

É importante ressaltar que seus estudos acerca de orientação educacional, em São Paulo e na Europa, motivaram muitas ações de sua gestão à frente do IEP. Durante sua administração, Eny Caldeira buscou valorizar o serviço de orientação educacional da instituição, possivelmente em razão do interesse pessoal desenvolvido ao longo de sua formação.

A partir do conceito de campo de Bourdieu (1983; 2011), entendido como um espaço com práticas, lógicas e disputas que lhe são próprias, observa-se

---

[61] 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, visitadores), psicológico (exame psicológico de fundo mental e aptidões pedagógicas), médico (exame orgânico) e psiquiátrico (exame mais amplo de todos os desajustamentos emocionais e psicológicos, desde os casos fronteiriços até os aspectos mais graves da neurose e da psicose). (SIRCILLI, 2005).

[62] 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 Aprendizado Industrial (SENAI) e foi seu primeiro diretor, exercendo o cargo até sua morte (DOMINSCHEK, 2011, p. 202-203).

que, naquele contexto, a orientação educacional[63] conformava o campo educacional das escolas normais no Brasil, especialmente, após a criação do ISOP – Instituto de Seleção e Orientação Profissional, vinculado à Fundação Getúlio Vargas, na capital paulista. A organização tornou-se a referência de modernidade na área da Educação, a ponto de sua abordagem reforçar a iniciativa de Eny Caldeira.

Esses acontecimentos implicam que, apesar de sua instrução ter sido, 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 IEP, substituída pela condição de "assistente de Anísio Teixeira", durante sua atuação no INEP. Anos mais tarde, nas décadas de 1960 e 1970, a sua ligação com a epistemologia genética de Jean Piaget foi incorporada como uma de suas manifestações de filiação.

Na passagem pela Europa, Eny Caldeira esteve, além da Itália, em outros países, para estabelecer contato com o que era produzido à época, o que fica claro em sua fala: "Tendo me fixado durante seis meses na Itália e um ano em Paris entrei ainda em contato 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).

Torna-se evidente o quão importante foi, em sua trajetória, o período de

[63] A expressão "Orientação Educacional" aparece, oficialmente, no Brasil no Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Industrial). Esta lei foi o primeiro passo decisivo para o estabelecimento da Orientação Educacional. No mesmo ano, introduziu-se a Orientação Educacional no ensino secundário (Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942). Logo após, seguiram-se medidas idênticas no ensino comercial (Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943) e no ensino agrícola (Decreto-lei n. 9.693, de 20 de agosto de 1946). Em 1947, foi criado, no Rio de Janeiro, o Instituto de Seleção e de Orientação Profissional (ISOP), pertencente à Fundação Getúlio Vargas, cuja direção foi entregue ao psicólogo Emílio Mira y Lópes. Esta instituição, de renome internacional, muito contribuiu para os trabalhos de orientação, propiciando estudos e padronizações de testes, instrumentos de medida e, também, preparação de pessoal qualificado.

O primeiro *Manual de Trabalho dos Orientadores Educacionais* foi publicado em 1952, procurando conceituar as várias modalidades de Orientação, as funções do profissional e o regime técnico-administrativo dos cargos de orientador educacional (GRISPUN, 1983, p. 59-90).

estudos na Europa, constituindo-se fonte de poder simbólico[64]perante seus pares, no que tange ao cenário educacional paranaense.

Ao fazer referência a Eny Caldeira, no dia de sua posse como diretora do IEP, Newton Carneiro, então Secretário de Educação e Cultura, comentou sobre:

> [...] magníficas credenciais que apresenta a nova diretora. Referiu-se aos seus recentes cursos no estrangeiro, ressaltou suas brilhantes experiências que aurira nos congressos educacionais a que havia assistido em diversos países da Europa e que todo este cabedal de conhecimentos deveria ser aproveitado pelo Estado, e especialmente no IEP que é um laboratório de práticas pedagógicas (PARANÁ, 1952f, p. 99).

Essas credenciais possibilitaram que Caldeira assumisse sua primeira função de dimensão pública, como diretora do Instituto de Educação do Paraná, após convite do então governador e seu ex-professor, Bento Munhoz da Rocha Netto.

1.4 Outras modernidades para o Palácio da Instrução

Em 1951, Munhoz da Rocha assume o governo do estado do Paraná. Embora de família tradicional na política paranaense, o estadista destacava-se também no meio intelectual, por ser autor de livros de cunho histórico e sociológico, figurando como membro do Círculo de Estudos Bandeirantes e catedrático da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Ele havia sido professor de Eny Caldeira durante sua graduação em Pedagogia e Didática, quando, segundo relato dela, já indicava que, assim que possível, ele daria uma oportunidade à aluna.

Munhoz da Rocha lecionou na cadeira de Sociologia, de modo que seu prestígio sobre o pensamento de Eny Caldeira possivelmente tenha sido mais no tocante ao engajamento e à busca do moderno do que nas concepções

---

[64] O poder simbólico é, para Bourdieu, uma forma transformada, irreconhecível, transfigurada e legitimada das outras categorias 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 alteração das relações de força modificam estas em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais, sem gasto aparente de energia. 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 capaz de se impor como legítimo, dissimulando a força que há em seu fundamento, e só se exerce, se for reconhecido.

teóricas.

Ainda no tempo que esteve na Europa, Eny Caldeira recebeu correspondência enviada por José Loureiro Fernandes, convidando-a a retornar ao Brasil, a fim de comandar o Instituto de Educação do Paraná durante gestão do governador Munhoz da Rocha.

Criada em 1890, a Escola Normal[65]em Curitiba só veio a ter uma estudante do sexo feminino 14 anos após sua inauguração: Júlia Wanderley. Esta, ao enfrentar preconceitos, liderou um movimento para garantir o acesso das jovens paranaenses àquele estabelecimento, o qual, até então, só recebia alunos homens. Graduou-se em 1892 e foi também a primeira mulher a ser nomeada professora primária no estado, em 1894 (ARAÚJO, 2010).

Do mesmo modo, a direção da referida instituição manteve-se sob a hegemonia masculina, situação alterada somente em 1953, quando Eny Caldeira tomou posse da diretoria. Mesmo depois de seu mandato, poucas mulheres assumiram a função. Dos 35 diretores que ocuparam o cargo, entre 1876 e 1982, apenas cinco foram mulheres: Eny Caldeira (1953-1955), Maria Irene Minini (1972), Chloris Casagande Justen (1974 a 1981), Inah Cordeiro de Linhares (agosto de 1981) e Therezinha de Jesus Rodrigo Prestes (1982-?) (PARANÁ, s.d.).

Desde o final da década de 1940, Eny Caldeira já detinha certo prestígio e reconhecimento que lhe conferiam destaque no campo educacional, devido à sua formação característica, à sua ligação estreita com o método Montessori e ao seu bom trânsito no campo artístico, embora ainda não tivesse exercido nenhum ofício de relevância pública.

A presença de Eny Caldeira em grupos e associações intelectuais já acontecia desde que chegara a Curitiba nos anos 1930. No entanto, é a partir de seu ingresso como aluna na FFCLP que sua participação na esfera pública começa a se tornar frequente, em razão de uma interlocução mais sistemática com um grupo de afinidade de pensamento, possibilitando-lhe ser designada para a chefia do IEP.

A sua nomeação ao cargo máximo da escola revelou este estabelecimento como um local estratégico para a educadora manifestar suas

[65] Primeira denominação da instituição (nota do autor).

posições em diferentes áreas, por exemplo, em Educação, Arte e Psicologia.

Figura 11 – O Governador Munhoz da Rocha empossando Eny Caldeira como diretora do IEP.

Fonte: Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná (1952).

O espaço obtido na direção do IEP deveu-se ao vínculo com seu antigo mestre, confirmando uma função eminentemente política. Eny Caldeira admitia ter conquistado o cargo por conta das amizades, particularmente com o então governador, mas o viés político do processo não implicava, necessariamente, que Eny Caldeira fosse desprovida de atributos que lhe tornassem merecedora de tal confiança por parte do ex-professor. Munhoz da Rocha buscou imprimir uma aura de modernidade à sua gestão. Portanto a indicação de uma professora com instrução superior em Educação, com cursos de especialização em São Paulo e na Europa, era completamente condizente com as propostas do seu governo.

Todavia, observa-se que a condição arrumada não lhe era confortável, de modo que a educadora procurava salientar sua formação como motivo da nomeação. Segundo seu relato, “tinha já preparado para isso. Eu vim da Europa. Estudei no Instituto de Genebra [...] na Holanda, nas escolas Montessorianas. [...] Quando eu voltei, entrei no Instituto de Educação como Diretora [...]

preparada eu estava" (CALDEIRA, 1989, p. 4).

Apesar do possível incômodo advindo do cargo político, Eny Caldeira não titubeou e aproveitou a oportunidade, que a lançaria dentro do campo educacional paranaense[66]em uma situação privilegiada. A sua posse como diretora do IEP foi marcada, especialmente, por duas novidades: como já dito anteriormente, ser a primeira mulher a assumir a mais tradicional instituição de preparo de docentes do estado e, ao mesmo tempo, a primeira diplomada da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras a desempenhara função (SILVA, 2013).

A imprensa paranaense realçava essas colocações, como se percebe 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 delineadas pela imprensa sobre Caldeira revelam as posições ocupadas pelos intelectuais na cena pública. Como lembra Vieira (2008, p. 73-74), este foi um meio privilegiado, no qual os intelectuais demonstravam-se bastante hábeis para criar a sua própria reputação, "prevalecendo imagens extremamente favoráveis e apologéticas, instituindo-os como verdadeiros heróis prometeicos, vocacionados para defender os interesses públicos em nome da razão universal".

As alterações pedagógicas praticadas por Eny Caldeira no IEP, embora sob o manto da genérica expressão Escola Nova, diminuíram o ímpeto da Filosofia e deram espaço à Ciência da Educação. Neste aspecto, Eny Caldeira distancia-se de Erasmo Pilotto, atitude que pode ser compreendida não como um rompimento, mas como uma disputa no interior do campo científico da educação. Ao mesmo tempo, ambos mantiveram afinidades no campo cultural.

---

[66] 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, ocorridas entre detentores de poderes diferentes. É um espaço de jogo, no qual agentes e instituições, que possuam, comumente, 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 tal relação de forças. (BOURDIEU, 1989, p.375).

Ao assumir a direção do IEP em 1952, Eny Caldeira deu origem a uma série de inovações, as quais causaram polêmicas e resistências no estabelecimento. Entre as mudanças, destacam-se a predominância das ideias de Maria Montessori sobre a educação infantil, a valorização dos serviços de orientação educacional e a busca de especialização das normalistas e do corpo docente do local. Além disso, a gestão de Eny Caldeira é caracterizada pelo desenvolvimento de atividades fora do ambiente escolar e por parcerias com outras instituições. Desta administração, constituíram-se experiências, tais quais o Centro Juvenil de Artes Plásticas e a Escola Experimental Maria Montessori (SILVA, 2013).

O IEP foi vitrine da implementação da pedagogia montessoriana no Paraná, onde Joana Scalco e Eny Caldeira foram as principais representantes do método da mestra italiana. As modificações efetuadas no Jardim de Infância do IEP 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 destinado a ser mais uma das obras referentes ao centenário do Paraná, Alir Ratacheski 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 Scalco[67] realizaram diversos encontros, visando a capacitação das professoras do Jardim de Infância, que consistiam em reuniões pedagógicas aos sábados, durante o ano de 1954, acontecimentos valorizados no Relatório de Gestão do IEP, e que revelam provável afinidade pedagógica entre ambas. (IEP,1954c, p.19).

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

O Jardim de Infância do IEP não foi o único a ser reformulado em moldes montessorianos. Cabe ressaltar que o fato de ter sido aluna de Maria Montessori, em Perugia, conferia às ações e às mensagens de Eny Caldeira, baseados na pedagogia da italiana, uma aura de legitimidade.

Dessa forma, o discurso de Caldeira transparece aquilo que Bourdieu (1996a) denominou de 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 ação é um dos elementos que se destaca na pedagogia montessoriana. Em uma de suas obras, ao dissertar acerca de sua teoria, Montessori afirma que a disciplina deve ser ativa também: "não é disciplinado o indivíduo que se conserva artificialmente silencioso e imóvel como o paralítico" (MONTESSSORI, 1965, p. 45). Indivíduos assim são aniquilados, não obedientes. Disciplinado, segundo a mestra italiana, é o sujeito que é senhor de si mesmo e, em decorrência, pode dispor de si ou seguir uma regra de vida. Para ela, tal concepção de disciplina ativa não é fácil nem de se entender nem de se praticar: encerra, não obstante, um elevado princípio de ensino, bem diferente de uma condenação à imobilidade (MONTESSSORI, 1965, p. 45).

Eny Caldeira, por meio de seus artigos no Boletim da Secretaria de Educação, direcionados à rede escolar paranaense, proclamava princípios da pedagogia montessoriana. Por considerar o movimento como base da construção harmônica da personalidade humana, defendia a necessidade da atividade motora para o desenvolvimento da inteligência infantil. (CALDEIRA, 1952b, p. 250).

Nesse sentido, entendia que a criança deveria aprender fazendo, e não apenas olhando. Tratava da compreensão da importância do movimento como exigência da educação moderna, porém aplicado de maneira diversa do que observava nas escolas, pois, segundo Caldeira (1952b, p. 250),

> 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 montessoriana.

Além do pensamento montessoriano, as discussões presentes no Boletim da Secretaria de Educação do Estado incluíam outras correntes da Escola Nova, as quais também valorizavam a experiência como mecanismo de aprendizagem, notadamente, as ideias vinculadas aos conceitos do educador estadunidense John Dewey[68],

> 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 com os pressupostos teóricos defendidos por Caldeira. Mockel ministrava aulas de Estatística Aplicada à Educação, na condição de suplementarista[69], no curso de especialização em Orientação Infantil, um dos realizados naquela gestão.

A característica necessidade de transformação da realidade pelos intelectuais, fruto do engajamento político, propiciado pelo sentimento de missão social, demanda a elaboração e veiculação dos discursos que estabelecem. Desse modo, as ações desenvolvidas no âmbito do IEP careciam de mecanismos de divulgação e circulação das concepções que, naquele momento, estavam em voga na Escola de Professores. A constituição de uma revista pedagógica de alcance estadual atendia aos interesses do grupo do qual Eny Caldeira participava, ao possibilitar que as representações de modernidade, que se construíam no IEP e em algumas outras instituições de caráter modelar, fossem conhecidas por um maior número de profissionais do magistério paranaense.

---

[68] John Dewey (Burlington, Estados Unidos da América, 1859 – New York, Estados Unidos da América, 1952) foi filósofo e pedagogo norte-americano. Seu pensamento educacional era alicerçado na matriz do interesse, entendido como algo não dado ou estático, mas vinculado à atividade e à experiência (VEIGA, 2007).

[69] Suplementarista refere-se à denominação dada aos professores contratados, diretamente, pelas direções das escolas, como meio de suprir a ausência de docentes no quadro, tanto para ministrar disciplinas que não possuíssem um mestre com competência acerca do assunto, quanto pela falta de professores por aposentadorias, licenças e/ou ausência de concursos públicos. (Nota do autor).

O Boletim da Secretaria de Educação e Cultura foi difundido entre os anos de 1951 e 1953, com periodicidade irregular, tendo sido encontrados dez de doze exemplares, dos quais se inteirou a partir das fontes obtidas. Não se descobriu acerca do motivo da interrupção do jornal nem se houve alguma continuidade após aquele período.

Oficialmente, os Boletins da Secretaria de Educação e Cultura fizeram-se necessários para que se firmasse "uma ligação mais estreita entre os professores, inspetores, delegados e demais funcionários entre si e com a Secretaria de Educação e Cultura", em um esforço para que estes soubessem "as normas, resoluções, despachos, instruções, e atos atinentes ao ensino" (PARANÁ, 1951a, p. 114-115).

A partir da organização do Boletim Oficial da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná, Eny Caldeira e outros educadores publicavam artigos, buscando propagar o ideário montessoriano para professoras do Paraná inteiro.

A primeira Seção Pré-Primária dos Boletins da Secretaria de Educação apareceu no Boletim número 7, de maio/junho de 1952, totalizando um número de três seções do gênero, e foi inaugurada sem nenhuma explicação específica sobre os seus objetivos. O documento é intitulado de "Material de Vida Prática", com o subtítulo, logo abaixo, de "Orientação Montessoriana – Seção Pré-Primária".

Embora apenas Caldeira tenha escrito os textos, ela informava que a seção não possuía caráter individual, entregue à incumbência de um único professor, mas estava aberta a colaborações de pessoas especializadas no assunto (CALDEIRA, 1952d, p.370).

A Seção de Educação Pré-Primária do Boletim da Secretaria de Educação e Cultura procurava apresentar trabalhos realizados nos jardins de infância paranaenses e atender às solicitações dos sujeitos interessados no tema. Entre os especialistas na matéria, estava Joana Falce Scalco, que, há muitos anos, prestava grandes serviços nesse setor (CALDEIRA, 1952d, p. 370). Joana compõe uma seção pré-primária, a de maio/dezembro de 1953, a última edição encontrada dos boletins. As outras duas seções (números 7 e 8) são de Eny Caldeira (BOTELHO, 2011).

A educadora inicia o texto da primeira Seção Pré-Primária da seguinte maneira:

> Além das aulas que pudemos realmente assistir, o material de vida prática constituiu para nós um grande enlevo na "Casa dei Bambini" onde estagiamos. As crianças pequeninas se interessam muito pelos exercícios de vida prática. É um enlevo poder observá-las através de atitudes corretas, realizando tudo aquilo que não lhes dão possibilidades os adultos. E a criança é feliz em poder realizar movimentos que condicionam exercícios de vida prática, e que os adultos não compreendem, frustrando os pequeninos em todos os momentos em que se sentem desejosos de fazê-los. Assim se desenvolve uma admirável vida social cheia de energia e viva atividade; e em meio e uma alegria pacífica, as crianças resolvem por si mesmas, vários problemas de vida social que a livre e multiforme atividade apresenta a cada passo [...] (CALDEIRA, 1952g, p. 246).

Evidencia-se o entendimento da Secretaria de Educação e Cultura de que os jardins de infância paranaenses trabalhavam ou deveriam trabalhar na perspectiva montessoriana. Vale lembrar que os boletins eram dirigidos a "professores, inspetores, delegados e demais funcionários" (PARANÁ, 1951a, p. 114-115), sendo um meio de comunicação sobre as diretrizes da secretaria, bem como de fixação de algumas interpretações e leituras da realidade.

O Boletim da Secretaria de Educação e Cultura configurou-se mais como um instrumento de voz autorizada a respeito das discussões sobre a orientação montessoriana, demonstrando embates por representações para a definição do currículo destinado aos jardins de infância paranaenses daquela época, uma vez que o Programa de Experiências para Jardins de Infância, elaborado no ano de 1950, no governo de Moysés Lupion optava por Hill Lane/Dewey[70] e Decroly/Descouedres[71], ignorando a pedagogia desenvolvida pela italiana.

É visível que Eny valorizava bastante as atividades de vida prática, ainda que elas fossem apenas uma parte do método. Sua preferência dá-se por razões de praticidade e de ordem filosófica. Esta última advinha do fato de Montessori

---

[70] O Programa de Experiências para os jardins de infância foi retirado de um estudo de Robert Hill Lane, baseado no pensamento de John Dewey, intitulado *Introducción práctica a uma moderna Filosofia de la Educación* e publicado na revista *Anales de Instrucción Primaria*, de Montevideo, em dezembro de 1943 (PILOTTO, 1952, p. 72)

[71] Um programa considerado mais acessível, flexível, realista, mais próximo da realidade das jardineiras da zona rural, mas também das cidades. Composto por elementos dos jogos sensoriais de Ovide Decroly (seguidor de Dewey na Bélgica) e dos programas de Alice Descouedres, (seguidora de Decroly) Assumido por Pilotto como mais interessante do que um método considerado excelente (Montessori), porém complexo demais para os professores (BOTELHO, 2011).

enfatizar o movimento, opondo-se ao sistema antigo, no qual a disciplina tendia a obter da criança a imobilidade e o silêncio, pré-requisitos para o ensino. Para a italiana, porém, o estudante aprende por meio do movimento, o qual ocorre de modo controlado e racional, não desordenado. Nesse contexto, pressupõe-se a atuação do mestre sobre o discípulo, isto é, a ação racional do aluno sobre o objeto é conduzida, se necessário, pelo professor. Já o motivo prático pode ter acontecido, exatamente, em função de as escolas não possuírem o material adequado, como o padronizado para os exercícios sensoriais (BOTELHO, 2011, p. 138-139)

A disfunção da instrução pré-primária não é mencionada nas mensagens de governo de Munhoz da Rocha em seus dois primeiros anos de gestão. A tônica de seu discurso é o problema com o aumento demográfico vertiginoso, devido ao afluxo migratório para o Paraná, refletindo, diretamente, na (des)organização educacional do Estado:

> Paralelamente, nossos índices de alfabetização, credenciais expressivas que exibimos envaidecidos às demais unidades da Federação, baixaram consideravelmente. Sob essa pressão, era natural que ocorresse uma desatualização nos nossos processos pedagógicos e na produtividade do nosso magistério. Enfrentamos, pois, problemas qualitativos e quantitativos (PARANÁ, 1952a, p. 213).

De outra parte, Munhoz da Rocha destacava, logo ao final de seu primeiro ano de mandato, o reajustamento dos quadros de docentes do ensino elementar, permitindo a nomeação de 642 professores primários, os quais foram distribuídos conforme as necessidades regionais. Além disso, argumenta a favor de um:

> Aproveitamento eficiente dos funcionários que fizeram cursos de especialização educacional, quer à custa do Estado quer à custa da União, e que não viram o seu laborioso esforço utilizado em prol do ensino. Como já dispomos de mais de uma dezena de especialistas tanto em Direção, como em Inspeção, Administração, Organização de Serviços, Medidas Educacionais e outros, julgamos propício criar-se o órgão técnico consultivo estruturado pelo Decreto n. 614 e pela Lei n. 170 de 14 de dezembro de 1948 e cuja assistência recolocaria o ensino no Paraná na posição vanguardeira que sempre ocupou na Federação (PARANÁ, 1951a, p. 112).

O governador demonstra a importância que atribui aos especialistas, tendo em vista a "recolocação" do Paraná entre a vanguarda brasileira em

termos educacionais. Para se enquadrar nessa dianteira, seria preciso, de acordo com essa linha de raciocínio, estar a par das últimas discussões nacionais e internacionais a respeito de currículos e métodos. É nesse cenário que se situam Eny Caldeira, à frente do IEP, e Joana Falce Scalco, como supervisora da educação pré-primária paranaense.

O serviço especializado é uma das manifestações da modernidade. Nele, o profissional que antes detinha todo o controle sobre o seu trabalho passava a se concentrar em uma etapa do processo, buscando a maior eficiência possível, tendo em vista a massificação que ocorria nas várias áreas da vida urbana, inclusive na educação.

A relevância dada ao aperfeiçoamento das alunas fica evidente na formulação de ensinos 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, convidando-o à entrega de certificados dos cursos de Administradores Escolares, de Jardim de Infância, de Orientação Infantil[72], de Desenho, de Artes Aplicadas e 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 da referida 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, p. 4).

A ideia de preparar especialistas em educação é cara aos renovadores. Contudo, nesse projeto governamental, estes não seriam pesquisadores *strictu*

[72] O corpo docente dos cursos de Orientação Infantil e de Jardim de Infância era formado por: Marcília Bruno, responsável pelas disciplinas de Metodologia da Linguagem e de Conhecimentos Gerais (5 aulas semanais); Carolina Delay, professora de 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, que lecionava Decoração Escolar (4 aulas semanais) e Neuza Ulhôa Cavalcanti, professora de Canto Orfeônico (10 aulas semanais) (IEP, 1954a).

sensu, mas gestores de políticas e de ações em diferentes contextos escolares. Em sintonia com o conhecimento científico gerado pelas Ciências Humanas, a área de ensino se tornaria menos dependente do improviso, da tradição e do jogo dos interesses políticos locais. (VIEIRA, 1995, p. 171).

O programa de qualificação de docentes foi acompanhado da contratação de diversos suplementaristas tanto para os cursos regulares quanto para os de especialização.

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

Em 3 de julho, a situação pareceu atingir um nível crítico, sendo assim descrito o problema no documento 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,1954a, não paginado).

Eny busca ressaltar que todos os mestres haviam sido nomeados por portarias da Secretaria, as quais, por não terem sido revogadas, fazia com que estes permanecessem em suas funções.

Em memorando de 9 de junho de 1954, Eny Caldeira responde a um pedido do Secretário de Educação, com relação ao número de suplementaristas. Naquele momento, do corpo docente dos cursos de especialização ministrados no IEP, apenas 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 têm direito (IEP, 1954a, não paginado).

Observa-se ao final do texto que possivelmente essa política de criação de cursos de qualificação no IEP já não era bem vista, uma vez que a Secretaria indicou a possibilidade (ou talvez tenha tomado a decisão) de não efetuar o pagamento dos suplementaristas. No relatório de gestão de Arthur Borges de Macedo, sucessor de Eny no Instituto de Educação do Paraná, fica patente a discordância da adoção de um quadro de professores muito numeroso 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, não paginado).

A partir da análise dos ofícios encaminhados pela direção do IEP no ano de 1954 (o único livro ao qual se teve acesso do período da gestão de Eny Caldeira), há 34 (trinta e quatro) pedidos de transferências e contratações em caráter extraordinário de empregados não docentes. Destaca-se a correspondência de 2 de janeiro, na qual Eny Caldeira envia ao Secretário de Educação, Lauro Portugal Tavares, a requisição de contratação de 21 (vinte e um) funcionários[73] em tal circunstância para o Curso Ginasial Misto Noturno, de

[73] A relação proposta por Eny Caldeira para os novos funcionários com suas 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.

modo a atenderem a diversas funções na escola, salientando que a proposta estaria sujeita a alterações futuras. Já no que se refere a educadores, computa-se o número de 116 (cento e dezesseis) solicitações, sobressaindo-se a da distribuição de 311 (trezentas e onze) aulas semanais a 42 (quarenta e dois) mestres na condição de suplementaristas[74], comunicada por Eny Caldeira ao Secretário em 25 de março daquele ano.

Há também requerimentos de autorização das admissões que eram feitas em caráter retroativo, como a petição de 3 de agosto, tratando dos serviços excepcionais de Sara Guimarães Costa, Etelvina Arzua Costa e Isair Milano prestados nos meses de janeiro, fevereiro e março; ou o pedido de aprovação de aulas suplementares de metodologia, da professora Marcília Bruno, no curso de administradores, já desenvolvido em março. No entanto, por meio dessas fontes, não é possível inferir se os fatos ocorreram por problemas de controle da gestão ou por negativas da Secretaria de Educação.

Outras solicitações, como a efetuada em 2 de abril daquele ano, com a finalidade obter a remoção do Ginásio Estadual de Antonina do docente José Maria Storache, para a cadeira de Desenho, eram realizadas, apesar de já existirem três educadores lotados, sendo que a quantidade de aulas ministrada por cada um não atingia o mínimo necessário de dez por semana, segundo o ofício enviado pela própria diretora. Esse exemplo revela ter ocorrido, nas

---

[74] A relação completa de docentes, disciplinas e número de aulas semanais é a seguinte: 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 Barczsczyn, Francês, 4 aulas; Maria de Lourdes Botto de Barros, Inglês, 6 aulas; Paulo Gailit, Inglês, 10 aulas; Estevam Inocêncio Picetskei, Ciências, 12 aulas; Joaquim Inácio Taborda Ribas Junior, Ciências, 9 aulas.

contratações, uma intencionalidade movida por características notáveis ou pelas relações sociais dos profissionais, não somente por carência.

Por outro lado, observam-se poucas requisições acompanhadas de justificativas, como licenças ou dispensas de professores. Em todo o ano, foram verificadas quatro dispensas. Em 6 de março de 1954, Eny Caldeira comunica que a Ariovaldina Andrade Lourenço, da cadeira de desenho, fora colocada à disposição da Secretaria, em razão da inexistência de turmas para ela. A docente prestava serviços no Centro Juvenil de Artes Plásticas, mas, devido aos desentendimentos com o professor Guido Viaro, chefe do Centro, encontrava-se sem trabalho junto ao IEP. Eny Caldeira deixava a condição de Ariovaldina ao julgamento da Secretaria. Em 12 de agosto, a diretora do IEP emite uma correspondência à Secretaria, informando o desligamento de José Scheinkmann, em virtude de suas ausências, sendo que, no dia 23 do mesmo mês, solicitou a autorização de aulas suplementares para a professora Maria Ferreira Saparolli para substituí-lo. Além disso, em 13 de setembro daquele ano, Eny Caldeira notifica sobre a demissão das suplementaristas Aglair Hornos e Neusa de Ulhoa Cavalcante, em função de reorganização do IEP. Nota-se, ainda, o retorno às atividades de 3 (três) funcionários não docentes em julho e de 10 (dez) professores ao longo daquele ano, que voltavam após licenças por motivo de estudos ou de saúde.

A gestão da prof.ª Eny Caldeira, embora rica em inovações e novas propostas pedagógicas, teve curta duração. Seu trabalho foi interrompido em 1955, quando deixou o IEP. Para as alunas, sua saída não foi bem 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 para a dona Eny. Foi bonito, daí não havia nada a perder. Já tinha feito prova, já estava 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, p. 111).

Na ata de reunião de 29 de abril de 1953, uma discussão entre educadores fornece alguns elementos para se compreender a razão pela qual Eny Caldeira deixara a direção do Instituto. Segundo Botelho (2011), a ata referia-se a uma reunião extraordinária convocada pela diretora a pedido de vários mestres 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, 1953 apud BOTELHO, 2011, p. 109).

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

Cabe lembrar que, devido à condição de registro, as divergências arroladas nas atas, provavelmente, poderiam ter sido amenizadas, uma vez que as discussões dentro do corpo docente, possivelmente, foram mais incisivas.

Em correspondência encaminhada ao Secretário de Educação e Cultura, em 5 de abril de 1954, Eny Caldeira pediu ao seu superior orientações acerca de como proceder com relação à dívida contraída pelo IEP, referente ao trabalho de cópias de gráficos junto ao engenheiro Neusar Junqueira. Segundo ela, as reproduções foram feitas ao término do ano de 1953, sem orçamento prévio, imaginando que não custariam mais do que Cr$ 500,00, valor subdimensionado, uma vez que a conta 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 integral e que de maneira nenhuma pagaria os Cr$ 6.000,00 exigidos. Então, o engenheiro declarou que efetuaria a cobrança

dos Cr$ 5.000,00 restantes da Secretaria de Educação e Cultura[75].

Botelho (2011, p.110) ressalta a existência de outras críticas, como a da professora América Sabóia, a qual acreditava que a direção deveria se impor pela sinceridade e simpatia, não pelo temor e força. Enfatizava a necessidade de nomeação de um novo assistente técnico para orientar o curso normal e de esclarecimento sobre a situação dos docentes, 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, 1953 apud BOTELHO, 2011, p. 110).

O clamor de Saboia pela valorização das atividades realizadas de forma independente da Psicologia indica a importância que os exames psicológicos e esta área adquiriram na gestão de Eny Caldeira. A relevância 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 se sentirem atingidos quanto à sua autonomia em relação à aprendizagem dos alunos.

Um dos possíveis motivos para explicar a resistência do grupo dos professores do IEP perante as ações de Eny Caldeira pode estar na observância da linguagem outorgada de cima para baixo, quando se percebe o reconhecimento de Eny Caldeira por parte das autoridades e, inclusive, dos demais educadores do IEP. Todavia, pelas manifestações destes, essa fala revelou sofrer muitas interdições em um movimento de desconsiderar as expectativas e crenças deles, quando em sentido oposto ao manifestado pela direção.

A julgar pela velocidade com que as contratações e ações de inovação ocorriam no IEP, é provável que Eny Caldeira se posicionasse de modo a não permitir contestações da parte de seus pares.

---

[75] Os valores corresponderiam, em 31 de outubro de 2017, às seguintes quantias: Cr$ 6.000,00 = R$ 4.243,16; Cr$ 5.000,00 = R$ 3535,97 e Cr$ 500,00 = R$ 353,59. Correção efetuada no site do Banco Central do Brasil. (Ferramenta disponível em: <https://www3.bcb.gov.br/CALCIDADAO/publico/corrigirPorIndice.do?method=corrigirPorIndice>. Acesso em: 31 out. 2017).

As implementações desenvolvidas no âmbito do IEP, embora de cunho autoritário, nem sempre aceitas pelos parceiros e alvos de críticas, são expressões de modernidade, que, segundo Le Goff (1984, p. 195), também se configuram como 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.

O relatório de gestão do professor Arthur Borges de Macedo, sucessor imediato de Eny Caldeira na direção do IEP, 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, não paginado).

A animosidade entre parcela dos docentes do IEP e Eny Caldeira fica evidente em outros trechos do mesmo documento:

> 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, não paginado).

Nesse momento, o padrinho estadista de Eny Caldeira, Munhoz da Rocha, começava a almejar outros horizontes políticos[76], o que pode ter enfraquecido não apenas Eny Caldeira mas também outros intelectuais de seu grupo, os quais ocupavam espaços no IEP e em outros órgãos da Secretaria de

[76] 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. Munhoz da Rocha viu-se obrigado a renunciar o governo do Estado, em 3 de abril de 1955, com este objetivo. Todavia, não conseguiu reunir forças partidárias suficientes para viabilizar sua candidatura. (PARANÁ, 2012).

Educação e Cultura.

Desde os anos 1930, o IEP foi cenário de disputas, a exemplo da ocorrida entre grupos que defenderam a educação católica e a educação laica, ou a da orientação para os Jardins da Infância do Estado do Paraná (SILVA, 2009; BOTELHO, 2011). O período da gestão de Caldeira também ficou caracterizado pela oposição entre os que tomavam a filosofia e erudição como base do exercício pedagógico e a busca de tornar a psicologia o carro chefe dos trabalhos no IEP.

1.5 A psicologia no IEP

Caldeira, quando desenvolveu certas ações, como a ampliação do Serviço de Orientação Educacional do Instituto de Educação do Paraná e o emprego de pesquisas realizadas no período, seguia a convicção piagetiana com relação ao método científico como via legítima de acesso ao conhecimento, ponderando que os procedimentos reflexivos ou introspectivos da tradição filosófica, no melhor dos casos, só podiam contribuir para elaborar determinado tipo de conhecimento (PIAGET, 1965b apud MUNARI, 2010). Nessas atuações, percebem-se as ideias de Erasmo Pilotto, ao invocar a Ciência da Educação e a Psicologia, como fundamento de muitas das atividades efetuadas. Pilotto, que havia sido seu professor da disciplina de Psicologia no IEP, compreendia a ciência como uma ferramenta que podia ser aplicada em favor da educação. Contudo, ao contrário de Eny Caldeira, não pensava a Psicologia como princípio elementar de suas práticas educativas.

O Serviço de Orientação Educacional (SOE), existente no IEP desde 1938, recebeu atenção especial e ganhou espaço ao longo da sua administração. Eny Caldeira, durante a temporada em São Paulo, havia adquirido formação específica nesta área, o que provavelmente favoreceu a importância do setor em sua direção.

A proposta de estudar o fenômeno educativo a partir de grupos organizados em torno de certos modelos teóricos e de protocolos de pesquisa empírica e teórica surgiu, timidamente, nos anos 1930, tendo como pressuposto para sua constituição o processo, em andamento, 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.

> 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).

Entre os especialistas de outras regiões do Brasil, registra-se a presença do Prof. Milton Sulivan (Santa Catarina), da Dr.ª 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 Isaías Alves (Bahia) (PARANÁ, 1952e, p. 436-437). A participação de profissionais de todo o país revela a rede de relacionamento de Eny Caldeira com intelectuais de outros estados, além de valer como representação de um IEP ligado aos preceitos da modernidade pedagógica da época.

Na gestão de Eny Caldeira, foi criado o 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 Ginasial.

Segundo relatório do IEP, além da finalidade primordial de estudar a criança por completo, sem separar sua vida das atividades e do meio onde vivia, o serviço de Orientação Infantil também buscava 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 construídos quatro pequenos recintos para análises psicológicas e uma câmara de observação. A equipe foi organizada nos

anos de 1952 e 1953, com elementos da instrução da Faculdade de Filosofia e dos cursos de aperfeiçoamento do IEP. (IEP, 1954c, p.8)

Em texto elaborado para apresentar a função do Serviço de Orientação Infantil, Eny Caldeira deixa claro o desejo de ampliação do órgão, ao salientar a ausência de médico clínico[77] 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 caracter 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 para casos denominados "criança problema", "criança difícil" ou "instável escolar", fundamentalmente, tipos psíquicos desarmônicos, como meio de 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 às autoridades a necessidade e a relevância das clínicas, em conexão direta ou indireta com os colégios e/ou sistemas de ensino. (MONARCHA, 1999, p. 283).

Com base neste raciocínio, o fracasso acadêmico 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, mas recebem uma nova perspectiva, uma vez que as condições do desenvolvimento intelectual e emocional infantil, os quais conferem habilidades para as atividades escolares,

---

[77] O trabalho executado por intermédio de clínicas de orientação infantil junto aos estudantes 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, encaminhado por profissionais de diversas áreas, incluindo psiquiatras, pediatras, psicólogos e assistentes sociais. Com base nos procedimentos efetuados por estes peritos, era possível circunscrever um diagnóstico que explicasse os problemas manifestos pela criança e propor estratégias para sua resolução. Neste ponto, entra em cena a segunda etapa deste serviço, a qual 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 orientação dada aos pais e aos professores quanto à forma mais adequada de conduzir a educação de seus filhos e alunos e à conduta mais indicada diante das dificuldades demonstradas pela criança. (ABRÃO, 2009, p.426).

passam a ser contempladas na busca de compreensão e resolução das dificuldades. Nesse sentido, as autoridades educacionais organizaram instituições dedicadas ao atendimento do estudante deficitário. Como consequência, foram criadas, em 1934, no Rio de Janeiro, a Seção de Ortofrenia e Higiene Mental, sob a direção de Arthur Ramos e, em 1938, em São Paulo, a Seção de Higiene Mental Escolar, coordenada por Durval Marcondes. (ABRÃO, 2009, p. 425).

A direção do IEP assumiu ter tomado como parâmetro, para realização de seus trabalhos, as experiências paulistas[78]:

> 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 Secção de Higiene Mental Escolar de São Paulo foi fundada mediante o Decreto n. 9.872 de 1938. Era subordinada à Diretoria do Serviço de Saúde Escolar do Departamento de Educação de São Paulo e desempenhava sua função por meio de clínicas de orientação infantil, cursos e estágios, publicações e palestras, pesquisas e assistência médico-pedagógica. Os referidos estabelecimentos designados a auxiliar os "escolares psiquicamente desajustados" de São Paulo funcionavam de acordo com o modelo existente nos Estados Unidos, destinando-se "[...] a diagnosticar e a tratar a conduta das crianças e os problemas de sua personalidade [...]" (MENDONÇA, 2006, p. 60-61).

Entre as finalidades previstas para o serviço de orientação do Curso Ginasial do IEP, encontram-se o encaminhamento conveniente do discente nos estudos, a orientação adequada na escolha de sua profissão, o contato constante com a família do aluno e a cooperação com os professores na boa

[78] 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 (ex-ocupante da cadeira nº. 1 desta Academia), médico psiquiatra vinculado à Liga Paulista de Higiene Mental e pioneiro da prática psicanalítica, a Seção tinha o objetivo de 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).

execução dos trabalhos por parte do educando. As práticas deveriam velar para que a recreação e o descanso dos estudantes decorressem em condições da maior conveniência pedagógica.

Os setores desenvolvidos pelo serviço de orientação ginasial 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 e f) Orientação das horas de lazer.

Além das atividades internas, evidenciava-se que o órgão tinha um papel que transpunha os muros da escola, pois o SOE promoveu, com a colaboração das normalistas, campanhas de caráter social. Realizou também entrevistas com os pais e o código de conduta das alunas do curso ginasial. Contribuiu com o Serviço a Secretaria de Saúde, que efetuava, por intermédio das visitadoras, um levantamento socioeconômico das discentes repetentes. Essas atuações, segundo o relatório ao setor de estudo da personalidade, integravam os procedimentos feitos no laboratório de psicologia do IEP (IEP, 1954c, p.7).

Conforme 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 nas camadas dominantes da sociedade. A Psicologia participa desse processo e é, ao mesmo tempo, sua grande beneficiária, pois, na medida em que os higienistas recorrem a ela para avaliar a atividade mental do indivíduo, propiciam o seu aperfeiçoamento 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 IEP pretendiam dar-lhe visibilidade e servir como experiências modelares, de forma a serem aplicadas nos ginásios do estado, “oficializando o Serviço de Orientação Educacional do Instituto de Educação do Paraná, criado por lei federal nos ginásios federais do país, dar oportunidade aos outros ginásios de realizá-lo” (IEP, 1954c, p. 6). Eny Caldeira, além de apoiar a ideia da instituição de cargos de Orientadores, defendia a regulamentação da carreira no Estado.

Outra iniciativa de sua gestão, que explica e exemplifica o novo espírito pedagógico que se impunha no IEP, foi a constituição do Serviço de Provas e

Medidas Objetivas, órgão diretamente ligado à direção. Organizado em 1952, resultado de uma das conclusões da análise psíquica, era composto por quatro integrantes e um orientador, intentando maior racionalização no aproveitamento escolar dos estudantes. (IEP, 1954c, p.4).

As questões relativas à objetividade na educação mantinham interlocução com os pressupostos psicológicos usados na administração científica. As discussões, naquele momento, incluíam a busca por um grau superior 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 Boletim da Secretaria de Estado, esse ideário era manifestado como uma expressão do progresso na Educação:

> Uma das características mais acentuadas do século atual é a objetividade. Procura-se aplicar os princípios de organização cientifica do trabalho em todos os ramos da atividade humana. Não são mensuráveis apenas os fenómenos físicos e químicos; são também medidos objetivamente – é claro que não com absoluta precisão e nem poderia sê-lo – os fenómenos 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 controlar melhor o aproveitamento escolar.

Os alunos de Didática do curso de Pedagogia realizaram um estudo da inteligência de todos os discentes que frequentavam o Curso Ginasial, por meio do teste Raven[79]. Iniciaram, também, uma pesquisa do nível cronológico e pedagógico dos mesmos educandos. Foi promovida uma experiência na cadeira de Francês com o uso do método direto[80]. (IEP,1954c).

Tratava-se de imprimir uma maior eficácia às atividades da escola, tendo

---

[79] Os testes de Raven, também conhecidos como testes de Escala Geral ou testes das Matrizes Progressivas, são um dos métodos utilizados para se estimar a inteligência de uma pessoa. (Nota do autor).

[80] O método direto, isto é, o ensino da língua por meio da própria língua, baseava-se nos seguintes princípios: a aprendizagem da língua deve obedecer a sequência: ouvir, falar, ler e escrever; ser prático e ministrado na própria língua; o significado das palavras deve ser transmitido não pela tradução, mas pela ligação direta do objeto à 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).

em vista a questão do grande número de reprovações, problema que preocupava a direção[81], além de considerar os pressupostos das teorias de organização do trabalho, as quais se aproximavam do campo educacional.

> Os princípios da organização científica do trabalho, estabelecidos no decorrer do século atual, por Taylor[82], Fayol[83], Gilbreth[84], Ford[85] e Stakanovski[86], 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)

---

[81] A preocupação com o aproveitamento dos alunos era 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 Ginasial. 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 Ginasial” (IEP, 1954c, p.18).

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

[83] Jules Henri Fayol (Istambul, Turquia, 1841 — Paris, França, 1925) foi um engenheiro e está entre os 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).

[84] 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).

[85] Henry Ford (Springwells, Estados Unidos da América, 1863 — Dearborn, Estados Unidos da América, 1947) foi empreendedor, fundador da Ford Motor Company e o primeiro empresário a aplicar a montagem em série, como meio de produção em massa de automóveis em menos tempo e a um menor custo, artifício denominado "linha de montagem", o que ficou conhecido por “fordismo” (SANDRONI, 2000, p. 191-192; CHIAVENATO, 1993, p.79).

[86] Alexey Grigoryevich Stakhanov (1906 - 1977) foi mineiro na União Soviética e tornou-se uma celebridade em 1935, como parte de um movimento que objetivou aumentar a produtividade dos trabalhadores e demonstrar a superioridade do sistema econômico socialista. O estacanovismo ou stakhanovismo nasceu por sua iniciativa e propulsava o crescimento do rendimento operário com base na própria força de vontade dos trabalhadores (SANDRONI, 2000, p. 492).

As práticas de desenvolvimento de investigações e técnicas no campo das medidas escolares foram implementadas nos cursos regulares do IE e na Escola de Aplicação[87], além de serem relevantes na Escola Experimental Maria Montessori[88].

Tais iniciativas não eram exclusividade do IEP. Desde 1947, professoras primárias da rede pública paranaense vinham realizando cursos de especialização nesta temática no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), no Rio de Janeiro. A partir da experiência destas educadoras, 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 possuía muitas afinidades com as atividades que estavam em andamento no IEP contando naquele momento com três professoras que haviam concluído cursos de aperfeiçoamento no INEP, fator entendido por Eny Caldeira como grande ganho no preparo das docentes e na renovação de vários setores de trabalho. (IEP, 1954c, p.17).

Entre suas atribuições, o CEPE responsabilizava-se por:

> [...] 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

[87] A Secção Psico-Pedagógica do Serviço de Orientação do Instituto de Educação foi criada na gestão de Eny Caldeira para atender ao 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 turma; c) atuação discreta, porém constante, com o propósito de ajustar o elemento orientador (professora) aos orientandos; d) atenção especial às partes da linguagem e matemática, nas diferentes salas do primário; e) colaboração com as docentes de Prática de Ensino, atendendo as professorandas quanto à organização de planos e resolução de dúvidas referentes aos conhecimentos aplicados ao ensino; f) auxílio às bancas de exame de Prática (IEP,1954c, p.1).

[88] Escola organizada na zona rural de Curitiba no ano de 1952. Será objeto de análise no item 1.6 Para além dos muros da escola.

> 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 novidades que ocorriam no Centro Educacional Guaíra[89], como mantivesse interlocução com as pesquisadoras daquela instituição, em especial Pórcia Guimarães Alves, a qual foi sua contemporânea no curso de Pedagogia da FFCLP e parceira, mais tarde, 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, por parte da direção da instituição com relação à alimentação dos discentes, particularmente, 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 aproveitamento acadêmico, além de variadas, também eram complexas. Os problemas administrativos e pedagógicos, que eram muito conhecidos, deveriam ser resolvidos pela Seção de Orientação Educacional do CEPE, a quem competia, entre outras funções, estudar a população dos colégios, a fim de conduzi-la melhor, 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

---

[89] Em função das limitações impostas à realização desta presente pesquisa, não houve êxito na coleta de fontes junto ao Centro Educacional Guaíra, que atualmente funciona como escola estadual. (Nota do autor).

ocupavam da identificação do ambiente socioeconômico dos estudantes, para obtenção do maior número de informações acerca das dificuldades escolares que acarretavam a repetência. A metodologia adotada utilizava 20% do total de alunos reprovados, sendo que suas famílias eram selecionadas de modo aleatório, para receberem as visitas dos peritos do CEPE e responderem a um roteiro produzido pela Seção de Orientação Educacional do Centro. (MOSSURUNGA, 2006, p.67).

Os trabalhos do CEPE revelam, assim, um caráter de afirmação recíproca às práticas elaboradas por Eny Caldeira no IEP, notadamente com relação ao Serviço de Orientação Educacional.

Tais resistências e oposições, somadas à aproximação de um horizonte que não lhe parecia tão favorável, podem ter influenciado a decisão de procurar lugar em outros espaços, sendo que a amizade entre Eny Caldeira e Anísio Teixeira pode ter sido mais um fator propício a tal escolha.

1.6 Além dos muros da escola

Observam-se outras realizações de Eny Caldeira, enquanto diretora, sobretudo as efetuadas para além dos muros do Instituto de Educação do Paraná e a especial atenção dada às atividades de cunho cultural.

Um dos fatores que pode ter favorecido o desenvolvimento dessas 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, entre os quais se destacam Raul Gomes[90],

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

Andrade Muricy[91], Erasmo Pilotto, Valfrido Pilotto[92], Adriano Robine[93], Oscar Martins Gomes[94] e Fernando Corrêa de Azevedo[95], resultou de um processo que envolveu a comunidade artística curitibana. Entidade de nível superior, a EMBAP visava formar artistas. Sua fundação foi consequência da pressão, junto ao governo de Lupion, por parte de várias instituições culturais curitibanas: Academia Paranaense de Letras[96], Centro de Letras do Paraná[97], Centro Paranaense Feminino de Cultura[98], Sociedade de Amigos de Alfredo

[91] José Cândido de Andrade Muricy (Curitiba, 1895 — Rio de Janeiro, 1984) foi 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).

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

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

[94] Oscar Martins Gomes (Curitiba, 1893 – Curitiba, 1977) foi 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).

[95] Fernando Corrêa de Azevedo (Rio de Janeiro, 1913 – Rio de Janeiro, 1975) foi um dos principais nomes dos eventos artísticos ocorridos na cidade de Curitiba entre as décadas de 1940 e 1960. Foi um dos idealizadores da EMBAP – Escola de Música e Belas Artes do Paraná – e o responsável pela elaboração dos currículos. Foi 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 e professor fundador da Universidade Católica do Paraná. (MEDEIROS, 2011).

[96] A Academia Paranaense de Letras é uma instituição que reúne os expoentes da literatura paranense. 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).

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

[98] 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).

Andersen[99], Círculo de Estudos Bandeirantes, Instituto de Educação do Paraná e Colégio Estadual do Paraná[100] (ANTONIO, 2001, p. 79).

A sede histórica da EMBAP[101], instalada em 1951 (atualmente desativada), residia em um casarão da rua Emiliano Perneta na altura do número 179, no centro de Curitiba, e o IEP localizava-se no mesmo logradouro, ocupando o prédio 92, de modo que, literalmente, bastava atravessar a rua[102] para que houvesse o intercâmbio entre alunos e docentes de ambos os estabelecimentos.

Além disso, as relações intelectuais entre os membros dessas instituições possibilitavam uma troca intensa entre elas. Fernando Correa de Azevedo havia sido um dos responsáveis pela elaboração dos currículos da EMBAP. Eny Caldeira integrava a Comissão Paranaense de Folclore[103], foco de sociabilidade

---

[99] Sociedade de Amigos de Alfredo Andersen está ligada à atuação dos familiares e discípulos do pintor – sobretudo de seu filho, o também pintor Thorstein Andersen (1905 – 19640 –, que a fundaram, 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, sob o nome de Casa de Alfredo Andersen - Escola e Museu de Arte. Em 1971, o edifício que abrigava o Museu é tomado 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).

[100] Criado em 1846, como Liceu de Curitiba, foi transformado, em 1876, no Instituto Paranaense. Com a reforma do ensino em 1892, o Instituto Paranaense foi denominado Gymnásio Paranaense.Em 1942, passou a ser chamado Colégio Paranaense. Em 1943, a instituição de ensino recebe a atual denominação: Colégio Estadual do Paraná. Teve diversos endereços durante sua história, sendo que a presente sede foi inaugurada em 1950. (Nota do autor).

[101] 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, a qual já estava ativa desde 17 de abril de 1948, em sua primeira sede, situada no número 50 da Rua Emiliano Perneta, onde permaneceu por três anos. Somente em 1951, a EMBAP passou para a sua sede oficial, o prédio 179 da mesma rua. Atualmente, a sede administrativa da EMBAP fica na rua Comendador Macedo, 254, Centro, em Curitiba - PR. (HISTÓRICO, s.d).

[102] Durante a década de 1950, a sede da Comissão localizava-se no prédio da EMBAP, tornando, geograficamente, próximas a Comissão, a EMBAP e o Instituto de Educação (SILVA, 2013).

[103] Instalada em 15 de maio de 1948, com a posse do Dr. Oscar Martins Gomes, como Secretário Geral, e da professora Pórcia Guimarães, como Secretária Executiva, a Subcomissão 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. Groff, Benedito Nicolau dos Santos, Aluízio 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, Virgilio Moreira, Erasmo Pilotto, Sotero Angelo, Alceu Chichorro, Felicio Raitani, Arthur Nisio, Aldo Silva, Aluizio Finzeto, e Heitor Stckler. (Ata de 15 maio 1948 apud BOLETIM, 1976).

de diversos intelectuais, destinada ao estudo e divulgação de manifestações folclóricas, especialmente do Paraná. Os textos de Azevedo acerca do folclore paranaense eram, frequentemente, publicados no Boletim da Secretaria de Estado de Educação e Cultura[104], colaborando, assim como os escritos de Eny Caldeira, para a informação (e formação) do professorado de todo o Estado.

Nas comemorações do 30º aniversário da sede do IEP, foi realizada uma série de eventos para as celebrações, entre os quais, uma exposição de desenhos produzidos por crianças, demonstrando que o interesse de Eny Caldeira pela arte infantil era anterior às experiências da Exposição do Centenário do Paraná e do Centro Juvenil de Artes Plásticas, que só ocorreriam no ano seguinte.

A mostra foi coordenada pela mestra Emma Koch, que, assim como Viaro, vinha desenvolvendo trabalhos no ensino de arte infantil, contando com a presença de Eny Caldeira, Lenir Mehl (que integraria a primeira equipe do CJAP) e a poetisa e docente Helena Kolody (SILVA, 2013).

Observa-se que tais solenidades se constituíam uma estratégia, ao focar práticas que pudessem contribuir para o acúmulo de capital simbólico, como visto em:

> 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 coroadas de êxito todas as suas iniciativas (PARANÁ, 1952e, p. 437)

O evento condizente ao aniversário do IEP comprovou não apenas a importância deste no campo educacional paranaense, mas serviu para referendar a diretora Eny Caldeira como uma referência neste cenário.

Figura 12 – Comemorações do 30º. Aniversário do Edifício do IEP.

[104] Artigos como: “Folclore – Romaria de São Gonçalo” (BOLETIM, 1951a); “A dança do Pau de Fita” (BOLETIM, 1952a); “Folklore – O Fandango” (BOLETIM, 1952c); “O Fandango no Paraná” (BOLETIM, 1952d; BOLETIM, 1952e; BOLETIM,1953a; BOLETIM, 1953b).

Fonte: Museu da Imagem e do Som – MIS/PR.

Figura 13 – Eny Caldeira recebe o governador Munhoz da Rocha no 30º. Aniversário do Edifício do IEP

Fonte: Museu da Imagem e do Som – MIS/PR.

Em registros fotográficos da festa, observa-se Eny Caldeira recepcionando o prefeito de Curitiba Erasto Gaertner e o governador Munhoz da Rocha, bem como a presença de populares a olhar da rua para o acontecimento, elementos indicadores da importância que a escola detinha no cenário educacional do Paraná na época.

Caldeira esteve à frente de processos de modernização ambivalentes, como o movimento de avanço científico pela psicologia no IEP, especialmente por meio do Serviço de Orientação Educacional. Ao mesmo tempo, buscou implementar um progresso cultural via educação e arte. Essas manifestações revelam uma personagem composta, tal qual um mosaico. Nota-se que, mesmo fazendo muitas intervenções no campo artístico, Eny Caldeira deu prevalência à modernização científica, o que se acentuaria nas décadas seguintes, principalmente quando pesquisadora do CBPE/INEP e professora da Universidade Federal do Paraná. Essas diferentes facetas da modernidade expressas nas ações de Caldeira evidenciam a condição humana da intelectual, a qual pode ter optado pela predominância em um âmbito (no caso, o científico) por considerar as possibilidades de trocas em cada campo, uma vez que seu capital simbólico, enquanto especialista em Psicologia, era maior do que o que detinha no campo artístico, no qual se valia, sobretudo, de seu interesse pessoal e das suas boas relações.

Desse modo, entende-se que, embora detivesse amizades e algum reconhecimento no campo artístico, precisamente no que diz respeito ao ensino de arte para crianças, era no campo da ciência da educação que Eny Caldeira possuía mais diferenciais e maior capital simbólico. Não é possível asseverar qual das áreas era preferida pela educadora, uma vez que não há declarações da parte dela neste sentido. Existe a probabilidade de uma predileção pessoal pelo ensino de arte, mas, levando em conta as razões práticas, tenha decidido investir na sua faceta ligada à Psicologia, na qual concentrou sua formação.

Em 1953, Eny Caldeira havia sido escolhida patronesse da recém-constituída Sociedade Paranaense de Teatro (SPT), em uma época na qual as artes dramáticas tinham função vital em Curitiba[105]. Fundada pelos atores Odelair Rodrigues, Ary Fontoura, René Dotti e outros jovens, a entidade, cuja presidência de honra coube a um ícone dos meios de comunicações sociais curitibanos daqueles tempos, o radialista Arthur de Souza, teve importante papel no desenvolvimento da dramaturgia no cenário curitibano. (TEIXEIRA, 1992;

[105] 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).

HAYGERT, 2009).

Se forem considerados os seus trânsitos no campo artístico e o próprio contexto no qual Curitiba estava inserida, é natural que as atividades de cunho cultural recebessem atenção durante a sua administração. Cabe ressaltar que, apesar desta circulação e reconhecimento no campo artístico, Eny Caldeira não se notabilizou nem pela produção nem pela crítica de artes. Pelo contrário, ficou célebre como uma intelectual engajada que buscava conferir seu apoio a esta esfera, a partir de seu capital cultural, social e simbólico.

As atividades de normalistas, realizadas fora das instalações do IEP, foram características da gestão de Eny Caldeira. Era comum que parte dos trabalhos didáticos ocorressem em espaço externo ao do Instituto, a exemplo dos exercícios físicos, quando utilizavam a infraestrutura do Círculo Militar do Paraná. Em documento de 11 de novembro de 1954, Eny Caldeira agradece ao General Presidente daquela instituição por ter cedido a piscina às alunas do IEP. No livro de ofícios do mesmo ano, constam, ainda, solicitações análogas ao Ideal Esporte Clube.

Vale lembrar que havia também uma necessidade de ordem prática no estabelecimento dessas relações, visto que o IEP não possuía ambientes adequados para as atividades esportivas.

Os clubes de futebol de Curitiba também eram objeto das conexões de Eny Caldeira. Em correspondência emitida ao presidente do Clube Atlético Ferroviário, em 19 de março de 1954, a educadora parabeniza-o pela conquista do Campeonato do Centenário[106] (competição promovida 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 pedir que as estudantes do IEP possam fazer uso da infraestrutura do clube. Em outra carta, datada de 5 de abril daquele ano, a requisição é endereçada ao deputado Antônio Anibelli, então presidente do Coritiba Football Club, demandando a utilização estádio Belfort Duarte para práticas esportivas pelas normalistas, cessão que foi objeto de agradecimento em ofício encaminhado em novembro de 1954.

---

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

Eny Caldeira adquiriu ligações com o professor Germano Bayer com relação aos métodos e exercícios de educação física, durante o período de sua gestão no IEP. Esta parceria com Bayer foi retomada ao longo dos anos 1960, quando ambos, então catedráticos da Universidade Federal do Paraná, desenvolveram cursos vinculados ao programa de extensão "Universidade Volante"[107].

Quanto aos procedimentos de 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 pretensão de estabelecer uma representação fica evidente pelo léxico empregado e pela reiteração da ideia do novo e do moderno. A atuação do mestre Germano Bayer foi importante na formação de docentes 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.[108] (BAYER, Curso de Aperfeiçoamento em Educação Física para professores de escolas normais e primárias)

Observa-se a permanência do interesse de Eny Caldeira pelas atividades

---

[107] "Universidade Volante" foi uma iniciativa efetuada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), que tinha por objetivo favorecer o acesso ao ensino superior a número maior da população do estado, em regiões distantes da capital (Curitiba). Este 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 geoeconômicas. 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 naturezas no tocante aos municípios visitados. (POLICHUK, 1994).

[108] O curso era ministrado pelos 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).

extensionistas no decorrer de sua trajetória, participando da Universidade Volante, do Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC)[109], do Programa Homem e Biosfera (MaB – Man and the Biosphere MaB-UNESCO)[110] e de pesquisas desenvolvidas no campo da instrução computacional nas décadas de 1960 e 1970, período analisado no terceiro capítulo desta tese.

Em 1953, sob a coordenação de Guido Viaro e de Eny Caldeira, foi estruturado, no sótão da sede da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, um laboratório onde as normalistas aprendiam a lecionar arte para as crianças. A fim de integrar as comemorações do "Centenário da Emancipação Política do Paraná"[111], 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[112] com tintas, pincéis e papel, solicitando desenhos das crianças para posterior seleção, procedimento por eles chamado de "teste".

A peregrinação daqueles professores, segundo Eny Caldeira, resultou em aproximadamente 13.000 trabalhos, dos quais foram escolhidos 1.000 para serem exibidos em um grande barracão, construído no bairro Tarumã, especialmente, para o evento, por iniciativa do governador Munhoz da Rocha (CALDEIRA, 1993, não paginado).

---

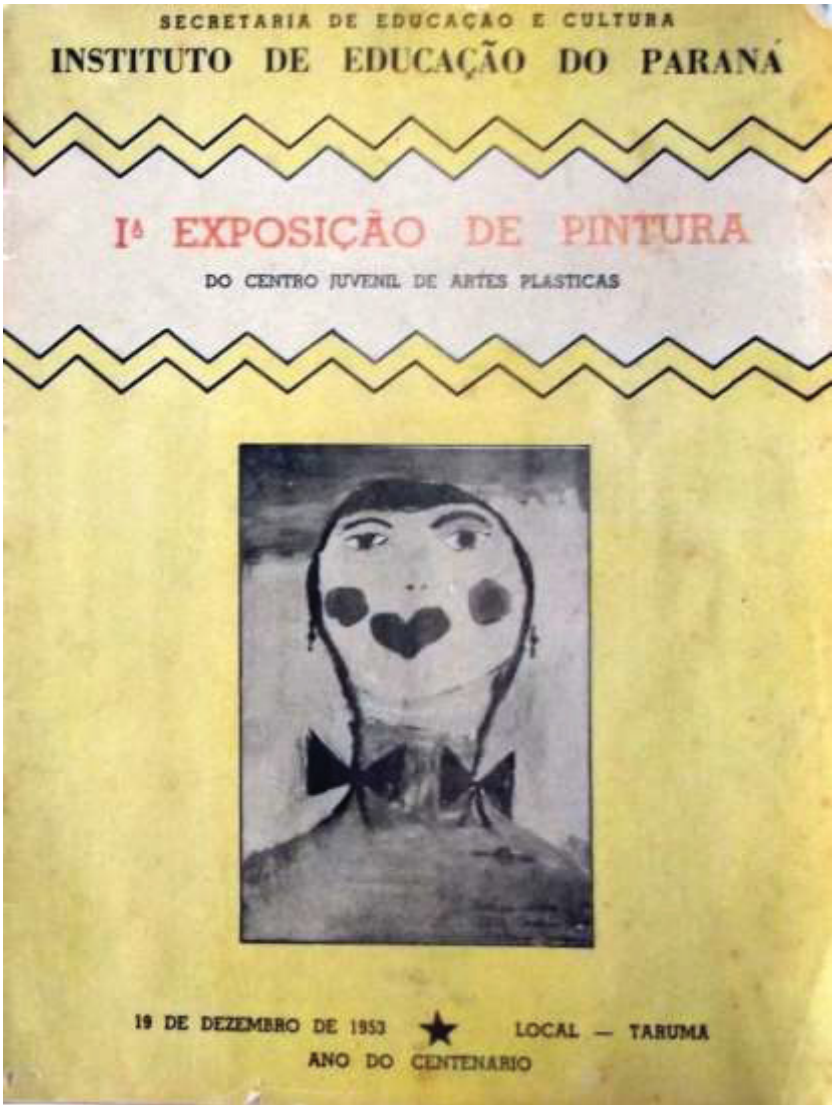
[109] Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária é um programa de extensão implementado em 22 universidades brasileiras após a reformulação do ensino universitário, determinada pela Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que tornou obrigatório a constituição de programas de extensão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

[110] O Programa Homem e Biosfera (MaB – Man and the Biosphere) foi fruto 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).

[111] Para os festejos propriamente ditos, foi instituída, pela Lei n. 1.039, de novembro de 1952, a Comissão de Comemorações do Centenário do Paraná como entidade autárquica, com personalidade jurídica e patrimônio próprio. Presidida por Newton Carneiro, tinha por fim "planejar, promover e dar execução aos atos destinados a registrar, com o máximo de brilho, o transcurso do 1º Centenário". (O GOVERNO do Paraná e as comemorações do Centenário, jul. 1953).

[112] Foram visitadas mais de 30 escolas de Curitiba, entre públicas e particulares. (CJAP, 1953).

Figura 14 – 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. A importância dada à exposição fica evidenciada pela confecção 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.

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.

Caldeira também relata suas impressões sobre o dia de inauguração da exposição, nas dependências do Tarumã, em um barracão "imenso de se perder":

> À noite foi inaugurado. Tudo iluminado. Aquela festa! Os pais foram convidados. Foi gente. Encheu aquele lugar. Aquele colorido das crianças. [...] Porque as cores não há quem faça como elas. Elas jogavam. Faziam uso das cores. E dava aquilo, uma luminosidade, que parecia até os impressionistas. (CALDEIRA, 1989, p. 6).

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 com empreendimentos de preparação de novos docentes para um dado modelo.

É importante ressaltar que, embora colaboradores do projeto, os interesses de Guido Viaro, de Eny Caldeira e de Munhoz da Rocha diferiam entre si. O artista buscou desenvolver um campo para a arte moderna no Paraná, ainda estabelecida sobre padrões acadêmicos. Para tanto, Viaro acreditava na necessidade de se constituir um público para essa arte. Dessa maneira, dedicou grande parte de sua vida à elaboração de práticas educativas para crianças, como as implementadas no Colégio Belmiro César e no Centro Juvenil de Artes Plásticas, para professoras, além das atividades desempenhadas junto ao IEP 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 infantil pleno e via, em ações como o Centro Juvenil de Artes Plásticas, um modo da escola atingir as comunidades, elevando-as culturalmente, o que entendia ser também papel da educação. Munhoz da Rocha, na condição de político, precisava principalmente de iniciativas que servissem como vitrine de sua administração e que se

encaixassem na concepção de modernização do Estado.

A presença de artistas, educadores e intelectuais, que, ao lado da primeira dama do Estado, Flora Munhoz da Rocha, e de João Xavier Viana, Secretário de Educação e Cultura, colaboraram com textos para o catálogo, em sessão intitulada “Apreciações”, é reveladora da importância que foi dada à exposição. Outros intelectuais como Adriano Robine, Nelson Luz, Temístocles Linhares e Paulo Santiago comentaram as experiências desenvolvidas no CJAP, ressaltando ora a liberdade de expressão irrestrita, ora a importância do incentivo dos talentos artísticos desde a mais tenra infância (OSINSKI; SILVA, 2015).

Figura 15 – Pintura com o tema “Procissão”, feita por Jahir Ferreira da Costa. Catálogo da Primeira Exposição de Pintura do Centro Juvenil de Artes Plásticas.

Fonte: Secretaria de Educação e Cultura do Paraná, 1953.

Contraditoriamente, apesar da liberdade de criação tão propalada nos discursos, havia a necessidade da seleção, o que implica que existia uma produção “desejada”. Observou-se também que, em alguns dos trabalhos, a folha era usada em ambos os lados por crianças diferentes, sendo feita a anotação de sua aprovação (frente) ou não (verso). Esta prática pode ter sido adotada por questões de economia e carência de material. Contudo, provavelmente impactava as crianças que recebiam para reutilização, o papel já empregado e “reprovado” (OSINSKI; SILVA, 2016).

Figura 16 – Trabalho selecionado (frente) para a Primeira Exposição de Pintura do Centro Juvenil de Artes Plásticas.

Fonte: Secretaria de Educação e Cultura do Paraná, 1953.

Figura 17 – Trabalho não selecionado (verso) de autoria de Augusto Penter

Fonte: Secretaria de Educação e Cultura do Paraná, 1953.

Mais do que uma opção das próprias crianças, não se pode esquecer que os trabalhos expostos foram fruto de critérios de seleção adotados pelos adultos que fizeram a triagem, buscando afirmar representações de conceitos, como o de “liberdade de expressão”. Assim, os desenhos escolhidos revelam mais do uma iniciativa natural e espontânea das crianças, pois desvendam um ideal de como essa autonomia deveria ser aplicada adequadamente (OSINSKI; SILVA, 2016).

O CJAP permaneceu como órgão anexo ao IEP por quase três anos. No governo de Moysés Lupion, o estabelecimento deixou de ser subordinado ao

Instituto e adquiriu autonomia como entidade integrante da Secretaria da Educação e da Cultura, por meio do Decreto n. 6.177, de 18 de outubro de 1956.

O interesse de Eny Caldeira pelo ensino de arte se manteve, sendo que a educadora perpetrou intervenções nessa área ao longo dos anos 1960 e 1970.

Em fala anterior à experiência de criação do Centro Juvenil de Artes Plásticas, Caldeira já apresentava representações do "novo" e da "liberdade", termos em discussão naquele período de pós-guerra e Guerra Fria (OSINSKI; ANTONIO, 2010).

> 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).

Em 1956, quando Caldeira já atuava no CBPE/INEP, foi preparada 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 dos trabalhos, ao fechar a mostra, foram solicitados pelo docente Augusto Rodrigues, do Rio de Janeiro, para figurarem na Exposição Nacional da Criança – pela primeira vez organizada, graças à iniciativa da Escolinha de Arte do Brasil, dirigida por Rodrigues. Outras pinturas foram levadas a Belo Horizonte por intermédio de Caldeira para serem exibidas naquela cidade. Ao final da mostra, essas obras foram requisitadas pela Direção da Faculdade de Filosofia a fim de serem, em seguida, expostas ao professorado dos municípios de Minas Gerais, como exemplo de uma nova atividade escolar. (CJAP, 1 dez 1956).

Percebe-se, assim, que o Centro Juvenil de Artes Plásticas conservava relações de intercâmbio com a Escolinha de Arte do Brasil e com educadores em Arte Infantil pelo país, a exemplo de Augusto Rodrigues. Do mesmo modo, evidencia-se que, mesmo após sua saída oficial do CJAP, Eny Caldeira permaneceu com o interesse e o apoio à instituição, inclusive favorecendo a interação do CJAP com estabelecimentos congêneres, com base na rede de contatos construída por Eny Caldeira, enquanto dirigia o INEP.

A compreensão do ensino de arte como parte fundamental do processo de escolarização da criança 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).

Em notícia de *O Estado do Paraná*, publicada em 29 de setembro de 1965, outras referências também fazem menção às práticas de Eny Caldeira na área:

> Pegue-se um grupo de alegres e inteligentes crianças, ponha-se em suas mãozinhas pincéis e baldes de tinta e dê-lhes um corredor em branco para pintar. O resultado é o desenvolvimento espontâneo da arte infantil aplicada, em moldes modernos, dentro da didática no ensino primário. Esta experiência está sendo realizada no Grupo Escolar Tiradentes, através de um projeto de desenvolvimento das atividades criadoras da criança. (...) O projeto se desenvolve sob coordenação da professora Eny Caldeira e orientação especializada da sra. Lenir Mehl, com execução das professoras Rosemary Conti Esther Hartmann e Lia Terezinha Gasparini (A PRIMAVERA..., 1965, não paginado).

Independente das ações desenvolvidas, seja em qual esfera for, na organização da instrução primária, na educação montessoriana, na formação de docentes, no ensino normal e no ensino de arte infantil, é possível inferir, por meio das fontes, que a professora, até aquele momento, obtinha prestígio suficiente para se estabelecer como uma especialista no cenário educacional brasileiro.

Outra instituição promovida por Eny Caldeira foi a Escola Experimental Maria Montessori[113]. Esta experiência aponta outra área de dedicação de Eny Caldeira: o ensino rural e sua motivação de modernizações social e educativa.

Com as comemorações do centenário de emancipação política do Paraná, em 1953, as representações do "Paraná moderno" destacavam-se, em função do contexto no qual o país se inseria (período de transformações e urbanização intensa), bem como do interesse do governo de Munhoz da Rocha[114], preocupado em reproduzir tal imagem. Ele alçou a postos governamentais um conjunto de intelectuais e artistas, buscando consolidar uma aura de modernidade à sua administração. Naquela época, uma das grandes

---

[113] A escola prossegue em funcionamento, sob a denominação de Escola Estadual Maria Montessori. Entretanto, apenas o prédio e a atividade escolar permanecem, desprovidos do objetivo original (Nota do autor).

[114] Bento Munhoz da Rocha Neto (Paranaguá, 1905 – Curitiba,1978) foi engenheiro civil e 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 (DICIONÁRIO, 1991, p. 301-304).

inquietações presentes estava vinculada às relações entre cidade e campo, urbanização e ruralização.

Cabe ressaltar que o ensino agrícola pode ser analisado sob diversos aspectos. Nesta tese, opta-se pelo ideário modernizador/civilizador da vida rural, com base no controle das comunidades agrárias.

A constituição da Escola Experimental Maria Montessori insere-se em uma dessas situações, na qual a figura de Eny Caldeira, devido ao seu cargo oficial e às circunstâncias favoráveis, pôde empreender ações oficialmente modernizadoras na educação das normalistas e das crianças, culminando com a criação da instituição.

Na década de 1950, a questão da urbanização estava entre um dos problemas nacionais, atingindo também o Paraná, estado que vivia um surto de desenvolvimento econômico, justamente em razão da atividade agrícola, por meio da ocupação de fronteiras rurais, principalmente nas regiões oeste e norte (NADALIN, 2001, p.33-35).

Era despertada uma demanda: o Paraná precisava levar a “civilização” ao campo. Todavia, não podia prescindir da agricultura para seu progresso financeiro e sua inserção no cenário nacional. Esta era uma discussão em pauta naquele momento, na qual educadores como Eny Caldeira também se envolviam, pois, conforme afirma Vieira:

> São os intelectuais os principais responsáveis por traduzir em termos teóricos e, sobretudo, nos marcos de um plano de ação política, os objetivos almejados pelos diferentes grupos e classes sociais que disputam a hegemonia na sociedade, isto é, as funções de domínio e de direção cultural (2001, p. 56).

A educação para as populações rurais já era tema de importantes debates desde o governo anterior, o de Moysés Lupion, particularmente por meio de Erasmo Pilotto, no período em que este assumiu a educação estadual. A bagagem do último possibilitou a constituição de escolas de formação de docentes mais próximas das regiões agrícolas.

Oficialmente, o conceito de uma escola experimental para a preparação de professoras para a educação no campo teve sua origem na Semana Educacional promovida em Palmas, quando, em mesa redonda, foram abordados, na presença do então Senhor Secretário de Educação e Cultura, Dr.

João Xavier Viana, os problemas que afligiam o Magistério Paranaense. (IEP, 1954a, p. 11).

Por outro lado, é possível que, além da referência das ideias de Erasmo Pilotto, as deliberações na Semana Educacional em Palmas, as suas próprias experiências[115] e os trabalhos realizados em Viani, na Colômbia, tenham motivado Eny Caldeira a buscar o estabelecimento de um projeto em tais moldes. A intelectual manifestou-se da seguinte maneira em artigo acerca do papel dos colégios rurais:

> 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)

O "Experimento de Vianí", como foi denominado na revista "El Correo de la Unesco", integrou uma série de atividades na aldeia colombiana de Vianí, situada na Cordilheira dos Andes. A partir de apoio técnico da Unesco e do governo, bem como de educadores locais e da associação de cafeteiros, foram desenvolvidas práticas para a elevação dos níveis educacionais daquela comunidade e ministrados cursos, demonstrando aos agricultores novas técnicas agrícolas e desenhos mais apropriados para as plantações (EL CORREO, 1949a, 1949b, 1951).

Ao tomar as ações implementadas na Colômbia como modelo, havia uma tentativa de legitimar seu discurso pela comparação com uma experiência que contava com o aval da UNESCO, o que conferia uma condição especial à constituição de tal escola e aos posicionamentos assumidos ali. Ao relembrar seus estudos na Europa, percebe-se que a intenção dada por Caldeira ao ato de fala ou à força ilocucionária deste é a de estabelecer sua proposição como o pronunciamento da verdade ou, até mesmo, como a verdade, assegurada pelo predomínio da ciência e de metodologia e validada em virtude de sua formação.

Nesse contexto, em um terreno de 2500m^2, com quatro salas de aula e

[115] No início de sua carreira, atuou em escolas do interior do Paraná (SILVA, 2013).

três recintos para administração, em 3 de setembro de 1952 foi inaugurada a Escola Experimental Maria Montessori, contando com a presença do governador Munhoz da Rocha, do Secretário da Educação, Dr. João Xavier Viana, de alunos e da população. Por meio do Decreto 8.516, de 29 de janeiro de 1953, oficializou-se a criação da escola. O comparecimento de tais autoridades expressa a importância conferida à sua inauguração. Naquela conjuntura, a busca de uma identidade paranaense ainda permeava a classe intelectual local, expressas, por exemplo, nas representações da instituição.

Figura 18 – Escola Experimental Maria Montessori em 1952.

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

A escola, que funcionava em um prédio na Vila Tingui, periferia de Curitiba, foi fundada, inicialmente, com o objetivo de aproximar e preparar normalistas para a realidade educacional do interior do Estado do Paraná. Para Caldeira (IEP, 1954c), eram dois os grandes problemas colocados pelo colégio: a criança e a terra. Do estabelecimento de ensino, esperava-se que pudesse ajudar na elaboração 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: um núcleo de irradiação da cultura e, ao mesmo tempo, um instrumento para elevar o nível daquela sociedade. (LINHARES, 1953b, p.300).

Entre os planos almejados para a entidade estavam: transformá-la em um centro de aprendizagem para as normalistas; fazê-la operar como um foco socializador, atuando no sentido de levantar o estado da comunidade; desenvolver técnicas agrícolas, levando as crianças à aquisição de conhecimentos básicos quanto à construção de hortas, criação de animais domésticos, organização de jardins, cultivo de flores, etc. (IEP, 1954 p.13).

Nota-se que os discursos referentes à escola e à população da região pressupunham o desejo garantido daquele grupo de aderir às ações propostas e, mais ainda, a certeza do progresso a partir do desenvolvimento das iniciativas.

Entretanto, apesar de toda expectativa com relação ao empreendimento, a realidade não era tão animadora. Uma série de obstáculos aos objetivos propostos foram se avolumando, o que significou um distanciamento entre as representações acerca da instituição e os resultados obtidos.

Várias foram as dificuldades observadas no tocante ao projeto traçado. A primeira delas era a geográfica: a região era afastada do centro urbano, enquanto a malha viária era precária, o que, muitas vezes, impedia a chegada das normalistas ao local.

Além de todas as carências da comunidade e das crianças, a presença das professoras constituía-se como um desafio prévio. Afinal, por situar-se em uma região distante da cidade, de difícil acesso, repleta de empecilhos, é provável que o conjunto desses fatores fosse elemento desmotivador das estagiárias. Nos relatos 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, p.110).

A realização do estágio trazia conflitos maiores do 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).

Os problemas encontrados foram tantos, que o anseio de cuidar da terra foi prontamente abandonado. As múltiplas adversidades absorviam as atenções do grupo. Por esses motivos, as intervenções concentraram-se em oferecer melhores condições para o funcionamento do colégio.

Apesar da imagem romântica em torno da instituição, as ações efetuadas ali serviram 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 era preciso educar para moralizar os costumes, organizar a população dentro do território, homogeneizar e sanear escolas e salas de aula. Desse modo, obter-se-ia o pretendido: atualizar o Paraná em relação aos valores requeridos pelo sistema 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 é uma característica dos procedimentos voltados para o ensino rural desde a primeira metade do século XX. No dizer de Carvalho (2002, p. 5), era comum a defesa de medidas adotadas para "[…] civilizar bárbaros, desinfetar corpos, extirpar vícios, lapidar sentimentos, apurar sensibilidades, moldar gestos, implantar hábitos de civilidade". Essas concepções substituem as falas acerca da educação do "povo rústico" ou do sertanejo e incorporam as discussões que problematizavam a oposição entre cidade e campo, bem como a necessidade de superação das condições colocadas pelo planejamento econômico e pela instrução (VEIGA, 2007, p. 266).

Os enunciados sobre ensino divulgavam as ideias como expressão do

real, em uma retórica a respeito do que se denominava “problema educacional”, funcionando como *slogan* de autenticidade, graças à reputação das entidades envolvidas (SEEC, IEP, INEP, UNESCO, etc.), enquanto locais reservados a intelectuais e técnicos em educação, por meio dos quais se validava as propostas. Essa postura, antes de se configurar como 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, encontra-se, em seu discurso, a função ideológica que tem por finalidade explicar o mundo e fundar um discurso da verdade (SILVA, 2002, p. 17).

As falas, 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 afirmações de Eny Caldeira sobre a 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 cientifico da criança. **A pedagogia ressurgirá amparada pela psicologia**, desta psicologia aplicada à educação que desvendará o valor de novos métodos (CALDEIRA, 1953b, p. 250, grifo do autor).

A educadora explicita sua crença no ensino como caminho para a transformação da sociedade e salienta o papel da psicologia como o instrumento de renovação, “de onde ressurgirá a pedagogia”, segundo suas palavras.

A Escola Experimental Maria Montessori e os trabalhos ali promovidos serviram como vitrine educacional do IEP e do ideário pedagógico defendido por Caldeira. Esta referia-se, da seguinte maneira, à formação das alunas do Curso Normal da instituição:

> 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 caráter mais prático na sua formação (IEP, 1954, 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).

Figura 19 – Placa Inaugural da Escola Experimental Maria Montessori em 1952.

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

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 outro de progresso, comandado pela chamada segunda industrialização. É de tal época a percepção de "Dois Brasis"[116]: um arcaico, tradicional, e outro moderno, e, ao mesmo tempo, a crença de que o desenvolvimento de sua porção moderna levaria à superação de suas contradições. Segundo Giddens (2002, p. 135), diz-se, frequentemente, que a ênfase dominante da modernidade está no controle, que tem, como um de seus

[116] *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, e, 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. Trata-se de uma das primeiras tentativas de ler o Brasil por meio de suas contradições de país rico-pobre, moderno-arcaico, urbano-rural (HAMBURGUER, 1996).

significados, “a subordinação da natureza aos propósitos do homem, organizados pela via da colonização do futuro”.

A Escola Experimental Maria Montessori, se não logrou êxito em suas expectativas, ao menos acalentou o sonho de uma modernização do Paraná que não estivesse restrita aos grandes centros.

As ações realizadas por Eny Caldeira durante sua participação na organização da Escola Experimental Maria Montessori denotam que tal percepção era compartilhada pela então diretora do IEP. Caminhos se abririam para que Eny Caldeira pudesse trilhar outros rumos em um novo espaço, onde o binômio educação-desenvolvimento estava em voga: seu próximo passo seria tornar-se pesquisadora do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE).

2. CIÊNCIA E EDUCAÇÃO

2.1 Entre siglas e intelectuais

Em entrevista, Eny Caldeira relatou as dificuldades encontradas em seus últimos meses como diretora do IEP, enfatizando pontos relacionados à condição feminina: “Que eles estavam preparando; eles mesmos professores. Naquele tempo, era tão difícil trabalhar, a gente ser diretora, mulher. Eu fui a primeira Diretora Mulher. Mas, para eles; mulher não podia ser.” (CALDEIRA, 1989, p. 5)

Como observado anteriormente, parte da oposição enfrentada pela intelectual no Instituto devia-se aos seus posicionamentos teóricos, gerenciais e políticos, desenvolvidos no âmbito daquele estabelecimento. Não é improvável, porém, que questões de gênero possam ter também motivado a resistência dentro do IEP.

Santos (2014, 2017) salienta que, em importantes órgãos da imprensa paranaense da década de 1950, as colunas e reportagens destinadas à mulher abordavam assuntos pertinentes à vida da dona de casa, como o cuidado com o lar e a aparência. Boschilia (1996) apresenta o período como um momento conturbado política, social e economicamente, contexto no qual o trabalho feminino era visto com “maus olhos”.

A tônica dada à formação das mulheres curitibanas era concentrada na Escola Normal, notadamente, no próprio IEP (IWAYA, 2001). A partir de 1954, a Escola de Educação Familiar também se tornou um local de referência para o preparo profissional do público feminino. Vale lembrar que os anos 1950 foram marcados por um movimento pelo retorno da mulher ao lar e pelo resgate da proposta de família na qual o marido é provedor da casa e sua autoridade. (FUCKNER, 2000).

Embora a conjuntura da época não fosse favorável para que uma mulher ocupasse um cargo de controle, não é possível comprovar, a partir das fontes obtidas, o real motivo da saída de Caldeira da direção do IEP. Independente das causas, sua saída era previsível, a consciência de que isso poderia ocorrer incitou-a a buscar outros espaços para prosseguir sua carreira.

Anísio Teixeira havia viajado para Curitiba, quando teve a oportunidade de proferir palestra no IEP. A visita ocorreu durante os trabalhos da XI

Conferência Nacional de Educação, realizada na mesma cidade, em janeiro de 1954, sob o patrocínio da Associação Brasileira de Educação (ABE), lugar escolhido pelas autoridades de ensino do Estado para dar início às atividades do Centro Educacional Guaíra, também conhecido como Centro de Demonstrações do Ensino Primário do CEPE. Entre os presentes, estavam inúmeros diretores e professores congressistas, além das autoridades de ensino. Eles permaneceram um longo tempo nas dependências, já completamente equipadas e prontas para entrar em funcionamento. Na ocasião, o mobiliário do local chamou a atenção de Anísio Teixeira, a ponto de ele solicitar à Diretora Pórcia Guimarães Alves cópia dos projetos para lhe serem enviados ao INEP (BENCOSTTA, 2006, p. 54-55).

Eny Caldeira cita esse momento como o de aproximação entre ambos, uma oportunidade de manifestar, publicamente, seu interesse em trabalhar com o baiano, o que pode revelar uma estratégia dela de garantir uma colocação no campo educacional, ciente da possibilidade de seu desligamento do IEP, bem como um desejo de mudar de cenário, passando do local para o nacional:

> O Anísio Teixeira nos visitou. [...]. Me disse: Dona Eny a Sra. [...] descobriu o segredo da Educação. [...] E eu disse: "Não foi o Senhor." Porque eu tinha vivido muito, conhecido muito pensamento dele. [...] E ele fez uma conferência e eu fui assistir. Na hora eu pedi a palavra. Ele abriu um caminho tão fantástico ... eu vou perder esse aqui e vou entrar nesse outro Sabia que ia sair. Estava tudo preparado. Eu ia perder isso tudo. Três anos. Então, eu pedi a palavra. Disse: Estou tão... recebi com tanta emoção a sua palavra. E eu até teria uma permissão de todos presentes, teria vontade de me oferecer como voluntária, para um trabalho dessa natureza. Eles pensaram: Como é que ela pode ser voluntária se ela é Diretora do Instituto de Educação? Mas, eu sabia que ia acontecer (CALDEIRA, 1989, p. 4-5).

Essa exposição explícita permite cogitar algumas alternativas: Caldeira fez tal discurso sem o devido cuidado em não se expor, o que precipitou sua saída da direção do IEP; ao perceber um movimento de oposição do corpo docente do IEP que retiraria da entidade, ela tomou a atitude perante Teixeira como ato político; ou, ainda, Caldeira identificava melhores perspectivas profissionais junto ao educador.

Em depoimento memorial, Caldeira afirma que tinha consciência da saída eminente:

> [...] eu sabia que tinha que fazer outro caminho. E fiz. Daí logo que chegou primeiro, em março eu fui demitida. E aí, fiquei apavorada.

> Apavorada não, fiquei sentida. Chorei um mês. Pode imaginar uma mulher; uma intelectual. Mas tinha um sentimento profundo! (CALDEIRA, 1989, p. 5).

Diante das condições adversas que vivenciava na direção do IEP, era natural que a professora buscasse outros espaços, nos quais pudesse encontrar um ambiente mais favorável. Segundo a educadora, era preciso alguma reação de sua parte:

> E resolvi fazer uma experiência. Tenho que trabalhar né! Fui em todas as casas da rua Martim Afonso com a Rua Visconde de Nácar batendo de porta em porta, para saber se tinha criança. Quantas crianças poderiam participar do Clube, que eu ia organizar na minha própria casa. E organizei. (CALDEIRA, 1989, p. 5).

A fala demonstra uma autorrepresentação de Eny Caldeira como intelectual, revelando uma ambição/consciência do papel que detinha junto à esfera educacional.

Eny Caldeira refere-se ao trabalho desenvolvido no clube como não formal e com caráter de pesquisa. Conforme suas palavras:

> [...] se o caminho da Educação eu fizesse uma coisa formal, ficava me batendo. Assim, eu abri o jogo com a vida, fui olhar umas crianças. Então, eu ajudava as crianças nos trabalhinhos deles. Ia descobrindo os segredos das fragilidades da escola. E conjugava com a escola; realimentar a escola. Aqui do bairro. Então, um clube que realimentasse todas as escolas. Os segredos que as crianças.... Um confessionário pedagógico. Eles sabem o que está se passando. Então, dava certo. Porque eu não estava alheia. Sabia, pelas crianças, o que estava se passando. E era um clube bonito! (CALDEIRA, 1989, p.5-6).

Havia uma pretensão de Caldeira em ampliar as ações implementadas com aquele grupo de crianças: “Eu pensei nas normalistas. Elas se entenderiam muito bem com as normalistas do último ano e elas se encarregavam de trabalhar os clubes. E nós fazemos a maior das caminhadas da Educação na cidade” (CALDEIRA, 1989, p. 5-6). Não foi possível inferir das fontes se esta atividade foi exercida com auxílio do poder público, se com recursos dos pais dos alunos, uma vez que se tratava de uma região nobre da cidade de Curitiba, ou se a própria Eny Caldeira arcava com as despesas, como meio de se manter no cenário educacional local, após sua saída do IEP.

Correspondência datada de 30 de agosto de 1955, remetida por Pórcia Guimarães Alves ao reitor da Universidade do Paraná, professor Flávio Suplicy

de Lacerda, revela que Eny Caldeira provavelmente buscou manter suas atividades no Paraná, após a saída do Instituto de Educação.

Na missiva, Pórcia Guimarães Alves se apresenta como instrutora que "desde março de 1951 ocupa o cargo de Assistente de Ensino do Quadro Extraordinário da Faculdade de Filosofia, da cadeira de Psicologia Educacional, tendo passado para o Quadro Ordinário, como Instrutor, referência 25, em 15 de março de 1952" (ALVES, 1955, s.p.)

A professora seguiu afirmando que, desde setembro do ano de 1951, exercia interinamente, sem interrupção a cadeira de Psicologia Educacional, em substituição ao titular, professor Dr. Joaquim de Mattos Barreto, assumindo a responsabilidade das aulas, provas e trabalhos práticos da disciplina (ALVES, 1955, s.p.).

Por fim, apresentou seu pleito ao Conselho Universitário, afirmando sentir-se "prejudicada didática e moralmente ao ser preterida na proposta de contrato da professora Eny Caldeira, que ocupa na mesma faculdade o cargo de Instrutor do quadro Extraordinário, da cadeira de Didática" (ALVES, 1955, s.p.). Prosseguia afirmando que o artigo 77 parágrafo 2º do Estatuto da Universidade garantia aos professores adjuntos, livre docentes e assistentes o direito preferencial para aproveitamento na interinidade, ressaltando que já exercia há 4 anos e 6 meses o cargo de assistente da cadeira que seria provida por contrato.

Não foram localizadas fontes que elucidassem o desdobramento de tal correspondência. Contudo, a saída de Eny Caldeira do Paraná pode indicar que o Conselho Universitário deu provimento ao pedido da professora Pórcia Guimarães Alves, ou mesmo que Caldeira, que já havia recém saído de maneira traumática do Instituto de Educação do Paraná, tenha optado por outros rumos, de modo a evitar novos problemas dentro do cenário educacional local.

Já em relação à proposta do Clube, em sua casa, há indícios de se tratar de atividades de contraturno escolar desenvolvidas com crianças da região central de Curitiba. Ao propor um trabalho desta natureza, Caldeira também evidenciava concordância com os projetos efetuados por Anísio Teixeira, notadamente, a Escola Parque em Salvador.

O baiano, entusiasta de uma instrução que proporcionasse a todos o acesso a uma educação infantil integral, entendendo-a como aquela que

envolvesse os mais diversos aspectos da formação humana, compreendia também que a construção de tal ensino no Brasil não seria possível em um panorama de encurtamento do tempo escolar,

> [...] em um programa de menos a um maior número de alunos. Além da redução do curso primário, logo surgiu, para ampliar a matrícula, a inovação dos turnos escolares, ou seja, o funcionamento da escola em vários turnos, com redução do dia escolar e, por fim, a redução do período de formação dos professores. [...] A despeito da tremenda expansão do conhecimento humano, um paradoxal imediatismo escolar reduziu a duração dos cursos e do dia escolar a fim de oferecer a um maior número de alunos uma educação primária reduzida ao mínimo (TEIXEIRA, 2007, p. 125).

Diante das afinidades pedagógicas com Anísio Teixeira e do vínculo estabelecido com ele, a partir da troca de publicações entre o CBPE e o IEP, além dos contatos pessoais consolidados durante a passagem dele pelo Paraná, a educadora paranaense rogou-lhe oportunidades, por meio de uma carta:

> Contando tudo que eu estava fazendo. Que eu estava... Que eu saí do Instituto de Educação e que estava fazendo aquele Clube. Que queria muito fazer um Clube em cada bairro. E então, o que ele achava. Se ele podia me ajudar (CALDEIRA, 1989, p. 5-6).

A resposta veio logo, com boas notícias para Caldeira, mediante um telegrama, descrito em relato memorial: “Segue passagem Cruzeiro do Sul. Venha ficar comigo. Venha até o Rio de Janeiro. Daí eu fui para não voltar mais. Que vida não? Então, o deixar acontecer” (CALDEIRA, 1989, p. 5-6). Apesar de suas expectativas iniciais, a intelectual retornaria ao Paraná no final da década de 1950, como professora da Universidade Federal do Paraná, vindo a atuar como conselheira do recém-criado Conselho Estadual de Educação.

Em 1961, a docente voltou ao Paraná, onde foi mestre na UFPR e assessora da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa. Retornou várias vezes ao Rio de Janeiro na condição de professora e pesquisadora. Todavia, depois de se aposentar da universidade, em 1991, regressou à capital fluminense, onde ainda realizou ações pontuais, ligadas ao Ministério da Educação e à Escolinha de Artes do Brasil.

Apesar de todo entusiasmo expressado por Caldeira acerca de sua atuação junto às crianças em Curitiba, ela declarou: “quando o Anísio Teixeira me chamou, eu achei que não poderia perder essa oportunidade também” (CALDEIRA, 1989, p. 5-6). Independente dos objetivos da criação do clube e de

como havia conseguido organizar, fica evidente que a ação colaborou para a reinserção da educadora no contexto educacional em uma posição de prestígio.

A ocupação de funções públicas por intelectuais, bem como seu recrutamento por seus pares mediante critérios de afinidade eram comuns, a exemplo do caso do ingresso de Eny Caldeira no INEP. A respeito disso, Miceli (2001, p. 197) salienta que

> [...] durante o período "populista" (1945-1964), verifica-se uma ampliação das carreiras reservadas aos intelectuais ao mesmo tempo que se intensifica o recrutamento de novas categorias de especialistas (economistas, sociólogos, técnicos em planejamento e administração, etc.); muitos deles se alçaram aos postos-chaves da administração central, dos quais foram sendo excluídos outros grupos intelectuais e especialistas que resistiram à implantação das diretrizes e dos programas adotados pela nova coalização dominante nos últimos quinze anos em que os militares se apoderam do controle do Estado.

O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) foi fundado em 1956 sob a liderança de Anísio Teixeira, quando este dirigia o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação e da Cultura (MEC). As décadas de 1950 e 1960 caracterizaram-se por uma estreita aproximação do campo educacional com o processo de institucionalização e cientificização das matérias sociais. (XAVIER, 1999a, p. 7; VEIGA, 2007, p. 303).

Para Daniel Pécaut (1990, p. 7), o grupo de intelectuais brasileiros do período de 1954-1964 entendia que a unidade nacional já se encontrava devidamente constituída[117], de modo que a preocupação da categoria, naquela ocasião, direcionava-se para ideias acerca da modernização do país.

Para Veiga (2007), a entrada em funcionamento do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938, e a criação do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais no interior de sua estrutura, em 1955, podem ser interpretadas como eventos que fazem parte de uma longa série de medidas que

---

[117] Durante a Era Vargas (1930-1945), grandes esforços foram voltados a forjar um sentimento nacional no povo do país. A busca por símbolos tipicamente brasileiros na arte, na arquitetura e em diversas manifestações culturais foi intensa naquele período. Para coordenar este trabalho, foi a criado, em 1937, o SPHAN (Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), atual IPHAN. Suscitar o sentimento comum de pertencer a uma comunidade nacional foi importante para o fortalecimento de uma política mais centralista, por meio da qual as necessidades de todos os membros da federação seriam atendidas a partir de diretrizes do Governo Federal. (Nota do autor).

> Foram sendo tomadas pelo Estado brasileiro, sobretudo a partir de 1930, com o propósito de afirmar-se perante a sociedade como responsável pela educação entendida como um problema nacional, ou seja, como um problema relacionado à formação da nacionalidade brasileira e à organização de um Estado moderno no país (VEIGA, 2007, p. 303-304).

Anísio Teixeira identificou, em um artigo publicado primeiramente em 1952, as origens do que ele denominou "complexo de inferioridade", apontando aquela década como o momento de sua superação:

> Somente depois da independência, com efeito, e ainda mais depois da república, é que viemos a elaborar, conscientemente, esse complexo de inferioridade, que é uma consequência direta de não termos acompanhado as demais nações no processo de integração e de educação sistemática de toda a população para a sociedade igualitária e progressiva dos tempos modernos.[...]
> De um modo, porém, ou de outro, o ímpeto das convulsões e transformações sociais deste século acabaram por nos atingir, promovendo algum progresso material, incerto e descompassado, mas suficientemente amplo para criar em limitados grupos um novo estado de espírito, pelo qual se vem substituindo o antigo complexo de inferioridade por um senso nascente de orgulho nacional, algo confuso, mas bastante vigoroso para permitir uma visão realista das dificuldades e uma resposta mais séria ao seu desafio. Este é o momento brasileiro. (TEIXEIRA, 1956c, p.130-131).

Xavier (1999a, p. 83) observa o paralelismo entre as estruturas do INEP e do CBPE, sendo que a existência do segundo consistiu em uma estratégia de suprir problemas do primeiro: excessiva burocratização e ausência de pessoal qualificado. A constituição do CBPE guarda estreita relação com as políticas da UNESCO na época, as quais fomentavam o desenvolvimento de pesquisas educacionais, influenciadas pela sociologia norte-americana e europeia. Os pesquisadores eram, normalmente, tratados como sociólogos ou psicólogos educacionais, o que, se por um lado demonstrava um caráter ainda híbrido desses estudiosos, por outro, apontava para o cuidado de formar um corpo de cientistas ocupados da educação como objeto de estudo, acompanhando as concepções intelectuais daquele tempo.

Essa postura revela, em seu âmago, que a

> [...] atividade do intelectual engajado, para não dizer a sua própria existência, é conflitual e ambivalente. Por um lado, ele tem por função a produção do conhecimento, a elaboração das ideias, por outro lado, investido por essas mesmas ideias, ele "enuncia a verdade". A prática do intelectual se situa, então, entre dois pólos distintos e contraditórios: a produção do saber e a enunciação da verdade (SILVA, 2002, p. 17)

A ida de Eny Caldeira ao Rio de Janeiro ocorreu em uma fase na qual o país vivenciava certa estabilidade política, decorrente dos índices de crescimento econômico, do governo nacional de Juscelino Kubitschek[118]. Para Fausto (2009, p. 422-425), os "cinquenta anos em cinco" da propaganda oficial repercutiram em amplas camadas da população, possibilitando um período de otimismo. Seu programa financeiro foi determinado no Plano de Metas, o qual incluía 31 objetivos, distribuídos em seis grandes grupos: energia, transportes, alimentação, indústria de base, educação e a construção de Brasília.

A partir das campanhas realizadas[119] no INEP, no final do ano de 1953 Anísio Teixeira percebeu a necessidade de sistematizar a produção elaborada pela Instituição, justificando a criação de um Centro de Documentação em sua estrutura, a fim de arrumar e divulgar os resultados obtidos nos trabalhos executados. O Centro de Documentação foi o primeiro passo para a fundação, implantação e implementação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (LEITE FILHO; SANTOS, 2006, p. 5131).

Com marcante atividade no campo educacional, Anísio Teixeira, que já havia atuado na Associação Brasileira de Educação, na organização de sistemas de ensino (Bahia e Rio de Janeiro) e em órgãos nacionais, como o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) e a CAPES (Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), dispunha de interlocutores e capital simbólico suficientes para desenvolver um órgão como o CBPE, o que, de certa maneira, dava continuidade a ações anteriores, nas discussões e práticas voltadas à formação docente, à aproximação da cultura erudita e popular e à busca da autonomia dos estabelecimentos de ensino.

A constituição de Centros Regionais procurou conciliar a expectativa de formulações nacionais para a educação, sem desconsiderar as especificidades locais. Havia a previsão de escolas de aplicação e experimentais pelo país, o

---

[118] Juscelino Kubitschek de Oliveira (Diamantina, 12 de setembro de 1902 — Resende, 22 de agosto de 1976) foi um médico e político brasileiro. Conhecido como JK, foi prefeito de Belo Horizonte (1940-1945), governador de Minas Gerais (1951-1955) e presidente do Brasil (1956 e 1961). (Nota do autor).

[119] As referidas campanhas são: a) Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar – CILEME, criada em primeiro de abril de 1953, pela Portaria nº 3 do INEP; b) Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino – CALDEME, instituída em 14 de julho de 1952, destinada a objetivar a assistência técnica ao professorado. (Nota do autor).

que não se efetivou, uma vez que apenas os Centros do Rio de Janeiro e Salvador propagaram tais aparelhos organizados, embora tentativas pontuais tenham ocorrido em outros estados.

A experiência do CEPE no Paraná[120], anterior à criação do CBPE, foi uma delas, com a cooperação entre a instituição estadual e a federal. O CEPE, fundado em 1952, propunha ser um ambiente de estágio de aperfeiçoamento para professores do ensino primário.

No mesmo sentido, a Escola Experimental Maria Montessori, muito embora não tenha logrado êxito em suas metas, também representou um espaço diferenciado para experimentação e aplicação de novos métodos e práticas educativas, destinando-se, no caso, à formação de normalistas para atuarem na região rural.

A participação de Caldeira, tanto na implementação da Escola Experimental Maria Montessori quanto no apoio a atividades realizadas pelo CEPE, demonstra que a educadora estava imbuída dos valores do CBPE: a elaboração de investigações e soluções para o desenvolvimento educacional do país, considerando aspectos socioculturais de populações a serem inseridas no ensino infanto-juvenil.

A oficialização do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais ocorreu com a publicação do Decreto nº 38.460, de 28 de dezembro de 1955, indicando a localização da sede na capital da República, enquanto a dos centros regionais nas cidades de Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre. Segundo Bencostta (2006, p. 56-57), a criação desta nova unidade do INEP, com todas suas ramificações, possibilitou além da intensificação e continuidade dos projetos de aprimoramento da educação, uma melhor sistematização da cooperação entre o CEPE do Paraná e o CBPE, intermediada, sempre que fosse viável, pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE-SP).

Os trabalhos, em geral, tencionavam estabelecer um corpo de pesquisadores em educação que não abandonasse o magistério como profissão,

---

[120] A instalação, em 1952, do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE), subordinado à Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná, contou com a cooperação do INEP para o desenvolvimento de suas atividades, meios e fins, com destaque para a capacitação do corpo docente das escolas primárias paranaenses (BENCOSTTA, 2006).

unindo a pesquisa e a ação docente. O objetivo era, fundamentalmente, gerar especialistas, pois, de acordo com Anísio Teixeira, não era mais possível contar com mestres “omnipresentes”, ou seja, responsáveis por diversas funções dentro da estrutura escolar.

Eny Caldeira, nesse sentido, era uma perita modelar consoante os parâmetros almejados por Teixeira no que diz respeito à validade dos pesquisadores da instituição: normalista e pedagoga formada, tendo frequentado cursos de especialização na Universidade de São Paulo e na Europa, com anos de experiência em sala de aula e na gestão do IEP. Além do mais, Caldeira demonstrou, ao longo de sua trajetória, afinidades com o pensamento educacional adotado por órgãos internacionais, como a OEA e a UNESCO, ideário também presente na constituição do CBPE.

As estruturas previstas para cada um dos Centros eram: Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS), Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE), Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM) e Departamento de Documentação e Informação Pedagógica (DDIP).

As atribuições da DEPS vinculavam-se à realização de pesquisas em ciências sociais, valendo-se das contribuições da sociologia, psicologia social, antropologia, economia e demais disciplinas do mesmo âmbito, voltadas ao estudo da realidade social brasileira e seu desenvolvimento.

A DEPE[121], por sua vez, tinha a tarefa de elaborar um quadro da educação escolarizada brasileira, em todos os seus níveis e em todas as regiões do país.

[121] Segundo Xavier (1999b), na Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE), desenvolveram-se as atividades mais apropriadas para o conhecimento sobre a situação da rede escolar: seu funcionamento administrativo e os resultados formais dos serviços educacionais, verificados com base nos índices de aprovação e repetência, de matrículas e de evasão, entre outros aspectos. As pesquisas efetuadas nas DEPEs representam a continuidade das campanhas iniciadas em 1952, antecedendo a estruturação do CBPE: a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME), que visava reunir dados da situação do ensino médio e elementar, servindo de subsídio para o planejamento didático junto às administrações estaduais e municipais de educação, e a Campanha do Livro Didático e Material de Ensino (CALDEME), que pretendia contribuir para a renovação da literatura pedagógica, mediante a revisão de obras de leitura e a análise dos livros didáticos em uso nas escolas, bem como para a elaboração e distribuição de guias de ensino, obras, textos e manuais para o professorado da rede pública. Os DEPEs, nos Centros Regionais, direcionaram seus trabalhos para ampliação dos inquéritos e linventários já começados. Assim, apesar de a estratégia de Campanhas já ter sido ultrapassada após a institucionalização do CBPE, a pesquisa pedagógica realizada nas DEPEs parece ter mantido a abordagem quantitativa de levantamento de dados sobre situações do ensino, que pouco avançara no que diz respeito a uma perspectiva qualitativa da questão educacional (XAVIER, 1999b, p. 86-87).

Os resultados das investigações, concretizadas pela DEPE e pela DEPS, em cada um dos Centros de Pesquisas, seriam utilizados, conforme fora planejado pelos idealizadores daquelas instituições, na organização de propostas de ajuste do sistema educacional às condições de existência e às necessidades colocadas pelos processos de mudança, ocorrendo em cada um dos territórios nacionais (FERREIRA, 2006, p. 94-95; VEIGA, 2007, p. 304; XAVIER, 1999a, p. 101). Nesse conjunto de responsabilidades da DEPE, Eny Caldeira, graças à sua formação acadêmica e experiência profissional, foi encarregada de desenvolver trabalhos que discutissem o problema acerca do preparo de professores primários.

A DAM realizou projetos destinados à formação e ao aperfeiçoamento de administradores e orientadores escolares, especialistas em educação e docentes da escola normal, entre outros. Entre os cursos previstos, destacavam-se os de aprimoramento de mestres para os colégios experimentais.

A função primordial da DDIP era definida pela materialização de fontes e de outros instrumentos a serem utilizados pelas divisões de estudos do CBPE e demais pesquisadores. Embora estivessem subordinadas às necessidades dos departamentos de pesquisa – o núcleo central da instituição –, as DDIPs integravam um papel de caráter mais imediato, no âmbito do programa de transformação das práticas educacionais. Entre as suas atividades, constavam a exposição de publicações, documentação e material didático sobre a conduta da Organização das Nações Unidas (ONU), apresentando, ainda, aparelhos para o ensino das ciências. Este setor também distribuía livros e colocava à disposição dos professores equipamentos e ferramentas de ensino, como laboratórios de química, projetores etc. (XAVIER, 1999b, p. 83-85).

O CBPE incluiu-se em uma estratégia de constituir a abertura de espaços institucionais para a atuação de intelectuais dispostos a contribuir na implementação de planos políticos demandados pelo poder público estatal. Fruto de um contexto no qual se acreditava que a unidade do povo brasileiro e a identidade nacional já se encontravam estabelecidas, inseria-se em um espectro de entidades criadas no período, onde os pensadores poderiam engendrar ações junto ao domínio público, como as empreendidas pelo Instituto Brasileiro

de Geografia e Estatística (IBGE)[122], e pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)[123] e outros.

A fundação, especificamente, do CBPE destaca-se como mais uma das táticas praticadas pelos renovadores do ensino, no sentido de promover a especialização e a autonomização do campo educacional. Na virada dos anos 1950 para os 1960, esse órgão estatal determinou a articulação de intelectuais brasileiros com pesquisadores estrangeiros e organismos internacionais em busca de novas parcerias, de novos modelos analíticos e de incentivos financeiros (XAVIER, 1999b, p. 82).

> Durante os anos 50, verificou-se uma multiplicação de iniciativas no eixo Rio–São Paulo que deram origem a modelos institucionais diversos, entre os quais nos interessa destacar a criação do CBPE, subordinado ao Inep e, portanto, à burocracia estatal. Seu caráter de instituição de pesquisas e assessoramento técnico, somado à sua vinculação a órgãos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (que garantiriam recursos financeiros à instituição), contribuirão para que o Centro estabeleça uma relação particular – nem totalmente independente nem propriamente autônoma – com o campo político, ou seja, com o poder do Estado (XAVIER, 1999b, p. 82).

Ressalta-se que, durante a gestão de Anísio Teixeira, o apoio da UNESCO foi relevante na implantação dos projetos e programas desenvolvidos pelo INEP e pelos Centros de Pesquisas.

Lembramos que, nas atividades de Eny Caldeira, a referência aos trabalhos da UNESCO pode ser observada desde sua viagem de estudos à Europa no fim dos anos 1940, quando realizou o curso na Instituição. Ações, tais

---

[122] A carência de um órgão capacitado a articular e coordenar as pesquisas estatísticas, unificando a ação dos serviços especializados em funcionamento no país, favoreceu a criação, em 1934, do Instituto Nacional de Estatística - INE, que iniciou suas atividades em 29 de maio de 1936. No ano seguinte, foi fundado o Conselho Brasileiro de Geografia, incorporado ao INE, que passou a se chamar Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (Nota do autor).

[123] O ISEB foi constituído pelo Decreto n. 37.608, de 14 de julho de 1955, como parte do Ministério da Educação e Cultura. O grupo de intelectuais responsável por sua criação tinha os seguintes objetivos: o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais, cujos dados e categorias seriam aplicados à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira, permitindo o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional. O ISEB foi um dos centros mais importantes de elaboração teórica do projeto que ficou conhecido como "nacional-desenvolvimentista". Formado ainda no governo Café Filho, o ISEB iniciou suas atividades quando Juscelino Kubitschek assumiu a presidência da República, época na qual o país acelerava a sua industrialização, com a ampliação dos investimentos privados nacionais e estrangeiros, além do insumo estatal. Os intelectuais do ISEB apoiaram a política de progresso de JK, por considerá-la muito próxima das ideias que vinham formulando. (Nota do autor).

quais o incentivo à arte infantil e ao ensino rural, foram discutidas no “Correio da Unesco”, setor de divulgação da entidade, em reportagens como: *“Educacion Fundamental en America Latina”,* de março de 1949; *“Surge em Vianí, uma idea nueva de la comunidade”*, de junho de 1949; *“Proyectos Asociados”*, de março de 1951, tratando da experiência de educação campestre de Vianí, na Colômbia; e a edição de outubro de 1953, que trazia na capa o título *“Arte y Educacion”*, com diversos artigos acerca da arte infantil, publicados em períodos próximos aos da execução de intervenções, como as do Centro Juvenil de Artes Plásticas e da Escola Experimental Maria Montessori. Isto revela a associação de Eny Caldeira às ideias da UNESCO, das quais se aproximou, possivelmente motivada pelo desejo de estar a par do que era considerado a vanguarda pedagógica.

A disposição do CBPE em divisões autônomas, dedicadas, respectivamente, à Pesquisa Educacional (DEPE), à Pesquisa Social (DEPS), à Documentação e Informação Pedagógica (DDIP) e ao Aperfeiçoamento do Magistério (DAM), expressou a preocupação com o registro e a sistematização de dados levantados nos grandes inquéritos e diagnósticos, ao lado do estímulo ao desenvolvimento de pesquisas sociais e educacionais. Criavam-se, assim, os meios materiais para a fundação de um núcleo de estudos sobre a educação, com a estruturação de um vasto acervo bibliográfico e documental. Além disso, houve o cuidado de levar ao magistério as inovações pedagógicas, bem como os resultados obtidos, recentemente, sobre temas pertinentes ao ensino e à realidade social, o que orientou boa parte das atividades ali realizadas (XAVIER, 1999b, p. 82).

Eny Caldeira, muito provavelmente por conta de sua experiência enquanto diretora do IEP, teve como principal tarefa, durante sua atuação no CBPE, a organização do intitulado “Estudo do Problema da Formação Primária no Brasil”, o qual será apresentado no próximo item.

2.2 O problema da formação dos professores primários

Inicialmente, a DEPE contava apenas com dois técnicos: Paulo de Almeida Campos, responsável pela sugestão de planejamento do sistema

escolar da nova Capital e Eny Caldeira, que elaborou as recomendações de reformas para os serviços de instrução primária e normal em diversos estados (XAVIER, 1999b, p. 148).

Quanto ao ensino primário, as preocupações do governo federal centravam-se na necessidade de expansão das oportunidades de estudo e na melhoria do preparo dos professores, além de lhe dar caráter profissionalizante, com a introdução das séries complementares (5ª e 6ª) e das oficinas de artes industriais, já citadas nesta tese. O INEP, o CBPE e os Centros Regionais contribuíram de modo significativo na implementação dessas políticas.

Eny Caldeira relata esse movimento, enfatizando a abrangência geográfica das ações empreendidas e ao mesmo tempo, valorizando seu desempenho no órgão federal:

> Depois, o Anísio Teixeira me mandou por todo o Brasil. Foi a primeira tarefa que eu fiz: vá levar educação para todos os Estados. Educação e professores. Grande experiência. Então, eu fui conhecer o Brasil. (CALDEIRA, 1989, p. 10).

Era intenção de Anísio Teixeira associar o mestre de classe à pesquisa educacional, aproximar os docentes de sala de aula e os dos centros de pesquisa, já que, para ele, é no lecionar que se realiza a função educativa. Portanto, esse vínculo seria condição para uma investigação educacional relevante. Para isso, era necessário gerar em cada educador o espírito de pesquisa científica, no sentido de experimentação e de registro, a fim de capacitá-lo a fornecer os dados apropriados a suscitar os problemas a serem explorados pelos cientistas, constituindo uma teoria capaz de contribuir, efetivamente, para a prática educativa. Por esse ângulo, os trabalhos de pesquisa, de divulgação dos resultados e de treinamento ocupavam lugares de igual importância, assumindo uma dimensão formativa. Nessa perspectiva, o CBPE teve uma atuação muito mais abrangente que a de um centro de produção de sondagens, sendo que seu alcance não pode ser adequadamente avaliado sem se considerar duas outras dimensões suas: elaboração de políticas e formação de pessoal de alto nível. Destacaram-se, ainda, não somente na esfera da Divisão de Aperfeiçoamento de Magistério, mas também no âmbito da própria Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais, a realização de um curso de pós-

graduação para o preparo de pesquisadores sociais, coordenado por Darcy Ribeiro durante o período de 1957 a 1959 (MENDONÇA, 2008, p. 49).

Em *Ciência e Arte de Educar* (TEIXEIRA, 1957), entre outros escritos, Teixeira apresentou a concepção de Educação que fundamentara o projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, com o intuito de estabelecer o campo educacional em bases científicas, por meio de reformas e da colaboração entre estudiosos sociais e professores. Tratava-se de um movimento de valorização desta esfera, rompendo com a ideia de uma ciência pedagógica especulativa e normativa de bases católicas, respaldada nos pensamentos de Herbart, os quais dominaram o cenário educacional brasileiro até o final da década de 1920. É importante ressaltar que Teixeira concebia educação como arte informada cientificamente, autônoma apenas nesta condição, visto que seu *corpus* teórico ainda dependia do desenvolvimento das Ciências Sociais (MENDONÇA, 2008, p. 41-42). Nesse sentido, o educador baiano afirmou:

> Com efeito, tais ciências não nos irão dar regras de arte, mas conhecimentos intelectuais para rever e reconstruir, com mais inteligência e maior segurança, as nossas atuais regras de arte, criar, se possível, outras e progredir em nossas práticas educacionais, isto é, nas práticas mais complexas da mais complexa arte humana.
> Tudo, na realidade, entra nessa prática. A nossa filosofia, concebida como o conjunto de valores e aspirações, as ciências biológicas, psicológicas e sociais, tôdas as demais ciências como conteúdo do ensino, enfim, a cultura, a civilização e o pensamento humano em seus métodos e em seus resultados. [...]
> Mas tôda essa dificuldade não é para que o educador se entregue à rotina, ao acidente ou ao capricho, mas, muito pelo contrário, busque cooperar na transição da educação do seu atual empirismo para um estado progressivamente científico.
> Dois problemas diversos avultam nessa transição. Primeiro, é o do desenvolvimento das ciências-fonte da educação. Assim como as ciências matemáticas e físicas são as ciências-fonte principais da engenharia, assim como as ciências biológicas são as ciências-fonte principais da medicina, assim a psicologia, a antropologia e a sociologia são as ciências-fonte principais da educação (TEIXEIRA, 1957, p. 5-22).

No que tange à modernização do ensino, as providências mais relevantes no âmbito do debate intelectual e das promessas de Governo foram: a descentralização administrativa; a mobilização de recursos financeiros, a fim de obter melhores resultados; a continuidade e a integração do sistema educacional com a escola primária obrigatória; o ensino médio variado, mas equivalente; e o ensino superior seletivo, porém diversificado. Sobre esses avanços, a ideia predominante, no que diz respeito ao papel da educação no projeto político

pedagógico do Estado, residia tanto na dimensão política da educação, por sua função democratizadora, quanto no aspecto econômico de aumento da produtividade e de progresso material (CARVALHO, 1992, p. 152-154). Aparelhados em grande parte dos órgãos estatais, como o MEC, a CAPES[124] e o INEP, tais intelectuais propiciaram, durante os anos 1950, mais precisamente no governo Juscelino Kubitschek, grandes debates acerca da educação com diferentes segmentos da sociedade. Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira destacam-se como expoentes na defesa do ensino público, laico e gratuito, tendo seus ideais explicitados no manifesto "Mais uma vez convocados"[125].

Esse cenário de nomeações e elaboração de projetos *ad hoc*, como a designação de Eny Caldeira por Anísio Teixeira, não representava uma exceção. Segundo Miceli (2001), naquele período verifica-se a criação de cargos especializados na esfera pública, os quais eram preenchidos pelos detentores de competências estritas em áreas do conhecimento que àquela altura não dispunham de um mercado de trabalho próprio:

> São os economistas, estatísticos, geólogos, cientistas sociais, educadores, que, muitas vezes, ingressam nos escalões inferiores do setor público, mas que de algum modo fazem valer sua presença e

[124] Originalmente, Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual CAPES) foi criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, com o objetivo de assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país. Era o início do segundo governo Vargas, quando a retomada do projeto de construção de uma nação moderna e independente era palavra de ordem. A industrialização pesada e a complexidade da administração pública trouxeram à tona a necessidade urgente de formação de especialistas e investigadores nos mais diversos ramos de atividade: de cientistas qualificados em física, matemática e química a técnicos em finanças e pesquisadores sociais. O professor Anísio Spínola Teixeira é designado secretário-geral da Comissão. Autonomia, informalidade, boas ideias e liderança institucional tornaram-se marcas dos primeiros anos da CAPES. Atualmente, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma agência de fomento à pesquisa brasileira, atuando na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados do país.

[125] Manifesto publicado em jornais de São Paulo e do Rio de Janeiro, no Boletim do Centro Regional de Pesquisas de São Paulo, na revista Educação e Ciências Sociais e na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Tal declaração posicionava-se como uma nova etapa no movimento de reconstrução educacional, considerando ainda o Manifesto de 1932, porém com o apoio de professores da nova geração. Os argumentos do Manifesto de 1959 em prol da escola pública são basicamente políticos e dizem respeito à situação do ensino no país, continuando a defender a educação pública, gratuita, leiga e universal, além de incluir novas finalidades ao ensino: a instrução para o trabalho e o desenvolvimento econômico (VEIGA, 2007).

> ascendem na hierarquia graças à raridade de suas qualificações (MICELI, 2001, p. 214-215).

Em 1956, a Coordenação dos Cursos do INEP já havia desenvolvido a proposta “Análise do Ensino Normal Brasileiro”, sob a supervisão de Eny Caldeira, em pesquisa referente à situação dos Institutos de Educação e Escolas Normais oficiais dos estados, compreendendo: organização e administração dos estabelecimentos; quantificação do corpo docente; condições de ingresso; preparação profissional dos estudantes; interesses dos professores responsáveis pela formação pedagógica dos cursos de aperfeiçoamento; planos de estudos; nível material e didático dos colégios normais; laboratórios, bibliotecas e campos de recreação; Escolas de Aplicação; e outros centros de aprendizagem. O projeto fundamentou-se nas análises realizadas pelo Instituto de Educação do Paraná, com o apoio da UNESCO e do Bureau Internacional de Educação. Os resultados foram divulgados na XII Conferência Nacional de Educação, promovida pela ABE, em julho daquele ano (CALDEIRA, 1956, p. 28).

Segundo Caldeira (1956), em 1956, o número de educadores leigos chegava à casa dos 50.000, dos quais 20.000 estavam ligados ao Estado e 30.000 aos municípios, ao lado do total de 70.000 diplomados. Destes últimos, cerca de 25.000 atuavam em São Paulo e em Minas Gerais, enquanto o restante nos demais estados brasileiros. Além da falta de professores licenciados e de escolas, o ensino normal apresentava diversas falhas, tanto no que diz respeito à gestão quanto à elaboração geral de seus planos de estudos. Contudo, cientes das dificuldades, autoridades estaduais e municipais esforçavam-se para melhorar a capacitação de docentes, mediante a legislação e convênios com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), efetivados pelo INEP e Centros de Pesquisas (CALDEIRA, 1956, p. 29-30).

Caldeira (1956) salienta que, a partir da Lei Orgânica Federal (Decreto-Lei n. 8.560, de 2 de janeiro de 1946) e das adaptações introduzidas por regulamentos estaduais, escolas normais passaram a se estruturar de modo mais integrado. Entretanto, o sistema em vigor não era satisfatório, pois havia excesso de disciplinas no currículo do Curso de Formação de Professores Primários e um rigoroso e inflexível regime, “de difícil adaptação aos interesses e capacidades individuais, e mesmo distanciado de apresentar organização com

bases científicas nos princípios da administração escolar moderna" (CALDEIRA, 1956, p. 31).

Em 1955, o Brasil dispunha de 536 escolas normais, incluindo as federais, as estaduais, as municipais e as particulares, das quais 70% pertenciam à iniciativa privada ou eram subvencionadas por diferentes estados. Em São Paulo, por exemplo, o número chegava a 230 colégios, sendo 199 particulares, enquanto em Minas Gerais, do total de 143 escolas, 109 eram privadas. Nas Escolas Normais, Institutos de Educação e Cursos Normais Regionais, a quantia de professores elevou-se a 10.000, dos quais 4.000 eram homens e 6.000 mulheres. A matrícula nessas aulas atingiu a soma de 57.442 alunos, distribuídos pelas diferentes séries, sendo 7.025 homens e 50.417 mulheres, o que comprova a hegemonia feminina no magistério. Naquele ano 16.000 estudantes concluíram o Curso Normal (CALDEIRA, 1956, p. 39).

Os dados apresentados evidenciam a carência de docentes formados nos Cursos Normais do país naquela época, sendo que, somados aos mestres em exercício, estes seriam insuficientes para suprir a demanda do ensino primário, dificultando ainda mais o cumprimento do dispositivo constitucional que determinava como obrigatório este grau de instrução.

A realização de pesquisas sobre condições socioculturais e as oportunidades escolares estava prevista no Decreto que instituiu o CBPE, o qual ordenava, no artigo 2º, entre os objetivos do Centro:

> A pesquisa das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade como um todo, para o efeito de conseguir-se a elaboração gradual de uma política educacional para o país (CENTRO BRASILEIRO..., 1956, p. 48).

Além dos estudos focados em mapear o cenário educacional, entre as finalidades do CBPE encontrava-se também a "elaboração de planos, recomendações e sugestões para a revisão e a reconstrução educacional do país – em cada região – nos níveis primário, médio e superior e no setor de educação de adultos" (CBPE, 1956, p. 48).

Na década de 1950, as discussões abarcavam a necessidade de um maior grau de racionalidade e produtividade para a real modernização do Brasil, o que implicava o emprego de ferramentas capazes de obter diagnósticos precisos da situação da nação. A questão educacional, em um momento de

profundas transformações, teve em Teixeira um crítico dedicado, pois ele entendia que o desenvolvimento nos diversos campos (econômico, político, social e cultural) não adviria apenas da prática de uma intervenção estatal na economia, mas sim de um trabalho que satisfizesse as inevitáveis e prementes reformas no sistema nacional de ensino, adequando o processo educacional à nova fase da economia brasileira (GOUVEA, 2008).

João Roberto Moreira[126], intelectual do CBPE, foi um dos que chamou a atenção para a desigualdade do processo de mobilidade social no Brasil, tendo em vista a coexistência de um país arcaico com outro moderno. No entanto, considerava que, a partir de 1930, esta transição de classes se intensificara, repercutindo no desempenho das matrículas escolares (BRANDÃO et al, 2008, p. 22-23). Moreira estabeleceu

> Um interessante entrecruzamento entre as características socioculturais da tradição brasileira e as condições necessárias para o desenvolvimento socioeconômico. Por um lado, a tradição teórica e bacharelesca, por outro, as demandas de um país que se industrializava e requeria, cada vez mais, uma mão-de-obra treinada e com características próprias para a expansão do desenvolvimento (BRANDÃO et al., 2008, 24-25).

O apoio de parte da comunidade científica ao movimento pela reformulação do ensino possibilitava o desenvolvimento das atividades de pesquisa no campo educacional e sua articulação aos demais problemas

---

[126] João Roberto Moreira (Mafra, Santa Catarina, 1912 – San Juan, Porto Rico, 1967) foi um pedagogo, com diversos cursos de extensão universitária especialização. Realizou estágios nos College of Education da State of Arkansas University, State Teachers College of Emporia, em Kansas, Teachers College da Columbia University, em Nova York, e Institut Pédagogique National, na França. Foi professor na Escola de Professores de Ponta Grossa (1933-1935), no Paraná, no Instituto de Educação do Estado de Santa Catarina (1937-1943), mestre interino de Didática neste Instituto (1938-1940) e diretor do mesmo (1941-1943). Comandou a Seção de Documentação e Intercâmbio do INEP (1949-1951). A convite de Anísio Teixeira, coordenou a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar – CILEME (1954-1955). Em 1959, foi docente visitante de Educação Comparada, na Universidade de Chicago. Em 1961, foi designado para o Departamento Nacional de Educação. De 1959 a 1962, dirigiu o Projeto de Pesquisa Educação e Desenvolvimento, do Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais. Em 1962, foi escolhido pela UNESCO para Chefe do Executivo Regional na América Latina, quando conduziu o Programa Principal do Ensino Primário na América Latina, com sede em Santiago, no Chile, lecionando nos cursos de formação de especialistas em planejamento educacional. De volta ao Brasil, em 1964, participou de pesquisas sobre o ensino médio, promovidas pela Fundação Ford, e foi professor de planejamento educacional no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Católica do Rio de Janeiro. A convite da Universidade de Porto Rico, organizava, desde 1966, o Centro de Estudos Internacionais de Educação Comparada, quando veio a falecer. Foi colaborador assíduo da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do INEP (DANIEL, 2009).

nacionais. Tais ações eram marcadas pelo empenho de se firmar em um mercado de assessoramento às políticas públicas. Nesse caso, a modernidade consubstanciar-se-ia pela atuação do Estado como instrumento deliberado e efetivo do progresso econômico, por meio do qual se elevaria o padrão de vida da maioria da população, seja pela geração de novos empregos, seja pelo maior índice de produtividade alcançado pela nação (XAVIER, 1999a, p. 52-53), para o que as reformas educacionais se faziam essenciais.

A presença de intelectuais de destaque no cenário nacional conferia notoriedade ao CBPE, validava as ideias acerca da necessidade de planejamento na educação e da elaboração de políticas diferenciadas para os diversos contextos, enquanto difundia posições que tinham origem no grupo (a ação da escola como elemento de mudança cultural, um certo questionamento da hegemonia cultural católica, etc.).

Caldeira não se encaixava, exatamente, nesse perfil, uma vez que a educadora pode ser denominada como uma intelectual “mediadora”, representante de um estado periférico, responsabilizando-se, especialmente, pela difusão de ideias, direta ou indiretamente, vinculadas à intervenção político-social. Contudo, a ocupação exercida na instituição permitiu-lhe o convívio com personagens relevantes, como Anísio Teixeira, Jayme Abreu, Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes, Fernando de Azevedo, Antônio Cândido e Péricles Madureira de Pinho.

Em relatório de outubro de 1957 para o CBPE, Jayme Abreu, diretor da DEPE, descreveu a Péricles de Pinho, Diretor Executivo do CBPE, a participação da Divisão no Curso de Formação de Pesquisadores Sociais do Centro, por meio das conferências: do mestre Jayme Abreu, com os temas Pesquisa e Planejamento em Educação, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Projetos de Reforma do Ensino Secundário, bem como A Lei n. 501, de Reforma do Ensino Industrial; do docente Paulo Campos, apresentando Análise da Pesquisa feita sobre o Sistema Educacional Fluminense, além de Análise do Plano de Extensão da Escolaridade na Escola Elementar; e de Eny Caldeira, palestrante de Problemas do Ensino Normal Brasileiro (CBPE, 1957, p. 6-7).

Ao término do texto, Abreu salientava as dificuldades de condução dos trabalhos da divisão, em função do quadro reduzido, composto, à época, por

Paulo de Almeida Campos, Guy José Paulo de Hollanda, Eny Caldeira e Nilza Caldas de Carvalho (recém-admitida). (CBPE, 1957, p. 8)

Eny Caldeira foi encarregada por Teixeira para desenvolver um dos projetos CBPE, promovido dentro da estrutura do DEPE entre os anos de 1956 e 1961, chamado “Estudo do problema da formação do professor primário no Brasil (Curso Normal)”. Realizou, então, pesquisas de campo por todo território do país, efetuando levantamento das condições de oferta dos cursos normais, que resultou nos trabalhos: “Oportunidades de formação do magistério primário: estudos e levantamentos do ensino normal” e “O problema da formação de professores primários”, divulgado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, número 26, de outubro/dezembro de 1956, além de diversos documentos e relatórios que não chegaram a ser divulgados ou publicados.

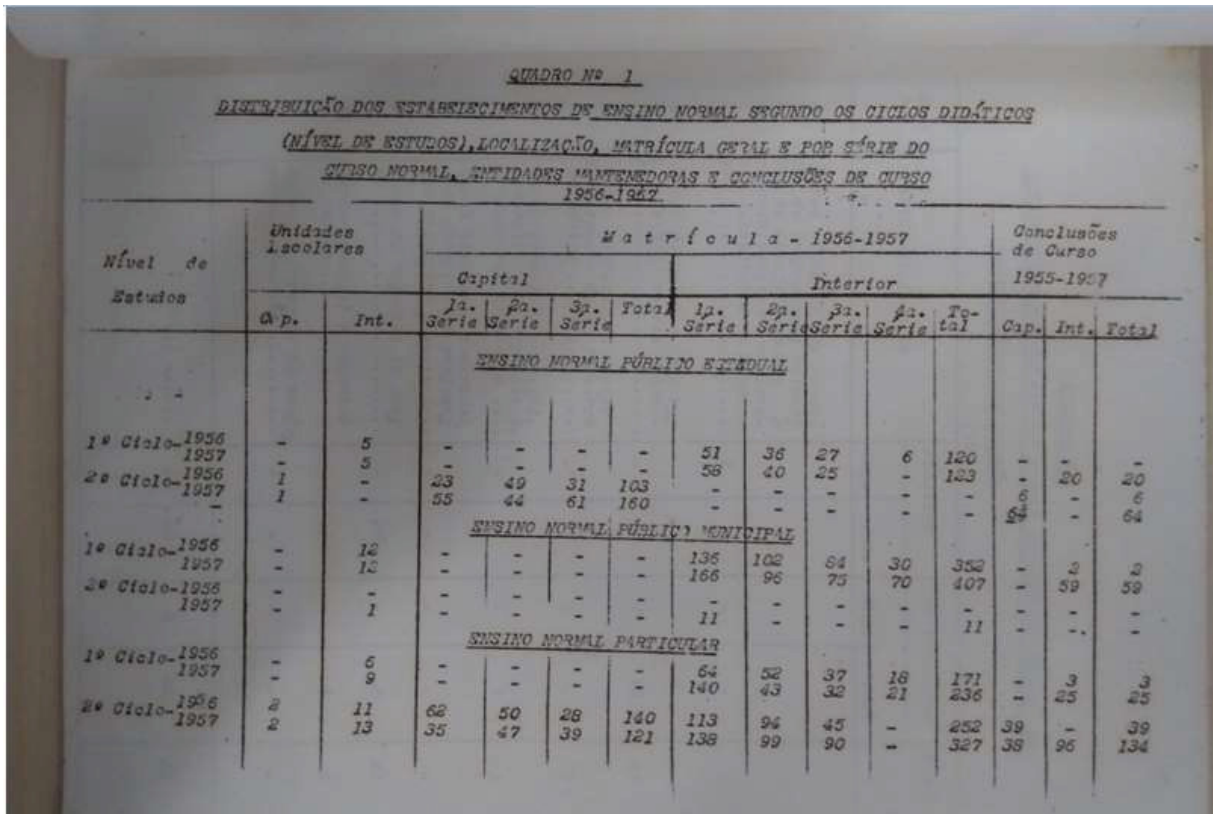
As investigações deram origem à publicação de 20 (vinte) volumes[127], intitulados “Oportunidades de Formação do Magistério Primário”. Segundo o enunciado de Caldeira, os cadernos traziam o cadastro dos estabelecimentos de Ensino Normal do Brasil, com os dados obtidos diretamente das instituições, das Secretarias de Educação e Cultura dos Estados, da Divisão de Documentação e Informação Pedagógica (DDIP) do CBPE/INEP e do Serviço de Estatística de Educação e Cultura do MEC (CALDEIRA, 1959).

Nos fascículos, constavam, em sua primeira parte, a relação das instituições de Ensino Normal, organizados de três formas: a primeira, cronologicamente, conforme a data de instalação de cada um, com as informações acerca da denominação, endereço, dia de fundação, entidade mantenedora e nome do(a) diretor(a); a segunda mostrava os locais separados por entidade mantenedora, dispostos em sequência cronológica, de acordo com data de construção, oferecendo noções sobre os cursos ministrados em cada estabelecimento, por ordem decrescente de matrícula; finalmente, a última lista apresentava as escolas, ordenadas cronologicamente, por decênios, referentes às datas das respectivas instalações.

[127] Os volumes eram: Alagoas; Amazonas; Bahia; Ceará; Espírito Santo; Goiás; Maranhão; Mato Grosso; Minas Gerais; Pará; Paraíba; Paraná; Pernambuco; Piauí; Rio Grande do Norte; Rio Grande do Sul; Santa Catarina; São Paulo; Sergipe e Territórios (Acre, Amapá, Rio Branco – atual Roraima – e Rondônia). (Nota do autor).

A segunda seção dos cadernos veiculava diversos levantamentos estatísticos, na qual se comparavam dados de inscrições e conclusões dos cursos, nos diferentes ciclos do Ensino Normal, bem como elementos sobre as capitais e os do interior dos estados, das diferentes redes públicas (Federal, Estadual e Municipal) e dos sistemas privados.

Figura 20 – Oportunidades de Formação do Magistério Primário - Quadro de distribuição dos estabelecimentos de Ensino Normal, segundo os ciclos didáticos, localização, Matrícula Geral e por série do Curso Normal, Entidades Mantenedoras e Conclusões de Curso do Estado de Goiás – 1956-1957.



QUADRO Nº 1

DISTRIBUIÇÃO DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO NORMAL SEGUNDO OS CICLOS DIDÁTICOS (NÍVEL DE ESTUDOS), LOCALIZAÇÃO, MATRÍCULA GERAL E POR SÉRIE DO CURSO NORMAL, ENTIDADES MANTENEDORAS E CONCLUSÕES DE CURSO 1956-1957

Nível de Estudos	Unidades Escolares		Matrícula - 1956-1957									Conclusões de Curso 1955-1957		
			Capital				Interior							
	Cap.	Int.	1a. Série	2a. Série	3a. Série	Total	1a. Série	2a. Série	3a. Série	4a. Série	Total	Cap.	Int.	Total
ENSINO NORMAL PÚBLICO ESTADUAL														
1º Ciclo-1956	-	5	-	-	-	-	51	36	27	6	120	-	-	-
1957	-	5	-	-	-	-	56	40	25	-	123	-	20	20
2º Ciclo-1956	1	-	23	49	31	103	-	-	-	-	-	6	-	6
1957	1	-	55	44	61	160	-	-	-	-	-	64	-	64
ENSINO NORMAL PÚBLICO MUNICIPAL														
1º Ciclo-1956	-	12	-	-	-	-	136	102	84	30	352	-	3	3
1957	-	12	-	-	-	-	166	96	75	70	407	-	59	59
2º Ciclo-1956	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1957	-	1	-	-	-	-	11	-	-	-	11	-	-	-
ENSINO NORMAL PARTICULAR														
1º Ciclo-1956	-	6	-	-	-	-	64	52	37	18	171	-	3	3
1957	-	9	-	-	-	-	140	43	32	21	236	-	25	25
2º Ciclo-1956	2	11	62	50	28	140	113	96	45	-	252	39	-	39
1957	2	13	35	47	39	121	138	99	90	-	327	38	96	134

Fonte: Biblioteca da UFRJ.

Cada um dos volumes trazia ainda informações estatísticas sobre a distribuição dos estabelecimentos de ensino normal, segundo os ciclos didáticos, o nível de estudos, a localização, o número de matrículas geral e a população por série da instrução, por entidades mantenedoras e quantidade de conclusões de curso. Além disso, todos os livros continham tabelas acerca das instituições de ensino normal, conforme os cursos que mantinham, bem como a distribuição dessas escolas por faixas de inscrição. Por fim, cada fascículo apresentava o conjunto de legislação de ensino normal da unidade federativa correspondente.

A participação de Caldeira na formação dos novos pesquisadores retrata sua condição de voz abalizada na área, em especial no tocante ao preparo de docentes nas escolas normais, enfoque caracterizador de sua passagem pelo CBPE.

Essas posições são compatíveis com o que preconiza Pierre Bourdieu (2004a), quando conceitua intelectual como aquele que detém o monopólio do discurso sobre o mundo social, ou melhor:

> [...] aquele que detém um poder específico, o poder propriamente simbólico de fazer com que se veja e se acredite, de trazer à luz, ao estado explícito, objetivado, experiências mais ou menos confusas, fluídas, não formuladas, e até não formuláveis, do mundo natural e do mundo social, e, por essa via, fazê-las existir. (BOURDIEU, 2004a, p. 176).

Desse modo, o intelectual torna-se um dos principais responsáveis por traduzir, em termos teóricos e, sobretudo, nos marcos de ação política, os objetivos almejados pelos diferentes grupos da sociedade que disputam o espaço de um mesmo campo e o monopólio da autoridade específica do mesmo. As falas e práticas desses agentes revelam os vários aspectos que engendram as lutas pelo domínio da produção de bens simbólicos e fornecem, assim, subterfúgios para uma análise historiográfica (BOURDIEU, 1983, p. 52).

O trabalho desenvolvido por Eny Caldeira, por meio do projeto "Oportunidades de Formação do Professor Primário", configurou-se como ganho de capital social e simbólico, uma vez que, para sua realização, foi necessário o contato com as diversas Secretarias Estaduais de Educação e instituições públicas e privadas de preparo de educadores pelo país, pois

> Acumular capital é fazer o "nome" próprio, conhecido e reconhecido, marca que distingue imediatamente seu portador, arrancando-o como forma visível do fundo indiferenciado, despercebido e obscuro no qual se perde o homem comum (ORTIZ, 2003, p. 121-122).

Cabe lembrar que, graças às relações construídas naquele período, Eny Caldeira recebeu o convite da Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte, no governo de Dinarte Mariz, para contribuir na reforma do sistema de formação docente daquele estado como especialista do CBPE.

2.3 A modernidade no Seridó

Após o levantamento sobre as condições de instrução e capacitação de professores no curso normal no Brasil, Caldeira teria outro desafio pela frente. A pedido do governador do Rio Grande do Norte e do Secretário de Educação e Cultura, atuou na Reforma do Ensino Primário e Normal do Estado do Rio Grande do Norte durante os anos de 1958 e 1959, cooperando com a aplicação do plano de modernização dos métodos pedagógicos e na constituição das escolas normais de Mossoró e Caicó. Vale ressaltar que o progresso educacional potiguar contou, ainda, com uma reestruturação legislativa.

No ano de 1956, o Secretário de Estado de Educação e Cultura, Tarcísio Maia, e o Diretor do Departamento de Educação, Carlos Borges de Medeiros, concentraram esforços na verificação e no estudo da legislação estadual normativa da educação escolar do Rio Grande do Norte. A partir desses conhecimentos, o governador Dinarte de Medeiros Mariz (1956-1961) empreendeu uma reforma educacional, determinada pela Lei n. 2.171, de 6 de dezembro de 1957, preconizando organizar e fixar as bases da Educação Primária e da formação do magistério do estado, regidas, até então, pela Lei n. 405, de 29 de novembro de 1916. Destaca-se que o Rio Grande do Norte havia promulgado sua lei de ensino primário em 1955.

Nesse mesmo período, a Divisão de Documentação e Informação Pedagógica do CBPE e o Serviço de Estatística do MEC procederam a um inquérito sobre o Ensino Normal em todo o território brasileiro, sob a coordenação de Eny Caldeira. Seu trabalho como técnica e especialista do MEC garantia-lhe contatos privilegiados junto ao governo de diferentes estados e legitimava seu nome como de autoridade no campo educacional brasileiro, propiciando-lhe o convite feito por Dinarte Mariz.

A presença de Eny Caldeira era retratada como redentora pela imprensa potiguar:

> Sou testemunha de que este Governo se empenhou de maneira extraordinária pelo Ensino: Eny Caldeira. Encontra-se em nosso Estado a professora Eny Caldeira que assistirá em Caicó, ao Cônego José Celestino Galvão na direção do Instituto de Educação. A professora Eny Caldeira trabalha no Ministério da Educação como responsável pelos Estudos sobre o Ensino Normal brasileiro. Sua presença em Natal devemos aos esforços empregados pelo

> Governador Dinarte Mariz que solicitou ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos que a cedesse por um longo período ao nosso Estado, a fim de que colocasse em Prática os seus experimentos pedagógicos a serviço da instrução pública do Rio Grande do Norte. (SOU...,1960).

Ainda segundo a reportagem, Eny Caldeira teve oportunidade de pronunciar conferências em quase todas as capitais do país. Em algumas delas, o tema de suas palestras foi a reforma do ensino primário no Rio Grande do Norte, no afã de estabelecer a representação de um Rio Grande do Norte vinculado aos mais modernos métodos educativos.

O preparo público de professores no Rio Grande do Norte esteve, até a mudança implementada no governo de Dinarte Mariz, centrado na Escola Normal de Natal, a qual sofreu diversas modificações de endereço ao longo da primeira metade do século XX.

A instituição funcionou no período de 1908 a 1910, dividindo as instalações do Atheneu Norte-Rio-Grandense. Entre os anos de 1911 e 1937, suas atividades aconteceram junto ao Grupo Escolar Augusto Severo, criado com o objetivo de ser um colégio primário modelar. Todavia, por conta do aumento do número de matrículas, a referida entidade foi transferida para o Grupo Escolar Antônio de Souza, onde operou por apenas 4 anos, entre 1937 e 1941, sofrendo nova alteração de local. Com o fim da cessão do prédio do Grupo Escolar Antônio de Souza ao Atheneu Feminino Potiguar, o curso de formação de mestres retornou ao Grupo Escolar Augusto Severo durante os anos de 1941 a 1953. Nessa época, a educadora Chicuta Nolasco, após assumir a direção, passou a protagonizar a luta por uma sede definitiva para o Instituto de Educação do Rio Grande do Norte, o que ocorreria somente em 1965 (AQUINO, 2007), revelando a precariedade e a instabilidade do sistema de capacitação de professores no Rio Grande do Norte, alguns dos elementos mobilizadores da Reforma.

Com a referida reestruturação, o edifício aproximava-se dos critérios de avaliação das escolas normais elaborados pelo INEP, em 1956, nos seguintes termos:

> A escola funciona em prédio próprio, em ambiente favorável ao desenvolvimento de senso estético, com salas de aula e de reuniões,

> laboratórios e oficinas, auditórios e campos de recreação, favoráveis ao desenvolvimento da personalidade do futuro educador. A escola se compõe de unidades escolares ou dispõe de centros de treinamento indispensáveis à realização dos trabalhos de prática pedagógica, estudos, observação e pesquisas – Jardim de Infância, Curso primário modelo, Escolinha de Arte e Artesanatos, posto de puericultura, parque infantil etc. (CALDEIRA, 1956, p. 41).

A fim de promover a "iniciação do magistério nos processos didáticos introduzidos pela reforma" (PREPARO, 1958, p. 1), foram designados técnicos do INEP para ministrarem os cursos de formação docente. Entre eles, Eny Caldeira, Juracy Silveira (ex-diretora do Ensino Primário da Prefeitura do Distrito Federal) e, posteriormente, Júlio César de Melo e Souza (o Malba Tahan). Além destes, vale mencionar também a participação das professoras norte-rio-grandenses já qualificadas, como Maria Sampaio, Carmem Pedroza, Renée Pinheiro Borges e Ezilda do Nascimento (RIO GRANDE DO NORTE, 1960b, p. 88), instrutoras da Escola Normal de Natal. Mais adiante, depois de se especializarem, outras educadoras de normalistas integraram o grupo.

A equipe pedagógica, comandada pela professora Lia Campos, era composta por profissionais de diferentes regiões do país e, em alguns casos, contou com a presença de peritos estrangeiros. Imbuídos da missão não só de multiplicar os conhecimentos teóricos, esses profissionais habilitados apontavam os novos caminhos a serem seguidos, com base nas teorias de aprendizagem em voga naquele momento.

Assim, nos dias 21, 22 e 23 do mês de maio de 1958, foi realizado o primeiro círculo de estudos coordenado pela diretora Elza Fernandes Sena, junto com o quadro técnico do INEP, Lia Campos e Eny Caldeira, que, ao lado dos docentes da Escola Normal, deram início às ações da reforma do ensino normal (ESCOLA NORMAL DE NATAL, 1958b, p. 1). Neste evento, as professoras da Escola Normal de Natal, particularmente Elza Sena, para demonstrar que também estavam afinadas com as novas teorias, fizeram uma explanação sobre essa reformulação do Ensino do Rio Grande do Norte, sobretudo a instrução de normalistas, suas características, currículos e as possibilidades de adaptação das técnicas e organização para a educação potiguar (ESCOLA NORMAL DE NATAL, 1958b, p. 1).

As reformas promoviam a institucionalização de saberes, balizados nas ciências da Biologia, da Psicologia, da Sociologia e, notadamente, dos princípios da racionalidade técnica. Tentavam demarcar, no currículo do ensino normal, os vínculos ou o entrelaçamento entre os conhecimentos científicos difundidos na escola e a vida em sociedade.

No primeiro dia do encontro, Caldeira fez uma exposição sobre a situação geral do Ensino Normal no País, investigação que efetuou junto ao INEP, via Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, sobre a condição e as necessidades da rede de ensino normal brasileira. Em seu comentário final, teceu considerações sobre o número insuficiente de professores primários no Brasil, principalmente em alguns estados nordestinos, inclusive no Rio Grande do Norte (CALDEIRA, 1956).

A intelectual mapeou, quantitativamente, a realidade desse nível de ensino na nação, porém ressaltou “que é da qualidade de nossas Escolas Normais que irá depender o progresso das escolas primárias do país” (CALDEIRA, 1956, p. 39).

A Escola Normal de Natal tornou-se o foco de convergência para a implantação da reforma do ensino normal e primário, por se constituir, tradicionalmente, em uma síntese, no estado potiguar, das renovações pedagógicas no campo do ensino e do preparo de docentes.

Em 1958, a Escola Normal de Natal encontrava-se sob os ventos da transformação, em decorrência da reforma já aprovada, autorizada pela Lei n. 2.171, de 6 de dezembro de 1957 (RIO GRANDE DO NORTE, 1957a). A prescrição também criou a Escola de Aplicação (antigamente, Grupo Escolar Modelo) e o Centro de Pesquisa Educacional (CEPE). Teve seu anteprojeto elaborado na Secretaria de Educação e Cultura, sob a supervisão de seu titular, Dr. Tarcísio de Vasconcelos Maia, e do Diretor do Departamento de Educação, Dr. Carlos Borges Medeiros (RIO GRANDE DO NORTE, 1958). Obteve, além desses colaboradores, a orientação político-pedagógica de Anísio Teixeira, então diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

A prática de instrução pedagógica inserida na Escola Normal de Natal/Instituto de Educação, no decorrer da década de 1950, mais precisamente

no quinquênio 1956/1960, está relacionada às políticas educacionais do Governo Federal, estabelecidas por meio do INEP.

A partir de 1956, sobretudo com a estruturação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), no Rio de Janeiro – então capital da República, e dos Centros Regionais, sediados nas capitais dos estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Pernambuco, vários objetivos foram traçados para a educação sob a regência destes órgãos, a saber: a) realizar pesquisa sobre condições culturais e escolares e sobre as tendências de desenvolvimento de cada região da sociedade brasileira, a fim de impetrar uma política educacional focada na composição de um plano para a renovação do ensino, abrangendo os níveis primários e médios, além da educação de adultos; b) produzir material pedagógico, como livros fontes e textos, envolvendo as múltiplas temáticas concernentes à prática pedagógica e ao aperfeiçoamento do magistério; c) promover treinamentos e cursos de aprimoramento de administradores e orientadores escolares, especialistas de educação e professores de escolas normais e primárias (O INEP, 1957).

A partir desse mapeamento, foram elaborados planos, recomendações e sugestões direcionadas aos diversos níveis de ensino (primário, médio, superior e educação de adultos), constituindo o Plano de Reconstrução Educacional para o País, formulado pelo INEP. Nesse intento, foi criado, em 1956, o “Programa Missão Pedagógica”, com a participação de peritos do Instituto, destinado a acompanhar as reformas estaduais educacionais, cujas iniciativas dependiam de cada governo. O projeto consistia na prestação de assistência técnica continuada às Secretarias de Educação e órgãos afins (ARAÚJO, 2006).

Nessa investida, sobressai a terceira meta, ou seja, a de aperfeiçoar o pessoal envolvido com a educação. Assim, a partir de 1956, muitos e variados foram os cursos ofertados para esses fins, além da distribuição de bolsas de estudos, as quais propiciaram o deslocamento das docentes norte-rio-grandenses para outros estados, com o intuito de melhoramento pedagógico. Professores de várias regiões do país frequentavam essas aulas, ocorrendo uma verdadeira integração nacional, conforme fora delineado pela política educacional do INEP, que determinava

> [...] um sistema de bolsas oferecidas a cada município para suprimento, por elementos locais, do seu corpo docente – terá em cada um dos sistemas locais de ensino de mestras, suas representantes, não como parcelas do seu poder, mas como filhas da escola normal estadual, *alma-mater.*de todo o magistério (TEIXEIRA, 1956a, p. 28).

A proposta era divulgar as ideias educacionais em voga, orientando o professor a também desenvolver pesquisas, norteado por disciplinas pedagógicas, como Filosofia, Psicologia e Linguagem, bem como pela racionalidade do planejamento didático, assumindo o papel de um profissional da ciência da educação.

Dessa maneira, o CBPE reuniu duas gerações de intelectuais: aqueles que, assim como Anísio Teixeira, militaram no campo educacional nos anos 1920 e 1930, e os do novo grupo de cientistas sociais, formados durante as décadas de 1940 e 1950, ao qual Eny Caldeira pertencia, na condição de "técnica". Se o primeiro pessoal era notável essencialmente pela dimensão política de suas atuações no cenário educacional, os membros da segunda equipe buscavam se estabelecer como especialistas em educação, colocando-se, muitas vezes, em uma posição de pretensa "neutralidade cientifica". Em razão desta singularidade, o CBPE foi "ponto de encontro das duas gerações de intelectuais e foco de combate na disputa pela implementação de projetos diferenciados de construção do Estado brasileiro pela via da educação" (XAVIER, 1999a, p. 35).

Nos anos 1950 e 1960, principalmente a partir de 1955, o Brasil vivenciou um período politicamente democrático, compreendido entre o fim do Estado Novo (1937–1945) e início da Ditadura Militar (1964–1985), pautando-se pela ideologia nacional-desenvolvimentista, a qual marcou uma intersecção de interesses em promover a popularização da educação brasileira, em uma tentativa de superar

> [...] o reacionarismo de 37 a 46 [que] reduziu a formação do magistério primário ao nível de um curso de regente, que seria de nível primário, no sistema anterior à década de 20, fez o chamado curso normal regredir ao nível secundário, com destruição prática dos Institutos de Educação que se encaminhavam para atingir o nível superior [...] Entrementes, o país progredia, acentuava-se o processo de urbanização e industrialização, construía-se uma rede de comunicações rodoviárias e aeroviárias, integrava-se a nação fisicamente e acentuava-se o processo de integração social. A tudo isto respondia o sistema escolar com suas escolas primárias rudimentares (TEIXEIRA, 1963, p. 11-12,15).

A reversão desse quadro implicaria, certamente, o enriquecimento do currículo, por meio do método recomendado e de um redobrado zelo com a formação do magistério. Para atingir esses patamares, o ensino (assim como outros âmbitos sociais) estava fadado a seguir a esteira da modernização, centrada na programação e na ação racionalizada, principalmente durante o governo de Juscelino Kubitschek**,** que instaurou uma vigorosa política de investigação, fundamentada no planejamento setorial, cujo objetivo final era a elevação do nível de vida da população, como parte de seu Plano de Metas (XAVIER, 1999a).

De acordo com essa linha desenvolvimentista, por meio do INEP e do CBPE foi implementada a reforma do Ensino Normal e Primário do Rio Grande do Norte, bem como nos estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Maranhão, Ceará, Piauí, Bahia e Goiás. No plano municipal, com a mesma participação, sucederam as renovações educacionais em Santos e em Porto Alegre, com uma orientação voltada para o planejamento racional dos sistemas escolares (CENTRO BRASILEIRO..., 1961, p. 111).

Preconizava-se o progresso da sociedade, compreendendo as suas várias áreas, como a industrialização, a construção de rodovias, as comunicações, a cultura e a educação, embora já se processasse um surto de desenvolvimento geral na nação, alternando etapas de morosidade e aceleração.

Em decorrência desses acontecimentos e da crescente urbanização, o Brasil experimentava mudanças, pautadas por um discurso que pregava o avanço social por meio da democratização e da socialização da instrução. Essa fala estendeu-se a diferentes estados no quinquênio de 1956 a 1960, incluindo o Rio Grande do Norte.

A Lei n. 2.171, de 6 de dezembro de 1957, foi responsável não somente pela reforma do ensino do Rio Grande do Norte, mas também criou o Centro Educacional de Formação do Magistério Primário de Mossoró e o Centro Educacional de Formação Primário de Caicó, os quais, junto ao Instituto de Educação de Natal, conduziriam todo o professorado primário estadual, funcionando como estabelecimentos modelos e oferecendo cursos de especialização (LEIS, 1959, p. 12).

Além da representação de modernidade expressa nas atividades desses colégios de Caicó e Mossoró, ambos significavam, ainda, o acesso ao sistema de formação docente para as populações do interior. Cabe salientar que o Instituto de Educação de Natal, em conjunto com a operacionalização daquelas entidades recém-fundadas, garantiria que o território do Rio Grande do Norte estivesse totalmente coberto pela rede de instrução de normalistas, uma vez que as cidades de Natal, Caicó e Mossoró formam um triângulo que liga a região do Seridó, o oeste e o leste potiguar, de maneira que nenhum município no estado distaria mais que 75 quilômetros de uma escola normal.

A imprensa nacional também destacava os trabalhos desenvolvidos nessas instituições como modelares para outros estados e, até mesmo, para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases, a qual estava em discussão há anos:

> O exemplo do Rio Grande do Norte já foi seguido pelo Ceará. Estão também elaborando sua lei própria outros Estados, sendo o Maranhão o próximo a promulgá-la. [...]
> Há duas semanas, a Subcomissão de Educação da Câmara dos Deputados examina as emendas ao projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dando a sua redação final, a fim de que volte ao plenário para votação. Será essa a primeira lei geral de educação no Brasil, desde o Império (LEIS, 1959, p. 12).

No decorrer de 1959, o Rio Grande do Norte encontrava-se em pleno exercício da Reforma do Ensino Primário e Normal, iniciada em 1958, com a aplicação do plano de modernização dos métodos didáticos, cuja meta principal era a criação do ensino complementar artesanal, além da homogeneização das classes por idade.

A nova abordagem pedagógica, calcada na racionalização e alardeada aos quatro cantos do estado, contava com elementos importantes, como a estruturação do espaço, que contribuía para a disciplina do tempo educativo e era fundamental para o ordenamento da vida acadêmica, aqui entendida como suporte do currículo escolar.

A partir das ações de Caldeira e de outros técnicos do CBPE/INEP e da UNESCO, outra linguagem foi-se impregnando no falar daqueles que faziam a Escola Normal de Natal: formação docente, aperfeiçoamento do magistério, pesquisa educacional, planejamento, organização, administração e supervisão escolar. O vocabulário recente, pautado no discurso que concorria para a hegemonia, prognosticava um novo fazer pedagógico, especialmente a partir

das palestras proferidas pelas educadoras Lia Campos e Eny Caldeira, servindo de base para a prática de lecionar naquele contexto de transformação, além de favorecer a proliferação de cursos de aprimoramento para as professoras, tanto na capital quanto no interior do Rio Grande do Norte (AQUINO, 2007).

As inovações ocorridas no interior da Escola Normal de Natal/Instituto de Educação estavam vinculadas às tentativas de estabelecer um modelo de sociedade moderna, estendendo os artifícios desta aos mais variados setores sociais. Nesse cenário, dissemina-se entre os intelectuais, bem como nos campos governistas (tanto federais quanto estaduais), a defesa da expansão e da melhoria da qualidade do ensino, particularmente do nível primário, não se deixando, porém, de contemplar a qualificação e a formação do magistério (AQUINO, 2007). As mudanças na educação do estado nordestino buscavam o apoio da capital nacional, o qual era objeto de representações na imprensa local:

> A reforma do ensino primário entrará em execução no presente ano letivo, declarou ontem à reportagem a dr. Tarcísio Maia, Secretário da Educação ao ser ouvido sobre as medidas que iria tomar para solução dos problemas educacionais, especialmente relacionados com o plano de modernização dos métodos pedagógicos traçado em sua administração.
> O dr. Tarcísio Maia passou recentemente dez dias no Rio de Janeiro e disse que estava contando com todo apoio do Ministério da Educação para cumprir sua tarefa, pois as autoridades federais aprovaram inteiramente e consideraram modelar a reestruturação da nossa didática, nas bases em que foi feita. (A REFORMA..., 1958, p. 1).

O endosso das autoridades federais revela uma manifestação do interesse do CBPE/INEP em determinar a reforma potiguar como referência para outras reestruturações educacionais pelo país. Contudo, mesmo com o suporte técnico desses órgãos, o Estado do Rio Grande do Norte encontrava algumas dificuldades quanto à implementação das modificações, uma vez que estas demandavam uma grande quantidade de recursos para as obras empreendidas e a contratação de profissionais especializados, bem como no preparo dos docentes para o modelo mais atual, conforme evidenciam reportagens regionais, notadamente uma entrevista com o Secretário de Educação Tarcísio Maia:

> Sabedores da impossibilidade da execução imediata da reforma em todo o Estado, pois exigiria, entre outras providências, a homogeneização das classes por idades e a criação do ensino complementar artesanal, perguntávamos ao entrevistado o que será feito no exercício de 1958. Respondeu:

> – A Reforma terá de ser implantada, gradativamente, de acordo, aliás, com o próprio texto da lei. Pretendemos no atual ano letivo introduzi-la em todas as escolas oficiais da capital e em dois grupos escolares de Mossoró. Para isto adiamos o início das aulas em Natal para 5 de março convocando o professorado para reuniões a partir de 19 do mês corrente (A REFORMA, 1958, p. 1).

O processo de transformação enfatizava a consolidação de novos métodos de ensino como instrumento da reforma da educação potiguar, enquanto, para a capacitação do professorado, o Rio Grande do Norte contava com a ajuda de peritas do CBPE:

> [...] o magistério será instruído sobre os novos métodos de ensino, estando o trabalho de orientação a cargo de técnicos que virão do sul do país, especialmente para esse fim. Contaremos com a presença aqui das professoras Lia Campos e Antonieta Maroni, do Rio Grande do Sul e Eny Caldeira, do Paraná, que permanecerão o tempo necessário ao preparo completo do nosso professorado.
> O Secretário da Educação esclareceu que, além dessa iniciação do magistério nos processos didáticos introduzidos pela reforma, serão realizados no interior com pessoal da Secretaria da Educação de Pernambuco e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) semanas pedagógicas. Por outro lado, a partir de 8 de março, funcionarão cursos de especialização de administradores escolares e orientadores de ensino para os quais já estão sendo convocadas todas as diretoras de grupo da capital e do interior [...] (A REFORMA, 1958, p. 1).

Com base na programação de um dos eventos, é possível perceber o intuito de se empregarem as pesquisas realizadas pelo instituto federal como meio de compreender a real condição da educação e, a partir desses dados, estabelecer políticas de intervenção. Notícias da imprensa potiguar divulgavam alguns assuntos discutidos pelo corpo docente da Escola Normal de Natal:

> 1) – A situação do Ensino Normal do Brasil e especialmente da área do Nordeste. – Relator: Professora ENY CALDEIRA.
> 2) – A contribuição dos Organismos Internacionais na formação do Professor Primário – Relator: Professora ENY CALDEIRA.
> 3) – O problema da formação do Professor Primário no estado do Rio Grande do Norte – Relator: Professora ELZA FERNANDES SENA.
> 4) – O anteprojeto do regulamento do Ensino Normal do Estado e os novos planos de estudos para Instituto de Educação de Natal – Relator: Professor RAIMUNDO NONATO (CIRCULAR..., 1958, p. 8).

Os temas 1 e 3, ao apresentarem a situação da formação do professor primário e de sua constituição, particularmente no Nordeste, demonstravam que as informações obtidas pelo trabalho do CBPE serviam como fundamento inicial para as medidas a serem implantadas. Especificamente, o segundo tópico, “A contribuição dos organismos internacionais na formação do professor primário”,

revelava que tanto as lideranças federais quanto as locais percebiam a necessidade de incorporar as experiências de órgãos internacionais, sobretudo da UNESCO e da OEA, no que tange à conduta das mudanças imprescindíveis no ensino para a inserção do Brasil em outro patamar de desenvolvimento.

Os cursos de qualificação dos mestres para atuação como administradores e orientadores educacionais contavam com o suporte de docentes do CBPE, conferindo autoridade às ações da Secretaria de Educação:

> Mais de 80 professoras que concluíram com aproveitamento os cursos de "Administração Escolar" e "Orientadoras Educacionais" receberam os seus diplomas em solenidade realizada na tarde de ontem presidida pelo dr. Tarcísio Maia, Secretário de Educação.
> Com duração de três meses o curso reuniu professoras e diretoras de todos os recantos do interior do Estado e constou das seguintes matérias: Metodologia da Matemática, Estudos Naturais, Linguagem, Psicologia da Criança, Administração e Supervisão, Arte de Contar História e Recreação.
> O INEP colaborou eficientemente para o curso cedendo ao Curso de Aperfeiçoamento os professores Júlio Cesar de Melo e Souza, Juraci Silveira e Eny Caldeira. Além destes, ministraram aulas as professoras conterrâneas Maria Alexandrina Sampaio, Carmen Pedroza, Ezilda Elita do Nascimento e Renée Pinheiro Borges, tendo sido responsável pela organização do curso a professora Lia Campos, diretor do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais de Educação (DIPLOMADAS..., 1958, p.1).

Além da reforma legislativa e dos inúmeros ciclos de estudos realizados pelos técnicos da Secretaria de Educação, recorrendo ao apoio de profissionais do INEP, da UNESCO e de Secretarias de Educação de outros estados brasileiros, a Reforma de Tarcísio Maia levou também à construção de dois novos grandes centros de instrução de educadores, localizados em Caicó e Mossoró:

> Com o objetivo de levar a professora Eny Caldeira, técnica do ensino do Ministério da Educação, às construções escolares em andamento nas diversas cidades do interior do Estado, o Secretário da Educação e Cultura, Dr. Tarcísio Maia, promoveu uma viagem de inspeção, sábado e domingo passado, em avião teco-teco, da qual também participou a professora Lia Campos, Diretora do Centro de Pesquisas da Secretaria.
> Estiveram o Dr. Tarcísio Maia e Comitiva, nas cidades de Mossoró, Caicó, Alexandria, Grossos e Luiz Gomes, onde estão sendo construídos (nas duas primeiras) os Centros de Formação do Magistério e Grupos Escolares (GOVERNO..., 1958, p. 8).

No caso específico da Escola Normal de Caicó, foi atribuída à Eny Caldeira a organização daquele espaço:

> A coordenadora da Semana é a Professora Eny Caldeira, técnica em Educação, que o INEP pôs à disposição do Governo do Estado, para orientar a organização do Centro Educacional de Caicó. (...) O Governador Dinarte de Medeiros Mariz visitou os trabalhos da Semana, e teve oportunidade de entrar em contacto com os participantes do conclave e foi homenageado pelos mesmos (INICIADA..., 1960, p. 6).

A presença de Caldeira nos processos de estruturação das escolas de professores nas duas cidades mencionadas era tratada pela imprensa como distinção das obras efetuadas no estado:

> Justo é ressaltar essa posição de liderança do ensino normal no Rio Grande do Norte pelo concurso que lhe vem prestando o Ministério da Educação e Cultura através dos seus órgãos técnicos, sabendo-se, nesse sentido, que no momento, permanece no Estado, prestando orientação aos centros de formação de Caicó e de Mossoró, a educadora Eny Caldeira, em cuja missão tem encontrado o mais decidido apoio do Governador Dinarte Mariz e do Secretário de Educação e Cultura, jornalista Romildo Gurgel. (PARTICIPAÇÃO..., 1960, p. 6).

Independente do êxito ou não da Reforma e dos resultados advindos daquelas atividades no Rio Grande do Norte, é indiscutível que aquelas ações conferiram a Eny Caldeira um trânsito considerável no campo educacional brasileiro, do qual não desfrutava durante a direção do IEP.

A sua atuação no levantamento de dados acerca da formação de docentes primários no país e como reformadora do sistema de ensino do Rio Grande do Norte e de Goiás conferiram-lhe condição de voz autorizada em veículos da mídia nacional, bem como em diversos congressos educacionais, na qualidade de conferencista.

2.4 Voz autorizada

O trabalho intelectual, no que diz respeito à procura de transformação da realidade social, busca ressonância nos ideais articulados no campo intelectual e para além deste, mostrando à sociedade novas possibilidades, horizontes de expectativas que ultrapassam o espaço definido daqueles que dedicam suas vidas à causa educativa, para atingirem a toda a população.

Eny Caldeira, apesar de se apresentar como uma especialista educacional, fazia uso deste capital cultural e simbólico para tentar estabelecer representações no âmbito do ensino, por meio de intervenções na imprensa,

congressos sobre o tema e obras junto a esferas políticas. Um desses exemplos é encontrado no periódico O GLOBO, na notícia “Prosseguem os estudos sobre problemas da infância”, de 10 de julho de 1957:

> Até o dia 12, no auditório do Colégio Jacobina, dever-se-ão prolongar os estudos sobre problemas da infância, promovidos pelo Comitê Nacional Brasileiro da Organização Mundial para Educação Pré-Escolar, como preparativos para a VII Assembleia Mundial daquela instituição, em Bruxelas, no próximo ano.
> O programa a ser observado, inclui os seguintes temas: “A Educação como Obra de Unidade e Continuidade”, por Odineia Socrates de Amorim, e “Atividades Criadoras da Criança”, pela professora Eny Caldeira, hoje, dia 10; para amanhã: “Inspeção e Orientação de Professoras Pré-Escolares”, pela professora Corina Castilho Cabral, e “A História Como Atividade de Crianças de 4 a 7 Anos e Sua Importância Para a Educação”, pela professora Maria Izabel Pitombo; para o dia 12: “Organização do Trabalho Nas Instituições Pré-Escolares em Relação Com as Necessidades da Criança”, pela professora Noemi Silveira Rudolfer. (PROSSEGUEM..., 1957, p. 19).

Na mesma publicação, o jornal informa que, ao abrir o 1º. Congresso Montessoriano de Educação e o Encontro Nacional de Especialistas em Educação, com 800 participantes, a vice-presidente do Congresso, professora Eny Caldeira, disse que “consciências ingênuas são ineficazes para a educação. O educador tem que se preocupar mais com a realidade do que com a técnica educacional” (PROSSEGUEM..., 1957, p. 19).

Tal posicionamento, fundado em uma visão sociológica, contrapõe-se àquela que Eny Caldeira assumiria em meados da década de 1970, em sua tese de livre docência, quando toma o método e as técnicas como fundamento para a Educação. Embora as três ciências base, ou seja, Sociologia, Psicologia e Biologia, fossem consideradas no CBPE, a primeira possuía uma ascendência em relação às demais, inclusive por conta da formação de muitos dos quadros dirigentes da instituição. Entretanto, nos anos 1960 e, principalmente, na década de 1970, a psicologia ganhou força como explicação e justificativa da Educação, principalmente, em virtude da propagação dos conceitos de Jean Piaget, dos quais Caldeira foi divulgadora[128].

Entre os temas a serem tratados nas palestras do evento estavam: “Educação e Mudança”, “Literatura infantil”, “Artes na educação”, “Educação e valores” e “Educação do aluno especial”. Segundo a reportagem, o mestre

[128] As ações de Caldeira na divulgação do pensamento piagetiano e sua tese de livre docência são objetos de análise do próximo capítulo.

Carlos Alberto Rabaca já havia proferido a fala intitulada “Compromissos sociais do Estado na educação”.

A presidente da Organização Brasileira de Atividades Pedagógicas, a professora Talita de Almeida, que presidiu a reunião, disse em seu discurso, conforme descrito no O GLOBO:

> Há grande preocupação por parte dos educadores em não confundir educação com instrução e ensino, mas ela nunca foi tão ensino e tão-somente isso, e de tão baixo nível. Nosso aluno não conhece o que acontece em volta dele.
> Ela acrescentou que “os organizadores do congresso propõem três metas: acabar com a era do achismo em educação e partir para uma atitude mais consciente em relação aos problemas educacionais: realizar uma mudança profissional a partir do embasamento científico do professor, para que se posicione como profissional; e propor uma tomada de consciência em relação às coisas que estão acontecendo e que estão presentes na realidade brasileira e internacional”. (PROSSEGUEM..., 1957, p. 19).

A afirmação de Almeida expõe de maneira categórica a crença desses educadores em estabelecer a Educação como ciência e na profissionalização dos quadros.

O Congresso e o Encontro que aconteciam concomitantemente apresentavam, ainda, a seguinte programação: “Dimensão histórica e da psicopedagogia”, com Talita de Almeida e Luís Basílio; “Filosofia, cultura e ideologia, mudança e educação”, com Noemi Gonçalves; “Evolução das relações entre filosofia e ciências”, com Tarcísio Falcão; “Educação e mudança”, com José Sotero Caio; “Formação da consciência do pesquisador”, com Luís Basílio; “Atualidades em literatura infantil”, com Terezinha Eboli; “Arte e educação”, com Hélio Rodrigues. (PROSSEGUEM..., 1957, p. 19).

No artigo intitulado “Educadora da Unesco em Campinas”, publicado em O GLOBO, de 23 de junho de 1959, é anunciada a visita da educadora francesa Helene Brule à cidade de Campinas, a fim de realizar levantamento do ensino primário no Brasil, para a UNESCO. Brule viajou em companhia de Eny Caldeira e de Luís Contier, antigo chefe do Departamento de Educação do Estado de São Paulo. A estrangeira esteve no Instituto de Educação Carlos Gomes, onde foi recebida pelo diretor, professor Welmann Galvão Franca, no Instituto Agronômico e na Fazenda Santa Elisa. (EDUCADORA..., 1959, p. 5).

Dentro do contexto de discussões da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, especialistas organizavam-se com o propósito de mobilizar

a sociedade e a classe política no sentido de suas aspirações. Na notícia "Conferência sobre o Ensino Normal", divulgada no O GLOBO, de 7 de novembro de 1960, observam-se menções às ações de Caldeira:

> A Professora Eny Caldeira pronunciará uma conferência na Associação Brasileira de Educação, sobre o ensino normal, hoje, às 17 horas.
> A conferencista regressou, recentemente, de uma viagem ao Norte durante a qual fez observações sobre o ensino normal nos Estados.
> Em seguida, terá lugar a entrega de diplomas às professoras que fizeram o Curso de Jardim de Infância, sob a direção técnica da Professora Maria de Lurdes de Almeida Rego. (CONFERÊNCIA..., 1960, p. 10).

O prestígio alcançado pela intelectual, em decorrência de coordenar o projeto "Análise do Ensino Normal Brasileiro", acerca de "O problema da formação dos professores primários", e sua atuação nas renovações dos sistemas de formação docente do Rio Grande do Norte e de Goiás[129], permitiu a Caldeira constituir-se como voz autorizada no campo educacional brasileiro, tendo textos publicados e entrevistas concedidas a jornais e revistas de circulação nacional. Em artigo na Revista Esso, também em 1960, a educadora discorreu sobre a condição da escola primária no país, citando experiências tidas por ela como modelares para a reforma da educação brasileira.

> Com regular sistematização se vêm realizando por educadores, cientistas sociais, técnicos, administradores, psicólogos, legisladores, arquitetos, artistas, etc. estudos relativos à situação e necessidades da educação brasileira. Compreendem esses estudos uma série de pesquisas, levantamentos, experiências, debates, sob pressões diversas, que tem contribuído para, até certo ponto, esclarecer equívocos, despertar uma consciência educacional e ordenar e simplificar as questões relativas às linhas gerais do novo sistema nacional de educação expresso pela lei de "Diretrizes e Bases".
> Essa oportunidade de hierarquizar os conteúdos educacionais através de pesquisas e experiências e ainda através de opiniões de parlamentares e do povo, de profissionais e de leigos, de representantes da família e da escola, tem dado aos responsáveis pela educação tanto nas esferas políticas e governamentais, como nas áreas da educação propriamente ditas, a possibilidade de uma revisão de valores já arcaicos para o Brasil nos tempos modernos e uma

[129] Em que pesem trabalhos, como "Instituto de Educação de Goiás (1937-1972): O Movimento Instituinte-Instituído", de autoria da professora Iria Brzezinski, da Universidade Católica de Goiás, apresentado como comunicação individual no VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, em Uberlândia, em de Minas Gerais, que mencionem a ação de Caldeira na reforma educacional do Estado de Goiás, na década de 1950, não foi possível ao autor desenvolver pesquisa de campo naquela unidade da federação, de modo que, nesta tese, discute-se apenas a participação de Eny Caldeira na reforma do ensino normal e primário do Rio Grande do Norte, ficando a análise sobre a atuação da intelectual na reforma educacional goiana a cargo de estudos futuros. (Nota do autor).

> revisão de valores profissionais e humanos tão comprometidos pela burocratização e pela rotina. (CALDEIRA, 1960, p. 16).

É fundamental lembrar que esse era o período final das discussões da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), instrumento normativo considerado essencial na definição de um sistema nacional de educação, previsto no texto constitucional de 1946, como uma das competências legislativas da União, conforme o artigo 5º, inciso XV, alínea d, de responsabilidade do Congresso Nacional. A tramitação da LDB na Câmara dos Deputados e no Senado Federal durou treze anos, se contada a partir da mensagem presidencial n. 605, de 29 de outubro de 1948, que apresentou ao Poder Legislativo o seu anteprojeto, elaborado por uma comissão de educadores presidida por Manoel Lourenço Filho, então diretor do Departamento Nacional de Ensino do Ministério da Educação e Saúde. Caldeira, em seu artigo, expressava seu posicionamento em relação à legislação em questão:

> Destaca-se como fundamental nessas especulações, o capítulo referente à Escola Primária Brasileira e a formação de seu magistério. Observa-se, porém, no Brasil, com certa frequência, a antipatia com que, nas áreas de educação, ainda tão pouco exploradas, são recebidas as críticas e os resultados de estudos e pesquisas e também os planos de experiência e de tarefas de cunho prático e aplicado. Estas experiências raramente se realizam com a adesão voluntária de todos. A falta de autêntica profissionalização é que tem originado esses conflitos, essas reservas e esses medos e dificultado o entendimento, o respeito e o encorajamento para que esses procedimentos objetivos criem novos comportamentos.
>
> Tenta-se, atualmente, através de novos instrumentos, realizar o estudo do sistema educacional brasileiro pela análise da situação e necessidades de suas escolas. É o capítulo novo do estudo das instituições educacionais. Citam-se para tal, entre outros, os trabalhos do sociólogo americano Sólon Kimball que, compreendendo as nossas debilidades em face da crise das instituições educacionais, lançou novas perspectivas e critérios de abordagem inteligentemente elaboradas[130]. É também na exploração da realidade educacional brasileira feita através da linguagem dos números que residem as melhores indicações à nossa política educacional[131]. Através da documentação sistemática, atualizada e dinâmica dos fatos educacionais poderemos suprir deficiências básicas, quais sejam as do conhecimento da quantidade e qualidade do nosso ensino. Os cadastros, por exemplo, que se organizam nos departamentos, repartições, escolas, nem sempre correspondem ao fim a que se destinam. São estáticos. Convém que sejam utilizados para facilitar a classificação e diversificação de escolas, nas questões de projetos e

[130] Veja-se o artigo do boletim “Educação e Ciências Sociais”, v. 3, n. 9, 1958, do CBPE, intitulado: “Problemas e Pesquisas Educacionais”.

[131] Vide Teixeira, Anísio Spínola: “A escola brasileira e estabilidade social” – Revista do INEP, n. 67, 1957.

> planejamentos, na simplificação das tarefas e mudanças educacionais operantes (CALDEIRA, 1960, p. 17).

Em razão da experiência empírica das pesquisas desenvolvidas ao longo da segunda metade da década de 1950 e de sua formação técnica, Caldeira, ainda que confiante de melhores tempos para a administração e organização da escola primária no Brasil, salientava que a expansão educacional operada repentinamente no país acarretava vários problemas, entre eles:

> A improvisação do ensino primário e de suas escolas. Em 1958, de um total de 182.602 professores primários em exercício, 82.894 não eram diplomados. No campo da formação de magistério perderam as instituições o caráter puramente profissional para se multiplicarem como simples escolas de nível médio. O número de instituições encarregadas da formação de docentes na escola primária brasileira, públicas e particulares, do primeiro e segundo ciclos, atingiu em 1958 a 1.108 unidades escolares.
> Falta de oportunidades educacionais para crianças na faixa de 7 a 14 anos. Em alguns Estados da Federação o número de crianças matriculadas atinge uma porcentagem de 30% a 40 do total de crianças em idade escolar.
> Diminuição dos anos de escolaridade (de 6 para 4 nas áreas urbanas e de 4 para 3 nas áreas rurais) redução em tempo de horário escolar e consequente aumento de turnos diários (até 4 turnos).
> A evasão escolar originada pelo sistema arcaico de provas e medidas do rendimento escolar, à base de um anacrônico conceito seletivo de escola primária. De um total de 5.775.246 crianças matriculadas em 1958 no ensino primário – apenas 557.892 estavam matriculadas na 4ª série. A repetência escolar, fruto em grande parte dessa seleção arbitraria realizada pelos exames escolares e da falta de professores primários devidamente preparados, é que dá como consequência um quadro de tão chocante fracasso (CALDEIRA, 1960, p. 17).

Segundo a intelectual, além dessas complicações, outras investigações referentes ao conceito da escola primária, à desordem da matrícula por idade no curso elementar, às tarefas dadas às crianças e realizadas em casa e no colégio, à opinião do docente sobre o currículo ou programa, à seleção feita pelo estabelecimento por meio dos exames, ao tipo de inteligência apresentado pelas crianças e expresso na classe e na família, realidade causada pelo progresso econômico e social, constituíam outros impasses levantados e considerados pelas autoridades educacionais e pelos estudos de psicólogos, pesquisadores sociais e mestres (CALDEIRA, 1960, p. 17).

No texto, Caldeira discutia as novas dimensões pedagógicas que a escola primária brasileira vinha tomando, especialmente em alguns Estados (Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Bahia, São Paulo, Guanabara e Rio Grande do Norte), destacando-se aqueles que contavam com centros do CBPE/INEP ou

com a presença de técnicos do órgão (CALDEIRA, 1960, p. 17). Ainda para a autora, os aspectos fundamentais para tais transformações eram: a escolaridade obrigatória e regionalização da escola; regulamentação da matrícula por idade; promoção flexível; extensão da escolaridade; formação do professor. (CALDEIRA, 1960, p. 17).

Eny Caldeira compreendia que uma nova organização do sistema de educação elementar vinha sendo defendida por alguns Estados, por meio de leis, regulamentos, portarias e experiências, para ampliar a rede de ensino, a quantidade e a qualidade de educadores primários, proporcionalmente às necessidades devidamente recenseadas. Como a educação primária era a única acessível à grande maioria da população, caberia, em seu entendimento, a ação conjunta da União, dos Estados e Municípios, sem atribuir-lhes absoluta prioridade em relação aos outros graus, concentrando, preferencialmente, os seus recursos neste nível de instrução.

No seu artigo, a intelectual reitera que os governos estaduais, além de intervenções legais, procediam operando para, mediante um novo conceito de escola primária, promover a democracia. A professora cita, ainda, Anísio Teixeira, demonstrando sua afinidade com os ideais dele: “A grande reforma da educação é, assim, uma reforma política, permanentemente descentralizante, pela qual se criem nos Munícipios os órgãos próprios para gerir os fundos municipais de educação e os seus modestos, mas vigorosos, no sentido de implantação local, sistemas educacionais” (TEIXEIRA, 1957).

No que diz respeito à regulamentação da inscrição, nos diversos Estados brasileiros, Caldeira apresentava o seguinte cenário: eram matriculadas, na 1ª série, as crianças de 6 a 7 anos e, excepcionalmente, as de 8 anos; na 2ª série, as de 8 a 9 anos; na 3ª série, as de 9 e 10 anos; na 4ª série, as de 10 a 11 anos; na 5ª série, as de 11 e 12 anos; na 6ª série, as de 12 e 13 anos. Este critério, porém, deveria ser adotado com grande cautela nas áreas urbanas e somente quando se apresentassem condições apropriadas para a sua implantação. Assim, uma criança cuja idade não se ajustasse à classe prevista por esta norma frequentaria turmas de aceleração, especificamente organizadas para suprir as dificuldades do nível pedagógico. Os dois últimos anos constituiriam o ciclo de educação complementar, o qual seria feito pelo estudo e pelo trabalho, sendo

este praticado em oficinas de artes industriais, que, naquele momento, vinham sendo construídas anexas aos colégios.

Quanto ao problema da promoção flexível, a educadora notava que, quando uma professora responsável por uma turma de 1ª série, por exemplo, iniciasse as aulas com alunos dentro da faixa de idade recomendada, identificaria, após alguns dias de contato e observação, aqueles com dificuldades ou facilidades diversas de estudo e de trabalho diferentes. Ao analisar o contexto social e econômico em que viviam e fornecer as possibilidades de realização de tarefas múltiplas, que assegurassem as condições adequadas ao desenvolvimento das crianças e à sua integração social, o mestre não deveria se preocupar com provas e exames, mas concentrar sua atenção em cada criança,

> Anotando o seu progresso e suas dificuldades. Usará de instrumentos especiais para verificar como aprendem os seus alunos e como reagem em função do que aprenderam. No fim do ano, o grupo fraco da 1ª série vai constituir-se em grupo fraco da 2ª série, ou não, conforme o caso, e o grupo médio e o grupo forte dessa série em grupos equivalentes na série seguinte, e assim consecutivamente nas demais séries (CALDEIRA, 1960, p. 18).

Para Eny Caldeira, a experiência, o saber, a confiança, o amor à escola e o respeito aos seus companheiros representariam, para cada estudante, uma soma de vivências, uma bagagem nova com a qual ela iniciaria a grande aventura do conhecimento humano que lhe seria ordenada pela escola primária. Nesse sentido, centralizavam-se, em alguns estados, os esforços para que as Escolas Normais operassem de modo a se tornarem, essencialmente, profissionais, autônomas, diversificadas e que funcionassem em tempo integral e, se possível, em regime de internato. A intelectual acreditava ser necessário efetuar uma revisão dos sistemas de formação do magistério, considerando-os arcaicos e desatualizados. Para tanto, deveriam ser tomadas iniciativas estaduais de novas leis e atividades. Assim, era preciso o empenho dos educadores para promover uma sensível transformação no currículo desses estabelecimentos, substituindo seus cursos teóricos por práticos, com base em uma cultura geral e vasta. (CALDEIRA, 1960, p. 18).

Suas críticas ao modelo de capacitação docente eram explícitas, de maneira que entendia que “há 13 anos que o ensino normal brasileiro vem sendo

sensivelmente prejudicado em seu desenvolvimento em virtude da influência da Lei Orgânica Federal de Grau Normal, a Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946", conforme declarou em entrevista ao Jornal do Brasil, de 12 de julho de 1959.

Impulsionado pela apresentação do polêmico projeto de Lei substitutivo pelo deputado Carlos Lacerda, em janeiro de 1959, o debate educacional ganhou maior visibilidade nos meios de comunicação e passou a envolver diferentes segmentos da sociedade civil.

O principal resultado desse processo foi a articulação de professores em busca de uma reação organizada que fizesse frente aos princípios contidos no proposto por Lacerda, de sorte que a emenda foi alvo do manifesto "Mais uma vez convocados", reafirmando o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", de 1932, publicado em 1 de julho de 1959. Redigido novamente por Fernando de Azevedo, obteve 189 assinaturas, incluindo a de Anísio Teixeira. Caldeira, nos depoimentos dados à imprensa, expressava-se publicamente ao lado deste grupo.

Salienta-se que as discussões acerca da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil, debatida desde 1946, estavam, naquela ocasião, em seu momento mais acirrado, com uma disputa entre o grupo de intelectuais capitaneados por Anísio Teixeira, que preconizava a primazia do

ensino público, e aquele liderado pelo deputado Carlos Lacerda, defensor, especialmente, do interesse das escolas confessionais católicas[132].

Ao discorrer sobre os problemas da instrução de normalistas, como uma estudiosa do campo e colaboradora do CBPE nos projetos relativos a esse grau de ensino, Caldeira afirmou sua esperança nas mudanças estaduais do ensino normal e primário, que estavam sendo feitas enquanto o país aguardava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O Estado do Rio Grande do Norte foi o primeiro, segundo a professora, a dar, em 1957, novos fundamentos para ambos (LEIS..., 1959, p.12). Conferir primazia à reforma potiguar não era apenas uma questão informativa, mas tratava-se também de uma estratégia de destacar uma realização, da qual ela própria foi participante, como referência para a educação nacional.

Segundo a reportagem, parte dos docentes considerava a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de Janeiro de 1946), prescrita desde a Constituição de 1946. Por isso, alguns Estados vinham desenvolvendo ações, mediante a colaboração de estudiosos da educação em cada unidade,

---

[132] As discussões sobre o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) decorriam da exigência prevista no art. 5º XV, da Constituição Federal de 1946, que concedia à União a competência para "fixar as diretrizes e bases da educação nacional". Em 1947, foi designada uma comissão formada por educadores de variadas tendências. No entanto, somente em 1948 que o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação deu entrada no Congresso Nacional, sofrendo inúmeras alterações.

Ao longo período de debates para a promulgação da primeira LDB, compreendido entre 1946 e 1961, constata-se uma disputa de duas propostas de LDB, traduzindo o embate entre o grupo que defendia o nacionalismo desenvolvimentista, com o Estado como o carro-chefe no planejamento econômico estratégico para o progresso do mercado brasileiro, e aqueles que sustentavam a tese da iniciativa privada como meio de gerir o capital e a educação institucionalizada, objetando, para tanto, qualquer intervenção normatizadora e fiscalizadora do Estado.

Em 1951, é solicitado o desarquivamento do projeto, a pedido da Câmara. Assim, a proposta passa cinco anos e meio por tramitação na Comissão de Educação e Cultura até que, em 1956, é apresentado um relatório da subcomissão encarregada de estudá-la. Em 1957, inicia-se, no plenário da Câmara, a discussão do projeto, que recebeu o nº 2.222/57.

Em 1959, o projeto sofre mais uma modificação, mediante a Emenda Carlos Lacerda (seu terceiro substitutivo), sendo que sua redação prevalece sobre o texto da Lei de Diretrizes e Bases, transformando, substancialmente, a proposta original, de modo a representar os interesses das escolas particulares, especialmente, as católicas. Tal revisão foi alvo do manifesto "Mais uma vez convocados", reafirmação do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", de 1932, publicado em 1 de julho de 1959. Redigido, novamente, por Fernando de Azevedo, contou com 189 assinaturas, destacando-se as de Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Caio Prado Júnior, Sérgio Buarque de Holanda, Fernando Henrique Cardoso, Darci Ribeiro e Álvaro Vieira Pinto, requerendo a aprovação de novo projeto, pois, diante de tantas modificações, o atual já não poderia ser autorizado. O Congresso compôs um documento conciliador das várias tendências, sendo fixada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 4.024, sancionada pelo presidente da República, João Goulart, a 20 de dezembro do mesmo ano. (Nota do autor).

para dar novas bases e diretrizes ao problema da formação do magistério primário, por meio de leis regionais e experiências novas no setor. Em condições idênticas, no Brasil, estava o Ensino Primário:

> [...] regulamentado à base da lei orgânica federal nº 5.831 de 2-1-1946. É necessário citar a feliz iniciativa do Estado do Rio Grande do Norte que nestes últimos dez anos deu novas bases a esse grau de ensino, através da reforma feita pela lei estadual nº 2.171 de 6 de dezembro de 1957, que 'Organiza e fixa as bases da Educação Elementar e da Formação do Magistério nesse Estado', lembrou (LEIS, 1959, p. 12).

De acordo com Caldeira, após sancionada a Lei Orgânica Federal do Ensino Normal, apenas duas unidades da Federação (a saber, São Paulo e Bahia) não haviam adaptado seus sistemas de formação do magistério primário para atendê-la, embora ambos apresentassem legislação estadual não muito diversificada da instituída pelo Governo Federal. Os demais estados, com exceção do Rio Grande do Norte (1957) e do Ceará (1958), continuavam prejudicados pelo regulamento nacional. Além dos estados que já haviam promulgado suas próprias normas, Maranhão, Piauí, Goiás, Espírito Santo e Bahia estavam estudando o assunto.

Durante a entrevista, Caldeira prosseguiu comentando sobre a necessidade de modernização dos dispositivos legais do ensino normal e primário, bem como acerca da mudança de métodos e atitudes por parte de administradores públicos, especialistas em educação e educadores em todo o país:

> A lei federal do ensino normal poderá ser denominada de lei-regulamento, em virtude dos detalhes que impõe em seus termos, não permitindo diversificações e enriquecimento relativamente aos níveis dos cursos, currículo, aproveitamento escolar, organização e flexibilidade do sistema [...].
> É sensível a falta entre os professores encarregados da formação profissional de novos mestres, de especialistas em fundamentos da educação, em estudos da criança, recursos e técnicas de ensino e prática escolar, e que revelem também experiência de escola primária. Apenas algumas unidades da Federação: São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Distrito Federal – contam com oportunidades de aperfeiçoamento local, através de cursos de administradores e especialização de magistério primário, realizados nos Institutos de Educação [...].
> Mas, se o ensino normal, em geral tem uma legislação defeituosa, a situação tende a modificar-se pelas críticas e debates que vem sofrendo nestes últimos anos. Também a falta de critérios seguros relativos à organização e administração desse grau de ensino, os métodos utilizados no recrutamento dos alunos, a falta de entrosamento do ensino normal com o primário e de estudos básicos

> para a elaboração de currículos e programas, a ausência de cursos de aperfeiçoamento, vem constituindo objeto de estudos e de trabalho constantes no sentido de sanar essas falhas estruturais (LEIS, 1959, p. 12).

Ao longo da sua fala, Eny Caldeira salienta que, do total de 972 estabelecimentos de formação de docentes em cursos normais no Brasil, 581 eram mantidos por entidades particulares, sendo 390 por congregações religiosas, enquanto apenas 57 eram Institutos de Educação, sustentados pelo Governo e fixados em cada capital brasileira. Citava como exceção dos Estados de São Paulo, que além de dois presentes na sua metrópole, tinha mais 34 localizados no interior, do Distrito Federal, que possuía dois, e do Rio de Janeiro, com um na capital e outro no interior. As Escolas Normais somavam a quantia de 401, sendo 109 oficiais e 292 da iniciativa privada. Segundo a educadora, os cursos Normais Regionais, na sua maioria localizados no Sul do Brasil, atingiam um total de 264, dos quais 167 eram oficiais (LEIS, 1959, p.12).

Fica patente nas enunciações da intelectual, a crença no papel do Estado como catalisador do desenvolvimento educacional, sobretudo na constituição de novos colégios de normalistas e Institutos de Educação, a fim de garantir uma oferta adequada de professores primários, especialmente nas regiões mais pobres e remotas do país.

Na mesma reportagem, a professora Edilia Coelho Garcia, diretora do Ginásio Brasileiro de Almeida, ao iniciar seu depoimento sobre a Lei de Diretrizes e Bases, afirmou que esta não resolveria os problemas do ensino na totalidade:

> Estou certa de que não será a Lei de Diretrizes e Bases que virá resolver nossos problemas. As reformas, feitas em gabinete, ainda que por pessoas altamente credenciadas, quando lançadas em terreno não preparado, tendem aos insucessos habituais, embora representem sempre uma esperança e vivamos há muito desejosos de novos rumos para a educação nacional (...).
> A omissão de alguns aspectos importantes da educação, especialmente no que se refere à participação do professor em uma reforma de ensino, é o principal defeito que a educadora vê no projeto que atualmente se encontra na Subcomissão de Educação da Câmara, para redação final, à base do substitutivo Lacerda. Seus aplausos são concedidos especialmente à promessa de liberdade e incremento à iniciativa particular que encerra o projeto (LEIS, 1959, p. 12).

Mensageira da posição das escolas particulares, a docente Edilia Coelho Garcia prossegue afirmando que

> Nada se reforma com reformas. Reforma-se com a modificação gradativa de pontos de vista, com a aceitação de novos padrões e de nova filosofia de trabalho e, quiçá de vida. Alguns aspectos da lei de Diretrizes e Bases são tentadores, porém, o bom senso exige cautela. A preconizada descentralização é, sem dúvida, necessária. Estaremos, entretanto, em todo Brasil, preparados para esta experiência? (LEIS, 1959, p. 12).

A educadora ainda criticou os governos estaduais que, esperando pela lei de Diretrizes e Bases, não organizaram seus próprios sistemas de ensino, como mandava a Constituição. Teceu comentários, ainda, sobre as poucas exceções, como o Rio Grande do Sul, que elaborou sua lei de ensino normal, e o Rio Grande do Norte, que instituiu as bases, ao mesmo tempo, da educação primária e normal (LEIS, 1959, p. 12). Ediclia Garcia, embora contrária à posição assumida pelo grupo defensor da instrução pública, ao qual Eny Caldeira pertencia, fez elogios às ações realizadas na reforma potiguar, na qual esta personagem teve atuação relevante.

A condição de especialista, reconhecida nacionalmente, permitiu que Caldeira retornasse ao estado natal, no início dos anos 1960, como integrante da primeira equipe de conselheiros do recém-criado Conselho Estadual de Educação no Paraná.

2.5 O amigo baiano

Caldeira, apesar da influência de Erasmo Pilotto e Anette Macedo na sua juventude, e da representação de discípula de Montessori no tempo de sua gestão como diretora do IEP, em entrevista concedida no ano de 1991, ao ser questionada acerca de sua maior referência como educadora, respondeu, prontamente, aos jornalistas: o mestre baiano Anísio Teixeira.

Figura 21 – Grupo de intelectuais em homenagem a Anísio Teixeira. Esq./dir.: (sentados) Raul Jobim Bittencourt, Anísio Teixeira, Antônio Carneiro Leão, Djalma Regis Bettencourt, Armando Alvaro Alberto, José Augusto Bezerra de Medeiros, Manoel Bandeira, Lourenço; (em pé), Marly Mascarenhas de Oliveira Bastos(3ª), Eny Caldeira(5ª), Darcy Ribeiro(7º), Adalberto Menezes de Oliveira, Arlette Pinto de Oliveira e Silva, Risoleta Ferreira Cardoso, Helena Moreira Guimarães, Ismael França Campos, Joaquina Daltro(de óculos), Lúcia Marques Pinheiro, Iracema França Campos, Marcos Almir Madeira, Paschoal Lenne, Demerval Trigueiro, Leia

Sheinwar e Lais Alves.

Fonte: Acervo CPDOC/FGV (sem data).

Ao se observar a trajetória de Anísio Teixeira, a questão referente ao acúmulo de cargos, nos anos 1950 e 1960, em diferentes órgãos chamava atenção, principalmente por se apresentar de modo cadente. Neste quesito, o ano de 1955 é paradigmático: Teixeira, que já estava à frente da CAPES (desde 1951) e do INEP (desde 1952), passa a ser diretor do CBPE, presidente da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e membro efetivo do Conselho Curador do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) (GOUVEA, 2008, p. 65).

No ano de 1958, os bispos católicos do Rio Grande do Sul enviaram um memorial ao presidente da República, Juscelino Kubitschek, solicitando o

afastamento de Teixeira[133] do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, bem como de todos os seus assessores do Ministério da Educação e Cultura. Os requerentes obtiveram o apoio do deputado federal Carlos Lacerda[134], o qual promoveu um insistente ataque ao educador baiano e sua equipe até as vésperas do golpe civil-militar, em 1964[135]. A imprensa tornava-se, então, o palco privilegiado das oposições, acusações, defesas, manifestos, monções, debates, utilizada como estratégia política de mobilização da opinião pública.

Dom Vicente Scherer aproveitou as comemorações do 11° aniversário de sua consagração, pronunciando-se, no dia 23 de fevereiro de 1958, na Catedral Metropolitana de Porto Alegre, sobre a questão educacional. O discurso, denominado "Pela liberdade do ensino", dirigia-se abertamente ao ministro da Educação Clóvis Salgado, assegurando a necessidade de observar a força dos agentes ateístas, causadores da "ação destruidora das forças da negação e do mal" (SCHERER, 1958). O arcebispo alertava para a atuação deste "grupo poderoso", que, no interior do MEC, renunciava à "consciência cristã e católica do País" (SCHERER, 1958), enquanto impulsionava a laicização do ensino e o materialismo da vida, por meio de uma "campanha ardilosa" contra a instrução particular, aquela oferecida sobretudo pelas instituições católicas. O artigo, redigido em Porto Alegre, em 29 de março de 1958, foi publicado sob o título "Memorial dos Bispos Gaúchos ao Presidente da República sobre a Escola Pública Única", na Revista Vozes.

O texto alcançou, ainda, repercussão nos meios de comunicação contrários às posições de Teixeira:

---

[133] A grande polêmica provocada pelo livro "Educação não é privilégio", no ano de 1957 – da qual a publicação do Memorial dos bispos gaúchos, solicitando a exoneração de Anísio Teixeira do Inep, é uma consequência – pôs em xeque a vocação pública em um país de ferozes empenhos privatistas. Mais uma vez, Anísio catalisava a ira dos católicos, os quais fizeram da Revista Vozes sua trincheira de defesa. Contudo, ao polemizar contra a Igreja, o educador baiano acionava, mediante seus pronunciamentos, a opinião popular, os órgãos do legislativo e do executivo, a própria universidade e setores combativos da intelectualidade, colocando em foco a necessidade da expansão e da qualidade de uma formação pública comum de todos os brasileiros. A luta, naquele momento, concentrava-se no sentido de se contrapor aos interesses privatistas sobre a educação na Lei de Diretrizes e Bases (NUNES, 2010).

[134] Carlos Frederico Werneck de Lacerda (Vassouras, RJ, 30 abr. 1914 – Rio de Janeiro, RJ, 21 maio 1977) foi um jornalista e político brasileiro. (Nota do autor).

[135] Anísio Teixeira dirigiu o INEP de 3 de junho de 1952 a 27 de abril de 1964. (Nota do autor).

> Um grito de alerta nos chega do Sul através da palavra autorizada de Dom Vicente Scherer, arcebispo de Porto Alegre. Grave denúncia a que formula o ilustre prelado quando afirma que um grupo poderoso se acha instalado no Ministério da Educação, promovendo não só o laicismo do ensino, mas também a laicização e materialismo da vida. Trata-se de um plano sistematizado de orientação ateísta do ensino nacional. O ponto essencial dessa trama perigosa para o futuro do maior país católico do mundo, que é o Brasil foi fixado no combate à escola livre ou particular. [...]
> Segundo Dom Vicente Scherer, um grupo marxista ter-se-ia introduzido nos postos-chaves do Ministério da Educação e dali estaria agindo no rumo malsinado do ateísmo destruidor. As deficiências e os abusos que esse grupo assevera existirem nas escolas privadas, porventura não existem, em maior contundência, no ensino oficial? É claro que sim, é indiscutível que o Estado brasileiro não está armado, nem filosoficamente nem materialmente para pretender o monopólio da instrução, que ele reivindica ainda sorrateiro, porém desde já perigoso e ameaçador (MONOPÓLIO, 1958, não paginado).

Eny Caldeira, junto a outros técnicos do CBPE/INEP, publica, no Diário de Notícias, do Rio de Janeiro, em 17 abril de 1958, um desagravo às manifestações dos bispos do Rio Grande Sul, sendo uma das raras ocasiões nas quais a religiosidade de Caldeira é trazida à dimensão pública, visto que os signatários da missiva se identificavam como católicos, encaminhando o ato às autoridades desta fé:

> Trazemos a público, o depoimento dos funcionários do Centro de Pesquisas Educacionais, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em que detalham as atitudes que vêm realizando sob a orientação do prof. Anísio Teixeira, documento êsse dirigido, pelos seus signatários[136], aos líderes católicos[137] do país. [...] em face do

[136] Foram os signatários do manifesto: Letícia M. S. de Faria, Lúcia Marques Pinheiro, Jaime Abreu, Elza Rodrigues Martins, Elza Nascimento Alves, Péricles Madureira de Pinho, Cândida Luísa Leme de Carvalho, Eny Caldeira, Aparecida Joli Gouveia, Maria Luísa Barbosa de Oliveira, Anita Fontenele de Araújo, Norma Nicolussi Carneiro Monteiro, Maria Elisa Leite Ludovice, Eleonora Beatriz de Azevedo Barroso, Daura Castel Drummond da Silva, Ivone Stolze Baiana, Nair de Farias Rêgo, Maria Virgínia de A. Braglia, Ivonete da Silva Braga, Lúcia Silva Araújo, Hadjine G. Lisbôa, Francisco Xavier Queirós de Jesus, Aidil Braga, Marília Abrunhosa Monteiro Correia, Válter Maia de Almeida, Henira Sampaio Brasil da Silva, Diva de Moura Diniz Costa, Clotilde Antonieta de Melo, Risoleta Ferreira Cardoso, Teresinha Lins de Albuquerque, Rute Gouveia e Maria Luisa da Silva Júnior.

[137] Teixeira recebeu, além do apoio dos educadores do CBPE/INEP, manifestações, como a de Dom Augusto da Silva, Arcebispo de Salvador e Primaz do Brasil, o qual se expressou em correspondência de 23 de julho de 1957, ao educador baiano: “Foi dolorosa surpresa a leitura do artigo ‘A bolchevisação do ensino’, principalmente por vê-la sob o título de ‘Vida Católica’. A mágoa que, de justiça lhe causou aquela publicação, feriu-me, ao mesmo tempo, profundamente; conheço bem seu coração e suas ideias. [...].
Sei que o meu boníssimo amigo de todos estes trinta e dois anos, de nossa amizade, tem abraçado algumas doutrinas menos cristãs, ou pelo menos, menos católicas, que, consequentemente, logicamente, o tem afastado das santas práticas religiosas, mas, daí para ‘xingar’, exclusivamente, vai um abismo [...] Quero apenas levar-lhe minha solidariedade, na mágoa que lhe causou a ‘falta de assunto’ para o jornalista incipiente e apressado” (SILVA, 1957, não paginado).

> manifesto do arcebispo de Pôrto Alegre e dos bispos gaúchos ao senhor presidente da República, sentimo-nos compelidos, como católicos, a nos dirigir às autoridades da Igreja, a fim de prestar nosso esclarecimento que visa acima de tudo a nos preservar a paz da consciência, impossível de ser mantida com atitudes comodistas e ausentes (DIÁRIO, 1958, não paginado).

Acerca da carreira de Caldeira, duas considerações precisam ser expostas em relação ao episódio: trata-se da única vez, nas fontes obtidas para realização desta tese, em que a intelectual se posicionou abertamente como católica, do mesmo modo que assume uma posição política definida, no caso, em favor de Teixeira. A educadora, na esfera pública, sempre se apresentou na condição de "técnica" ou "especialista", buscando conferir neutralidade às suas ações, ou talvez no intuito de garantir um bom trânsito entre grupos de diferentes matizes ideológicos.

No depoimento dado em prol de Teixeira, Caldeira é descrita como "católica praticante" e colaboradora direta do professor baiano.

> [...] Foi assim, com surprêsa, que vimos o professor Anísio Teixeira ser considerado hostil ao ensino particular e pregando a escola única e a revolução social através da escola. Acreditamos que, não sendo suficientemente divulgados os escritos do professor Anísio Teixeira, tais confusões resultaram, apenas de informação parcial, incompleta (DEPOIMENTO..., 1958).

As referências populares a Teixeira seguiram ao longo de sua trajetória. Em artigo denominado "Escola Primária no Brasil", publicado na Revista Esso, à época um importante periódico de circulação nacional mantido pela corporação Exxon Mobil, Caldeira fez menções às atividades desenvolvidas pela Escola Parque. A descrição feita pela pedagoga acerca daquele centro educacional, na cidade de Salvador, remete ao mesmo tom que ela empregara nos Boletins da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná, durante os anos de sua gestão no IEP, quando se referia à "Casa dei Bambini" e outras experiências de ensino ativo presenciadas no Velho Mundo:

> Vadiar pelas ruas do seu bairro (pobre) da Liberdade, em Salvador, nada fazer e nada aprender de útil nas horas de folga – isso não interessa ao Chico, ao Alcino, à Nilzete, ao Valdir. Lá existe um parque, no meio do parque uma construção em forma de hangar. É onde você os encontra pela manhã ou à tarde, antes ou depois das aulas do grupo

> escolar: pincel à mão, entre pranchetas de desenho, tintas e país, estão dando retoques, criando formas e cores em sua última obra-prima. Em outras divisões da Escola- Parque – as estantes de material de trabalhos manuais fazem vez de tabiques – garotos trabalham em tornos e bancadas: constroem caminhões (de madeira, capacidade 1 kg), fabricam sapatos, fazem coisas de arame; meninas pintam, bordam, cozem, confeccionam cestos, fazem surgir fazendas dos teares, praticam prendas domésticas.
> Ninguém os obriga a ir ali: as professoras das três escolas públicas que ficam próximas à Escola-Parque simplesmente mostram aos alunos como é bom brincar aprendendo, estimulam, sugerem aos pais dos meninos sua inscrição. Ninguém os força a fazer isso ou aquilo: os professores especializados que ministram aqueles cursos de arte e técnica verificam as tendências e desejos de cada um, desenvolvem sua vocação sem inibi-la. (CALDEIRA, 1960, p. 19).

A crença em um modelo educativo que transcendesse os currículos tradicionais e integrasse outros elementos da cultura, além de promover os cuidados básicos e a atenção à saúde das crianças e jovens, era salientada:

> Os garotos fazem ginástica, ganham farta merenda (para muitos, o almoço do dia), tem médico e dentista grátis, levam instrução para o lar, para o bairro. Quando o auditório e a biblioteca estiverem prontos (breve), a influência da Escola-Parque se fará sentir nos adultos. E já atingiu o principal objetivo, que levou o professor Anísio Teixeira a fundá-la, há quatro anos: tirar os meninos da rua, dar-lhes divertimento sadio, prepará-los para o futuro (CALDEIRA, 1960, p. 20).

A ideia de “Aldeias de crianças”, semelhante de alguma maneira às práticas conhecidas por Caldeira em sua viagem de estudos na Europa, fazia-se presente também na realização do projeto da Escola Parque:

> Não muito longe dali, em outro arrabalde modesto – o da Federação - o prefeito reúne-se com o seu secretariado. Não o governante de Salvador, mas um pixote de dez anos e seus colegas – para tratar de assuntos importantes: o bom comportamento de seus “concidadãos” (e seus eleitores), a compra de material para trabalhos manuais e a venda dos objetos confeccionados, se essa “arrecadação municipal” já dá para comprar uma bola para as peladas no recreio. Em salas próximas, um “cidadão” recém-chegado registra-se com a funcionária do censo, outro coloca uma carta nos “Correios”, tarimbados “repórteres” fazem o jornal local, uma fila se forma no guichê da “Caixa Econômica”. Fora do prédio, uns trabalham em hortas, outros visitam o “Jardim Botânico” ou o “Zoológico” (CALDEIRA, 1960, p.20)

Caldeira tratava de validar as experiências empreendidas pelo mestre Anísio Teixeira, além de legitimar o trabalho dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, criados para operar como braços do CBPE nas diversas regiões brasileiras. As ações desenvolvidas naquela escola de aplicação são retratadas de modo poético por ela:

> É a Escola de Aplicação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais. Foi fundada, há dois anos, não apenas com a finalidade de dar aulas como qualquer outra (os alunos não sentam em carteiras e sim em mesinhas dispostas em torno da sala, como se fora um clube), mas principalmente para desenvolver noção de responsabilidade e civismo nos meninos – numa "cidade"-mirim, que eles fazem funcionar e onde aprendem a viver. Saint-Exupéry gostaria de morar lá (CALDEIRA, 1960, p. 20).

Depois de quase uma década, entre 1969 e 1970, uma série de correspondências entre os dois educadores demonstra que Caldeira e Teixeira mantinham seus vínculos de sociabilidade e trocas intelectuais, confirmando o peso do mestre na trajetória dela. Em carta de 5 de novembro de 1969, Caldeira encaminhou ao amigo, para análise, um de seus escritos, que seria, anos mais tarde, sua tese de concurso na UFPR, intitulada *Contribuição de pesquisa operacional na solução de problemas didáticos*:

> Desejaria, embora já tenha tomada liberdade de oferecer ele, eu trabalho contribuição de pesquisa em caráter operacional na solução de prova mais didáticos fosse, se possível, severamente criticado pelo senhor é uma grande e poderosa ajuda, vez que, no próximo ano, espero ter a oportunidade de escrever me no concurso para titular da cadeira de didática, aqui, ou em outra universidade cidade brasileira (CALDEIRA, 1969a, p. 1).

Na missiva, Caldeira apresenta a intenção de proceder a divulgação de sua pesquisa, requerendo a Teixeira uma avaliação prévia do trabalho:

> Bem sei das imperfeições desse trabalho, mas acredito que com a análise crítica poderei colocá-lo em termos de uma válida contribuição científica. Estou convencida da singularidade do roteiro do trabalho, mas não tenho dúvidas a respeito da carência das correlações da agilidade das hipóteses conclusivas, entre outros aspectos acima. Relativamente aos pareceres, já publicados na revista Criteria do CEE, e, pensaria na posteridade de uma divulgação, contando, se possível, com uma caracterização sob forma de uma análise introdutória de sua autoria tudo na dependência de suas melhores decisões pretenderia realizar aqui a sua impressão (CALDEIRA, 1969a, p. 1).

A resposta do professor baiano é remetida do Rio de Janeiro, datada de 24 de novembro de 1969:

> Estava resistindo a ideia de lhe escrever sobre a sua pesquisa. O trabalho está pronto e será apresentado como tese para concurso. Trata-se de trabalho sério, cuidadoso e deve merecer atenção que todo esforço honesto merece. Já pouco pode aproveitar qualquer crítica, pois não é possível mudar o trabalho (TEIXEIRA, 1969, p. 1).

Mais adiante, Anísio Teixeira, em um gesto de delicadeza, coloca-se como “leigo” em relação à terminologia dos investigadores:

> Como não estou a par de certa terminologia talvez corrente de pesquisadores, tive dificuldade de compreender certos usos de palavras, que deviam ser explicados. Por exemplo: atributos? Deve tratar-se de atitudes caracteres que as do endivido, ou qualidades, enfim algo semelhante. Sem maior explicação, o leigo, como eu, fica a perguntar que sejam ou quais sejam esses atributos. Há outros usos de expressões, que também não são claras para mim. O detalhe, talvez, não tenha importância, pois os pesquisadores devem estar familiarizados com a terminologia. Mas, há outros pontos mais essenciais. Não me parece que tenha conseguido uma pesquisa no campo que chama de operativo ou operacional (TEIXEIRA, 1969, p. 1).

No entanto, consciente do papel informal de “orientador” de Eny Caldeira, ao longo do restante da epístola, Teixeira discorre suas críticas acerca do trabalho:

> Tomando caso de sua pesquisa, havia que estudar e analisar o conceito de aluno atrasado, descrevendo todas as variáveis desse conceito, possivelmente em contraste com o conceito implícito ou oficial resultante da concepção da escola, e sua especialização organização, ou estrutura, Além disto, as demais variáveis que existissem em toda estação da escola, do professor da família do mês geral, para levantar o problema preciso da pesquisa (TEIXEIRA, 1969, p. 1).

Na correspondência do educador baiano a Eny Caldeira evidenciava-se a ideia de “arte científica”, modo pelo qual Anísio Teixeira “procurou aproximar as ações educacionais ao paradigma das ciências, valorizando suas práticas específicas no contexto de uma sociedade que buscava a modernização pela técnica, pelo conhecimento e pelo planejamento” (XAVIER, 2000, p. 3-4).

> Devo dizer que reputo aluno atrasado problema demasiado vago e amplo para uma pesquisa operativa. O ideal nessas pesquisas é um problema mais limitado em que se contraste um conceito teórico de aprendizagem e se indague como na prática, se tenta torná-lo efetivo. Aí é que se verá como um achado ou descoberta de Piaget, por exemplo, pode chegar a efetivar-se no campo operativo da escola
> Acho que ele faltou ao planejar sua pesquisa, o trabalho preliminar de localizar com precisão o problema e depois planejar a pesquisa dentro das condições e dos recursos existentes, bom faltando isto, foi forçado a limitar-se, como disse a princípio, ao exercício com os professores relativamente a como se pode levá-los a compreender como a pesquisa pode atuar para mudar ou ver melhor os próprios conceitos existentes determinada situação. (TEIXEIRA, 1969, p. 4).

Ao identificar a educação como uma espécie de associação entre arte e ciência aplicada, Anísio Teixeira definiu-a como uma atividade mais complexa e

racional pelo uso do método científico. A partir do pressuposto de a arte consistir em modos de fazer — os quais demandam o entendimento da matéria, os meios de operá-la e o estilo pessoal —, o progresso nas artes se faria na medida em que os parâmetros de estudo e investigação se inspirassem nas regras do referido procedimento, o que ficava patente no artigo “Ciência e Arte de Educar” (1957):

> Não se trata, pois, de criar propriamente uma "ciência da educação", que, no sentido restrito do termo, como ciência autônoma, não existe nem poderá existir; mas de dar condições científicas à atividade educacional, nos seus três aspectos fundamentais – de seleção de material para o currículo, de métodos de ensino e disciplina, e de organização e administração das escolas. Por outras palavras: trata-se de levar a educação para o campo das grandes artes já científicas – como a engenharia e a medicina - e de dar aos seus métodos, processos e materiais a segurança inteligente, a eficácia controlada e a capacidade de progresso já asseguradas às suas predecessoras relativamente menos complexas (TEIXEIRA, 1957, sem paginação).

O educador baiano, em sua resposta à Caldeira, declarou:

> Creio que deu um bom exemplo de como a realização de uma pesquisa pode ajudar a perceber o nosso próprio trabalho e as deficiências com que o conduzimos. Creio que foi um êxito, se considerarmos como esforço didático para levar os professores a uma atitude de indagação, descoberta, curiosidade, reflexão, estudo e bom senso foi que procurou, julgo poder te dar meus parabéns. Desculpe-me essas observações que lhe faço por me havê-las pedido. Não me considero pesquisador, não sou entendido em técnicas de pesquisas, sendo minhas ponderações as de um generalista em educação que a senhora por certo perdoará (TEIXEIRA, 1969, p. 4).

No texto “O espírito científico e o mundo atual”, Anísio Teixeira (1957) questionou a permanência dos dualismos entre teoria e prática, entre o racional e o empírico, entre o manual e o intelectual, entre ação e pensamento, entre o útil e o espiritual, convicto de que todas aquelas matérias, antes dicotômicas, seriam reintegradas em um único sistema: o método científico.

> Mas, a despeito da aliança, afinal operada, entre a observação e a especulação, a experimentação e a concepção, porque não se processou, até o ponto que já podia e devia ser atingido, a união entre as artes práticas e as artes do chamado saber racional, entre a prática e a teoria? Estabelecido o método experimental, identificado, em sua essência, o processo de obter o conhecimento e o saber com o método empírico, sistematizado, purificado e refinado, que sempre conduziu toda a ação prática humana e a aquisição pelo homem de suas artes e de seus modos de viver, – por que se mantém até hoje a distinção, na realidade o dualismo, entre a prática e a teoria, o empírico e o racional, o manual e o intelectual, a ação e o pensamento, o útil e o espiritual? (TEIXEIRA, 1957, p. 3-25).

Apesar de visualizar essa tendência, o professor registrou a existência de fortes resistências, as quais defendiam os hábitos milenares de segregar tais atividades, exemplificando as formas sutis de dualidade entre o saber científico e o moral e social.

O núcleo argumentativo de Teixeira estava na questão ética, ou seja, do uso da ciência norteado pelos princípios morais. Endossava a ideia central do seu pragmatismo, que consistia na aplicação e inserção cada vez mais ampla da ciência à vida.

Caldeira, em correspondência de 3 de dezembro de 1969, procura justificar suas escolhas face às críticas do educador, deixando patente uma relação hierárquica entre eles:

> Sua carta, cujo conteúdo representa um acervo à caracterização do processo de pesquisa operacional no campo da educação exerceu profunda influência sobre mim, na fragilidade de meu empenho intelectual na busca que tenho feito em criar novas formas de vida e do trabalho educação.
> Realmente fui imprudente em denominar de operacional o que poderia ser exploratório (CALDEIRA, 1969b, p. 1).

O objetivo de uma pesquisa exploratória traduz-se em se familiarizar com um assunto ainda pouco conhecido e explorado. Ao final desta, o investigador estará apto a construir hipóteses. Por se tratar de uma modalidade muito específica, quase sempre assume a forma de um estudo de caso, dependendo da intuição do explorador (GIL, 2008). Pesquisa Operacional é a área de conhecimento que perscruta, desenvolve e aplica métodos analíticos avançados para auxiliar na tomada de melhores decisões nas mais diversas áreas de atuação humana. Quanto às suas opções, a educadora paranaense justifica-se:

> Fiquei alarmada pelo equívoco entre operacional e exploratório que não se justifica, a quem pretende ser titular, fiquei alarmada por não ter centrado num só assunto em profundidade
> O meu empenho foi unicamente oferecer subsídios para que se pudesse criar modelos científicos em educação (CALDEIRA, 1969b, p. 1).

Caldeira reiterava sua intenção de criar modelos que, segundo ela, seriam científicos. Ao mesmo tempo, explicava o papel do seu trabalho na formação de professores:

> Relativamente à terminologia utilizei-me da conveniência com os estatísticos numa estreita correlação entre os dois laboratórios ou das

> ideias e dos números, e talvez não tenha incorporado autenticamente esses elementos.
> A participação dos professores no processo de desenvolvimento da pesquisa foi a preocupação mais intensa do meu trabalho e podendo resumi-lo diria que foi o primeiro ensaio em fazer de minha disciplina um campo experimental de ensino e pesquisa conjugados (CALDEIRA, 1969b, p. 1).

Ainda em seu artigo “Ciência e arte de educar”, Teixeira (1957) tece críticas ao equívoco, conforme ele, de considerar científicas as noções oriundas da psicologia e da sociologia, quando do uso dessas técnicas restritas a esses campos:

> Não se diga, entretanto, que tenha sido sempre este o entendimento do que se vem chamando de ciência da educação, à qual já aludimos com as devidas reservas. Pelo contrário, o que assistimos nas primeiras décadas deste século e que só ultimamente se vem procurando corrigir foi a aplicação precipitada ao processo educativo de experiências científicas que poderiam ter sido psicológicas, ou sociológicas, mas não eram educacionais, nem haviam sido devidamente transformadas ou elaboradas para a aplicação educacional.
> De outro lado, tomaram-se de empréstimo técnicas de medida e experiência das ciências físicas e se pretendeu aplicá-las aos fenômenos psicológicos e mentais, julgando-se científicos os resultados porque as técnicas - tomadas de empréstimo - eram científicas e podiam os tais resultados ser formulados quantitativamente.
> Houve, assim, precipitação em aplicar diretamente na escola ‘conhecimentos’ isolados de psicologia ou sociologia e, além disto, precipitação em considerar esses ‘conhecimentos’ verdadeiros conhecimentos (TEIXEIRA, 1957, sem paginação).

Teixeira enfatizou a distinção entre o campo de aplicação do saber e a atividade de produção científica. Ele definiu o primeiro como um sistema concreto e limitado no qual as informações advindas das ciências deveriam sofrer um processo de ajuste e adaptação à situação. Dessa forma, o emprego desses dados não resultaria em elaboração de conhecimento científico, mas em configuração de uma regra de arte, ou seja, em uma norma de prática (XAVIER, SBHE). Para o educador baiano,

> Como a medicina, a educação é uma arte. E arte é algo de muito mais complexo e de muito mais completo que uma ciência. Convém, portanto, deixar quanto possível claro de que modo as artes se podem fazer científicas.
> Arte consiste em modos de fazer. Modos de fazer implicam no conhecimento da matéria com que se está lidando, em métodos de operar com ela e em um estilo pessoal de exercer a atividade artística. Nas belas-artes, ao estilo pessoal chegamos a atribuir tamanha importância que, muitas vêzes, exagerando, consideramos que a personalidade artística é tudo que é necessário e suficiente para

> produzir arte. Não é verdade. Mesmo nas belas-artes, o domínio do conhecimento e o domínio das técnicas, se por si não bastam, são, contudo, imprescindíveis à obra artística.
> A educação pode, com alguns raros expoentes, atingir o nível das belas-artes, mas, em sua generalidade, quase sempre, não chega a essa perfeição, conservando-se no nível das artes mecânicas ou práticas, entendidos os têrmos no sentido humano e não no sentido de maquinal, restritivo apenas quanto a belo e estético.
> O progresso nas artes - sejam belas ou mecânicas - se fará um progresso científico, na medida em que os métodos de estudo e investigação para êste progresso se inspirem naquelas mesmas regras que fizeram e hão de manter o progresso no campo das ciências, ou sejam as regras, para usar expressão que não mais se precisa definir, do 'método científico' (TEIXEIRA, 1957, sem paginação).

As correspondências apresentam a educadora paranaense assumindo uma condição de discípula em relação a Teixeira. Condição distinta das representações que Caldeira utilizou em relação Piaget e Montessori, quando ser "discípula" lhe conferia prestígio. No caso da relação com Anísio Teixeira, existe uma deferência por parte de Caldeira que não se observa das fontes em relação a nenhum outro intelectual.

Caldeira, à época, desenvolvia um projeto para a criação de um Programa de Pós-Graduação em Educação interinstitucional, junto a professores das Universidades de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, propondo um formato de pesquisa na área do ensino distinto do que se realizava no Brasil até então, modelo com o qual a intelectual manteve vínculo no período de exercício profissional no CBPE. Para tanto, pedia, mais uma vez, a opinião do mestre:

> Doutor Anísio Teixeira, o senhor me fez pensar em muito. Obrigada meu caro professor estou lhe enviando um documento organizado por três representantes das universidades do sul do país: Professora Graciema Pacheco e professor Arquimedes Maranhão e eu (CALDEIRA, 1969b, p. 1).

Não foram localizadas fontes de possível resposta do educador baiano. Apenas nove meses após essa última correspondência, Anísio Teixeira seria encontrado morto em circunstâncias não esclarecidas[138]. Poucos anos mais tarde, no bojo das transformações advindas com a reforma universitária, o Centro de Estudos Pedagógicos, ambiente de sociabilidade estudantil do curso

[138] Candidato a uma vaga na Academia Brasileira de Letras, Anísio Teixeira saiu da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, para visitar o acadêmico Aurélio Buarque de Holanda, na praia do Flamengo, e desapareceu. Dias depois, em 11 de março, é encontrado morto no poço do elevador do edifício (NUNES, 2010, p. 123).

de Pedagogia da UFPR, tornar-se-ia Centro Acadêmico, recebendo o nome de Anísio Teixeira como seu patrono.

Até então, Caldeira era reconhecida por sua ação vinculada à educação montessoriana e à formação de docentes primários nas escolas normais, por conta dos trabalhos desempenhados no IEP e no CBPE, junto ao grupo de Anísio Teixeira. Em seu retorno ao estado onde nascera, para atuar na Universidade Federal do Paraná, Eny Caldeira, que, no início da década de 1950, havia tido contato direto com os referenciais da Epistemologia Genética na Europa, passou à condição de divulgadora do pensamento de Jean Piaget.

3 PESQUISAS E OUTRAS PSICOLOGIAS (1960-1991)

3.1 De volta ao Paraná, outras ações

Após a saída de Anísio Teixeira do INEP, Eny Caldeira encontrava-se novamente sem um aval político para a manutenção do seu cargo, assim como ocorrera no Instituto de Educação do Paraná, depois que Bento Munhoz da Rocha Netto deixou de ser governador. Contudo, não é possível inferir das fontes como foi a recepção da educadora em seu estado natal, após o período de atuação pelo país.

Em 1961, Caldeira regressou ao Paraná, quando retornou aos quadros da Universidade Federal do Paraná. Entre os anos de 1961 e 1963, também foi assessora da Comissão de Educação na Assembleia Legislativa do Estado do Paraná.

O Conselho Estadual de Educação do Paraná foi criado em dezembro de 1964, mas sua instalação ocorreu em fevereiro de 1965. Com a vigência da Lei n. 4.978/64, resultante de mensagem do governador Ney Braga, elaborada pela Secretaria de Educação e Cultura, na gestão do professor Jucundino da Silva Furtado, fundou-se o Conselho Estadual de Educação, ao qual se atribuía a incumbência de interpretar e fazer aplicar os dispositivos da legislação, no tocante não apenas ao seu formalismo jurídico, mas, sobretudo, aproveitando a vivência pedagógica dos conselheiros.

Ao lado de outros intelectuais locais, em 1965, Eny Caldeira integrou o primeiro grupo do Conselho Estadual de Educação, o qual buscou conformar alguns elementos da educação paranaense, notadamente nas discussões acerca da organização do Sistema Estadual de Educação e do ensino de segundo grau. As posições públicas do Conselho, bem como os debates dos quais Eny Caldeira envolveu-se no órgão ficaram registrados na revista *Criteria*, periódico do CEE, que serviu de mecanismo de reverberação das ideias da comissão junto ao cenário educacional regional.

A nomeação ao Conselho Estadual de Educação era de competência exclusiva do Governador do Estado, o que revela que Caldeira, embora após uma década de sua saída da direção do Instituto de Educação do Paraná, ainda gozava de prestígio entre a elite política local. Pode-se também considerar que

ela tenha recuperado seu capital simbólico graças à sua atuação no CBPE/INEP, período no qual participou de ações em diferentes estados brasileiros, além de por vezes estar presente na imprensa nacional.

Cabe ressaltar que o governador Ney Braga foi, durante a gestão de Bento Munhoz da Rocha Netto, Secretário de Educação e Cultura do Estado, sendo possível que uma relação anterior de sociabilidade entre o primeiro e a educadora tenha motivado seu convite para integrar o Conselho.

Composto por quinze membros, com mandato de 6 anos cada, o Conselho Estadual de Educação, segundo a lei de sua constituição, seria integrado por representantes dos diversos graus de ensino do magistério oficial e particular, de notável saber e experiência em educação. O CEE possuía três câmaras para deliberar assuntos pertinentes à instrução primária, média e superior, realizando reuniões em sessões plenas para decidir sobre matéria de caráter geral ou exercer as atribuições específicas, previstas na norma jurídica. Eny Caldeira estava vinculada à câmara do ensino médio.

Eram diversas as funções conferidas aos conselheiros, destacando-se: a sugestão de medidas para melhoria da organização e do funcionamento do sistema estadual de educação; promoção e divulgação de estudos sobre o sistema estadual de ensino; propor ou adotar, quando na esfera de suas incumbências, modificações e medidas que visassem à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino; emitir pareceres sobre conteúdos e questões de natureza pedagógica e educativa que lhe fossem submetidos pelo Governador ou pelo Secretário de Educação e Cultura. Ainda estava o órgão encarregado de manter intercâmbio com o Conselho Federal de Educação e com os conselhos de educação dos demais Estados.

Além disso, ao CEE competia: analisar anualmente as estatísticas do ensino no Paraná e os dados complementares; elaborar normas especiais, completivas ao disposto na lei, para que a instrução primária e média compreendesse a variedade de métodos de ensino e formas de atividade escolar, tendo-se em vista as peculiaridades da região e de grupos sociais; estimular experiências pedagógicas, com o fim de aperfeiçoar os processos educativos; autorizar a organização e o funcionamento de cursos ou escolas

experimentais, com currículos, práticas e períodos escolares próprios (PARANÁ, 1964, art. 74, alíneas “d-l”).

Instalado, o Conselho iniciou seus trabalhos com a proposta da mais ampla divulgação de suas ações e decisões junto às escolas, por meio de periódico próprio. O Conselho apresentava-se como instituição destinada a promover as mudanças necessárias à modernização e à consolidação do Sistema Estadual de Ensino:

> O Plano estabeleceu as metas para a educação brasileira, atendendo aos compromissos internacionais assumidos. Estipulou cumprir até 1970: educação universal (7 a 11 anos); 70% das crianças de 12 a 14 anos de idade matriculadas nas séries do primário; matrícula de 30% da população de 11 a 14 anos nas duas primeiras séries ginasiais e de 50% da população escolar de 13 a 15 anos nas duas últimas séries do ciclo ginasial, bem como, matrícula de 30% da população escolar de 15 a 18 anos nas séries do ciclo colegial; por fim, expansão da matrícula no ensino superior, alcançando a metade dos alunos que terminavam o ciclo colegial. Em relação às metas qualitativas, o Plano previu a formação de professores primários diplomados. Esse compromisso é assumido pelo CEE (WESTPHALEN, 1966a, p. 16).

O Governo do Paraná apresentou como justificativa básica de sua ação educacional a constatação de que os colégios e as salas de aula tinham baixo rendimento. Ney Braga encarregou a SEC de elaborar diretrizes para o ensino. Pela Lei n. 4.599, de 2 de julho de 1962, instituiu o Fundo Estadual de Ensino e a Fundação Educacional do Estado do Paraná (FUNDEPAR), para a sua gerência.

No ímpeto de promover um ganho quantitativo e qualitativo na educação paranaense, o Conselho Estadual de Educação estava inserido como instrumento essencial. O governador Ney Braga, em entrevista, afirmou: “Ao CEE caberá complementar a legislação do ensino que acabei de dar à educação paranaense[139]” (BRAGA, 1965, p. 1). A ideia do papel modernizador do Conselho fez-se presente na fala da conselheira Cecília Maria Westphalen, a qual considerou que o CEE teve atuação revolucionária, principalmente quanto à qualificação do magistério, transformando “[...] estruturas arcaicas, capacitando

[139] A convocação de uma reunião conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais para o início de dezembro de 1964 acelerou a tramitação do projeto apresentado pelo Governo, aprovando a Lei n. 4.978, de 5 de dezembro de 1964, que instituía o Sistema Estadual de Ensino. Desta mesma data é o Decreto n. 16.589, que nomeou os membros do Conselho Estadual de Educação.

o povo brasileiro a acompanhar a marcha rápida da civilização contemporânea" (WESTPHALEN, 1967a, p. 2).

A revista *Criteria* foi criada para publicar os atos oficiais do CEE. Seus oito volumes iniciais contêm temas que foram divididos em duas partes: a primeira contempla artigos que se atêm, rigorosamente, ao assunto da educação escolar. A segunda reúne textos que relacionam a educação às grandes questões do desenvolvimento latino-americano e nacional. Por conta da formação específica de Cecília Maria Westphalen[140], a principal autora das matérias publicadas, diversas análises eram embasadas nos conhecimentos advindos da História e da Sociologia. Muitos dos escritos também buscavam reflexões em posições da pedagogia da Escola Nova ou ainda com relação ao tema educação escolar, algumas vezes sem correlacionar o contexto socioeconômico.

Várias produções anunciavam uma nova época para a educação paranaense. Nessa posição renovada, definiam a instrução escolar e as políticas públicas de tempos anteriores como "tradicionais", próprias da época "tradicional" da sociedade. Assim, o conselheiro Osvaldo Arns (1967b, p. 9) propunha, mediante estatutos escolares, "[...] quebrar os vínculos do tradicionalismo fossilizado, abrindo nos regimentos novas diretrizes".

Na *Criteria 8* (1968), uma das integrantes do CCE, Sarah Sartori, formulou "A Metodologia nos Regimentos", com base nos princípios humanísticos de Furter, Allport, Erasmo Piloto, Pestalozzi, Claparède, Mistral, Montessori e Anísio Teixeira. Estabeleceu o objetivo primordial da escola: "[...] a libertação interior do Homem" (SARTORI, 1968b, p. 1).

Ainda no número 8 da publicação, Eny Caldeira escreveu sobre a filosofia e a validação dos objetivos educacionais nas normas dos colégios de nível médio. Tratava dos valores humanos que deveriam ser adquiridos pela reflexão.

A intelectual relatou, nessa edição, a respeito da Conferência sobre a Educação e Desenvolvimento Econômico e Social da América Latina, realizada

---

[140] Cecilía Maria Westphalen fez o curso normal no Instituto de Educação do Paraná e o curso Clássico no Colégio Estadual do Paraná. Em 1950, formou-se em Geografia e História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal do Paraná, onde também graduou-se em Direito, em 1952. Cursou pós-graduação na Faculdade de Filosofia da Universidade de Colônia, Alemanha Oriental, e na École Pratique des Hautes Études, em Paris, especializando-se em História Moderna e História Contemporânea.

em Santiago, em 1962. Caldeira considerava a educação como “fator decisivo” para o autêntico desenvolvimento global dos povos, sendo que, segundo a autora, a mesma ideia estava presente na Reunião de Punta de Leste, em 1961. Ao dissertar acerca do preparo de normalistas e dos regimentos das escolas no artigo, a educadora expressava concordância com as discussões internacionais que apresentava (CALDEIRA, 1968, p. 25).

Entre as atribuições dadas aos conselheiros estava a de emitir pareceres referentes às ações experimentais empreendidas no âmbito das escolas normais. Na apreciação de número 4 (1965), elaborada por Caldeira, havia informações acerca do trabalho efetuado em Curitiba.

Tratava-se de um estudo relativo à solicitação do Secretário de Educação e Cultura, professor Véspero Mendes, para dar continuidade à execução do plano experimental iniciado na Escola Normal Lysimaco Ferreira da Costa. No documento, Caldeira apresentava não apenas as características da experiência em questão, mas também considerações sobre a situação e a necessidade do ensino normal no Paraná; observação de projetos implementados em outros estados da federação; análise fundamentada em documentos de organismos internacionais; reflexão a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; princípios norteadores da reorganização do ensino normal no estado e sugestões para o estabelecimento pesquisado (CALDEIRA, 1969, p. 1).

O currículo, na perspectiva da educadora, era elemento central da avaliação do sistema educacional. Segundo Caldeira:

> Toda revisão ou reforma que se proponha, no sistema de formação de professores, deverá ser precedida por um cuidadoso estudo do plano docente (currículo) em vigência, já que este é a concretização prática de todos os objetivos e aspirações. O estudo do currículo se constitui, pois, numa forma de avaliar o sistema de educação (CALDEIRA, 1969, p. 2).

Caldeira, em seu parecer, tomava como referência a reforma do Ensino Normal do Estado do Rio Grande do Sul, o regulamento n. 6.004, de 26 de novembro de 1955, e a Conferência Regional sobre a Educação Gratuita e Obrigatória, realizada em Lima, em 1956, pela UNESCO e pela OEA, além dos fundamentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (CALDEIRA, 1969, p. 3).

Destacavam-se, conforme a intelectual, naquela experiência de formação do professor primário: a obrigatoriedade de planejamentos, o que eliminaria os prejuízos das disciplinas estanques, bem como o exagero dos hábitos individuais de cada mestre; a liberdade concedida ao aluno para elaborar seu próprio plano de estudos; e a divisão dos períodos letivos em unidades semestrais (CALDEIRA, 1969, p. 5).

No quarto item da conclusão de sua apreciação, Caldeira demonstrava-se favorável à experiência e à sua homologação, como também ao prosseguimento do projeto naquele ano, ressalvando que o funcionamento futuro dependeria de nova deliberação do CEE.

Em seu "Plano Experimental do Instituto de Educação do Paraná", parecer n. 6/1965, a educadora observava a necessidade de avaliação do processo de preparo de docentes primários, a partir dos seguintes elementos: a eficiência dos diplomados em exercício; julgamento do desenvolvimento da criança, reconhecido pela autora como o de mais difícil efetivação, além de ser pouco alcançado (CALDEIRA, 1969, p. 7-8).

Eny Caldeira permaneceu no Conselho Estadual de Educação ao longo da segunda metade da década de 1960, seu mandato como conselheira ocorreu durante as gestões dos governadores Ney Braga, pelo qual foi nomeada, e Paulo Pimentel.

No Departamento de Pedagogia da UFPR, Caldeira teve papel significativo na constituição do Centro de Estudos Pedagógicos (CEP), instituição que precedeu o Centro Acadêmico Anísio Teixeira (CAAT), órgão de representação discente do curso de Pedagogia na UFPR.

Analisar a organização estudantil é, antes de tudo, examinar um movimento plural, capaz de se expressar mediante vários grupos, os quais se potencializam no cotidiano da condição de aluno. Pode-se, assim, afirmar que este não se limita às suas agremiações formais, mas se manifesta na própria dinâmica de criação de interesses e pautas, as quais – transformadas, diariamente, pela realidade acadêmica, pelas relações universitárias e pela sociedade civil – são passiveis de mobilizar os estudantes. Assim, não se pode assegurar a existência de organizações estudantis unitárias, um a vez que diversas causas se inter-relacionam e se intercruzam.

Em concordância com Foracchi (1977), entende-se que:

> Não se pode compreender sociologicamente o movimento estudantil apenas em função das posições defendidas pela sua vanguarda. É necessário investigar sob que condições se estabelece a comunicação entre a cúpula e a base e de que forma as decisões desta traduzem as reivindicações daquela (FORACCHI, 1977, p. 230).

Na ata de fundação do Centro de Estudos Pedagógicos, constavam suas consecutivas finalidades: “pesquisas educacionais, despertar o interesse para os problemas educacionais, maior entrosamento entre alunos e professores do curso de Pedagogia, e dos demais cursos e centros” (CEP, 20 ago 1961, p.1).

Além das discentes que iniciaram as atividades da nova entidade, conforme a ata de 20 de outubro de 1961, compareceram à sessão os mestres: Liguarú Espirito Santo, Dinalva Guimarães Cordeiro, Zélia Miléo Pavão, Claraidalia Stechman, Herley Mehl, Eny Caldeira.

> Os meios para consecução dessas finalidades serão através de estudos com debates, conferências, seminários, cursos de línguas vivas e participação e organização de cursos de extensão universitária. Organização de bibliotecas especializadas. Conhecimento da comunidade através de visitas a instituições – excursões. Incentivo, criação e ajuda técnica às “classes pilotos”. Divulgação, aquisição e elaboração de revistas pedagógicas. (CEP, 20 ago 1961, p.1).

Na inauguração, alguns dos docentes presentes tomaram a palavra para discursar sobre o papel da nova instituição:

> Tomou a palavra a presidente Cecilia Silva agradecendo as palavras do professor Liguarú Espirito Santo e falando dos propósitos da diretoria para os trabalhos que virão e para elevar cada vez mais o nome da Faculdade e nosso Centro. Falou a seguir da pessoa admirável de Eny Caldeira que iniciará as atividades do Centro falando sobre “a Educação é o poder criador” (CEP, 10 nov. 1961, p. 2).

Entre os diversos objetivos determinados para o órgão, destacava-se “1º. – Das finalidades e meios: fomentar a criação do Colégio de Aplicação. Sua finalidade será tomar o curso mais prático” (CEP, 17 abr. 1963, p.3). A ideia de escolas de aplicação ou experimentais integravam a formação de Caldeira, uma vez que o Instituto de Educação possuía uma pré-escola do gênero, a qual serviu de modelo para a representação da pedagogia Montessoriana no Paraná, por meio de textos no Boletim da SEEC, além da proposta da Escola Experimental Maria Montessori, destinada à educação rural.

Os Colégios de Aplicação foram criados pelo Decreto Federal n. 9053, de 12 de março de 1946, com a função específica de serem estabelecimentos nos quais os próprios alunos dos cursos de licenciatura dessem aulas, vivenciando uma situação real de ensino-aprendizagem dos conhecimentos técnicos adquiridos na graduação, servindo também de ambiente de teste pedagógico para renovação e melhoria da instrução fundamental e média.

Segundo o artigo quinto da referida Lei, caberia "ao catedrático de Didática geral de cada Faculdade a direção e a responsabilidade do Ginásio de Aplicação". No caso da efetivação de tal unidade dentro da estrutura do Setor de Educação da UFPR, Caldeira seria a diretora da mesma.

Os trabalhos de cunho extensionista seguiam como um dos interesses de Caldeira, conforme se verificanos planos para o Centro de Estudos Pedagógicos:

> Logo após, falou-se na ideia lançada pela professora Eny Caldeira sobre uma viagem do CEP à Paranaguá em visita ao Museu de Antropologia (CEP, 18 ago. 1964, p. 12).

A proximidade de Caldeira ao CEP evidenciava-se pelas repetidas homenagens que a educadora recebia da instituição:

> O colega Elpídio faria a homenagem aos professores e haveria entrega de uma corbeille à professa Eny Caldeira, haveria palavra livre, e após isto será encerrada a sessão, fazendo-se o convite para um coquetel na sala do Departamento de Pedagogia, no 5º andar da Faculdade (CEP, 18 ago. 1964, p. 13).

Quando ocorreu a inauguração da sala doada ao Centro de Estudo de Pedagogia, realizada na Faculdade de Filosofia da Universidade do Paraná, estiveram presentes:

> O Dr. Homero de Barros, diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a professora Eny Caldeira, o professor Lauro Esmanhoto, professor Oswaldo Pilotto, senhor Ocyron Cunha, presidente da associação dos professores e outros professores (CEP, 27 ago. 1964. p. 13).

Novamente, no mesmo evento, um tributo é prestado à Caldeira, sendo possível imaginar seu papel na obtenção de espaço próprio para a entidade: "Logo após a colega Zélia Passos, diretora do Departamento Cultural, fez entrega à professora Eny Caldeira de um belo buquê de cravos, homenagem do Centro à querida educadora" (CEP, 27 ago. 1964, p. 13).

Naquele momento, após a fala do docente Lauro Esmanhoto, foi citada a nomeação de Eny Caldeira para o cargo de assessoria na Secretaria Estadual de Educação:

> Falou logo após o professor Lauro Esmanhoto, agradecendo o convite a ele formulado para participar desta reunião primeiramente. Prestou a seguir uma homenagem a professora Eny Caldeira, salientando desde logo seu imenso trabalho como educadora. Foi ela aluna de Montessori e durante vinte e cinco anos dedicou-se ao magistério normal. Elogiou também os serviços prestados à educação pelo professor Pilotto, do qual foi discípulo. Falou a seguir a professora Eny Caldeira, agradecendo as homenagens dirigidas a sua pessoa, bem como dizendo do que pretende realizar como assessora do secretário de Educação, cargo para o qual foi recentemente nomeada (CEP, 27 ago. 1964, p. 13-14).

A condição de diretora do setor certificava a Caldeira um certo controle das ações estudantis, apesar do Centro de Estudos Pedagógicos oficialmente ser um órgão desvinculado do Setor de Educação, porém, ligado ao Diretório Acadêmico Rocha Pombo. Desse modo, muitas iniciativas do CEP só eram efetivadas após o "crivo" de Caldeira:

> A colega Rose fez uma sugestão, para que se fizesse divulgação sobre o curso de Pedagogia e seu currículo, além de dar esclarecimentos dos demais cursos da nossa Faculdade. Essa divulgação poderia ser feita por rádio, por jornais, nas Escolas Secundárias, para que todos os interessados viessem num dia pré-determinado à Faculdade de Filosofia onde se faria uma espécie de palestra entre professores, estudantes de Pedagogia e interessados. Aprovada a ideia, foram formados três grupos para saber das possibilidades de tal empreendimento. O 1º. ano de Pedagogia obteria as informações junto ao Diretório, o 2º. ano falaria com dona Eny Caldeira (CEP, 27 ago. 1964, p. 15).

O texto das atas diz respeito à atuação em classes experimentais, sendo citados o Colégio Sion e o Colégio Estadual:

> Lido o artigo 4º. do primeiro capitulo e aprovado, temos um aparte da colega Lia no artigo 5º., a respeito da criação, ajuda técnica e incentivo às classes-piloto, que são também conhecidas por classes experimentais. Já existem no Colégio Sion, no Colégio Estadual (CEP, 27 out. 1964, p. 16).

É importante ressaltar que o Colégio Sion se destaca até a atualidade como importante espaço de circulação da pedagogia montessoriana no Paraná, baseada no método Montessori-Lubienska[141].

[141] O método mistura as visões da educadora Maria Montessori e de sua seguidora Helena Lubienska. Montessori privilegiava a busca direta e pessoal do aprendizado. Uma influência de

Em documentos posteriores, no ano de 1968, há outra posição por parte das discentes, as quais se colocam de maneira contrária à existência de um colégio de aplicação, entendendo esse tipo de estabelecimento como uma formação artificial pelo fato de acontecer em uma condição diversa da observada nas escolas, notadamente nas públicas:

> Grande parte da culpa, pelas falhas do curso, cabe a nós, alunos, que acomodados a um sistema deficiente e arcaico de ensino, não exigimos melhorias. Concluiu-se, portanto, que se faz necessário, ao invés de um Colégio de Aplicação, que por ter esse caráter, tornar-se-ia artificial, lutaremos pela mudança do curso, afinal, Pedagogia não apenas para docentes, mas deve preparar o aluno para, no desempenho de suas funções, ao lado dos cargos de assistência técnica ou direção de escolas, fazer Ciência da Educação (CEP, 23 abr. 1968, p. 39).

Ao término da frase, demonstra-se, explicitamente, a concepção das acadêmicas quanto ao papel do curso de Pedagogia: “fazer Ciência da Educação”. Esta, citada por elas, tinha a psicologia como um de seus pilares.

Nos próximos registros, discutia-se sobre a vinda de Lauro de Oliveira Lima. Sugeria-se também convidar as educadoras Eny Caldeira, Maria Olga Mattar e Hercília Sarmento para ministrarem sobre dinâmica de grupo (CEP, 6 ago. 1968, p. 42).

Na década de 1950, sobretudo a partir dos estudos de Kurt Lewin e Carl Rogers, a Dinâmica de Grupo passou a ser utilizada nos Estados Unidos como método de aprendizagem. Já no Brasil, essa técnica começou a ser empregada partir dos anos 60, mas como estratégia educativa, embora seu uso atual esteja mais restrito à área de Gestão de Pessoas e Educação Corporativa nas empresas. Ressalta-se que, a despeito de Kurt Lewin ser lembrado, principalmente, pela formulação das atividades de equipe, outra influência que Caldeira recebeu do psicólogo alemão refere-se à psicologia ambiental, notadamente pelo trabalho “A Criança e a Percepção do Espaço Urbano”, obra conjunta desenvolvida pela UFPR, a UNESCO, a então Companhia de Urbanização e Saneamento de Curitiba (URBS) e a Universidade Estadual Paulista (UNESP)[142].

Lubienska é o ensino religioso, pois o método Montessori-Lubienska enfatiza a questão da espiritualidade, notadamente católica. (Nota do autor)

[142] Ver mais em “3.4 A criança e a percepção do espaço urbano”.

Embora o Centro de Estudos Pedagógicos não tivesse originalmente papel político estudantil, pois se dedicava mais a trabalhos de cunho cultural, no final dos anos 1960, discussões sobre a função da Instituição eram mais frequentes, muito possivelmente por conta dos acontecimentos na Europa[143] e do recrudescimento da violência e da censura praticadas pelo regime civil-militar[144]. As atas do CEP passavam, então, a tratar também

> [...] da necessidade e da importância de que o grupo de estudantes marginalizado, por assim dizer, tome consciência dos problemas estudantis, num âmbito mais restrito, dos específicos do curso e de um modo geral, do problema estudantil propriamente dito: Unificação da UNE (CEP, 6 ago. 1968, p. 42).

[143]Em 1968, o Brasil passou por uma onda de protestos contra a ditadura sob influênciade toda a conjuntura histórico-cultural que pairava sobre o mundo, como o “maio francês”, a chamada contracultura, as manifestações nos EUA contra a Guerra do Vietnã e as a favor do movimento negro, as reivindicações no Terceiro Mundo contra o imperialismo dos países desenvolvidos, entre outros fatos (nota do autor).

[144]A luta estudantil contra a ditadura militar intensificara-se desde 1966, ano em que foi decretado pela UNE, em 22 de setembro, o “Dia Nacional de Luta contra a Ditadura”. Os discentes saíram em passeata pelas ruas em vários estados brasileiros, sendo violentamente reprimidos. Este episódio ficou conhecido como “Setembrada” e resultou no “Massacre da Praia Vermelha”, pois os estudantes ficaram presos na Faculdade de Medicina do Rio, onde foram agredidos, havendo muitas prisões (nota do autor).

É importante destacar que o movimento estudantil, naquele período, era contrário à Reforma Universitária[145], aos Acordos MEC-USAID[146] e à aplicação da Lei n. 4464/1964[147] (Lei Suplicy de Lacerda), a qual extinguia os Diretórios Centrais de Estudantes (DCE) e a própria UNE, substituindo-os pelo Diretório Nacional de Estudantes (DNE).

Para a recepção da turma de calouros de 1969, aguardava-se a vinda do então Ministro da Educação, Tarso de Morais Dutra[148], a qual não se concretizou:

---

[145] A Reforma Universitária trata-se da lei da reforma da educaçãosuperior (Lei 5.540/1968), que se fundamentava no modelo universitário americano. Assim, estruturava o ensino em básico e profissional, com dois níveis de pós-graduação – mestrado e doutorado – (Art. 17, b); adotava o sistema de créditos, ou seja, de matrícula por matéria, propondo a avaliação em vez de notas por menções. Estas, ao lado de outras inovações já introduzidas no padrão de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro para a Universidade de Brasília – dissolução da cátedra (Art. 33 § 1º) e departamentalização (Art. 11), implementação de cursos de pequena duração (Art. 23, §1º), adoção de formas jurídicas múltiplas (Art. 4) –, tornaram-se generalizadas para todas as universidades brasileiras. Mantinham-se a unidade de ensino e pesquisa (Art. 2) e a obrigatoriedade de frequência para professores e alunos (Art. 29) (FREITAG, 1980, p. 84-85; RIBEIRO, 2000, p. 193).

[146] Acordos MEC-USAID referem-se a uma série de tratados efetuados, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação Brasileiro (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos contratos, foram firmados 12, abrangendo da educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último a ser consolidado foi em 1976. Estes acordos MEC-USAID inseriam-se em um contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Nesta conjuntura, a "ajuda externa" para o ensino tinha o objetivo de fornecer as diretrizes políticas e táticas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do avanço capitalista internacional. Os técnicos estadunidenses que desembarcaram no país estavam, muito mais do que preocupados com a educação brasileira, ocupados em garantir a adequação de tal sistema de ensino aos desígnios da economia internacional, sobretudo, no que dizia respeito aos interesses das grandes corporações norte-americanas. Na prática, os MEC-USAID não significaram mudanças diretas na política educacional, mas tiveram influência decisiva nas formulações e direções que, posteriormente, conduziram o processo de renovação da educação brasileira na Ditadura Militar. Destacam-se a Comissão Meira Mattos, criada em 1967, e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), de 1968, ambos decisivos nas reformas universitária (Lei n. 5.540/1968) e do ensino de 1º e 2º graus (Lei n. 5.692/1971).

[147] A Lei n. 4.464, de 6 de abril de 1964, que ficaria conhecida como Lei Suplicy de Lacerda, proibia as atividades políticas nas organizações estudantis, além de definir a regulamentação destas entidades (Nota do autor).

[148]Tarso de Morais Dutra (Porto Alegre, 1914 - Porto Alegre, 1983) foi advogado e político brasileiro, eleito deputado estadual pelo PSD para a 38ª Legislatura da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, seguido da votação para deputado federal em 1950, cargo pelo qual se reelegeu quatro vezes. Foi Ministro da Educação de 15 de março a 30 de outubro de 1969, durante os governos de Costa e Silva e da Junta Militar de 1969. Foi um dos encarregados em revisar o texto do Ato Institucional Número Cinco. Na sua gestão, implementou o Mobral e os acordos MEC-USAID.

> Aberta a sessão, a presidente informou da impossibilidade do ministro Tarso Dutra realizar a conferência de recepção aos calouros, anteriormente programada. Pensou-se então, no Prof. Erasmo Pilotto e se este aceitar, a conferência será realizada no dia 25 (vinte e cinco) do mês corrente às quatro horas da tarde (CEP, 25 mar. 1969, p. 47-48).

As atividades desempenhadas por Caldeira junto ao Centro de Estudos Pedagógicos são reveladoras também da continuidade de suas ações na seara do ensino artístico infantil:

> Disse-nos a vice-presidente, que deixou com a professora Eny Caldeira um documento sobre: Função da Arte na Escola Primária[149], o qual, depois de lido, deverá ser mimeografado pelo Centro de Estudos de Pedagogia e distribuído pelas alunas de Pedagogia. (CEP, 11 jun. 1969, p. 51).

No segundo semestre de 1969, após eleição, o professor Lauro Esmanhoto assumiu a direção do Departamento de Pedagogia da UFPR, enquanto Caldeira voltava a se dedicar, exclusivamente, às práticas docentes (CEP, 22 ago. 1969, p. 54).

Diferentemente da gestão no Instituto de Educação, onde Eny Caldeira obteve sua nomeação graças à escolha do governador Bento Munhoz da Rocha Netto, no Departamento de Pedagogia o cargo foi conquistado por meio de votação. Não foram encontradas fontes sobre o processo eleitoral, de modo que não se pode assegurar nem se houve oposição ao nome de Eny Caldeira, nem mesmo saber quem a apoiou.

Embora não fosse mais chefe, a intelectual, naquela época, provavelmente ainda gozava de algum prestígio junto aos pares, pois intercedeu pela mudança da sede do CEP do quinto para o sétimo andar do Edifício Dom Pedro II, no complexo da Reitoria da UFPR, local onde permanece até a atualidade (CEP, 16 jun. 1971, p. 75).

Uma comunicação oficial modificaria os rumos do Centro de Estudos Pedagógicos, o qual passaria a desfrutar de outra natureza, não sendo mais vinculado ao Diretório Acadêmico Rocha Pombo, pois

> Devido a uma portaria baixada pelo Reitor da Universidade Federal do Paraná, Portaria no. 10.474, 19-IX-1973, que estabelece o prazo de trinta dias, a contar desta data, para que os Diretórios Acadêmicos extintos apresentem à Reitoria, plano de representação discente em

[149] Não foram localizadas cópias do referido documento. Grande parte da produção de Caldeira, consistia de textos que circulavam apenas através de cópias reprografadas. (Nota do autor)

> nível de setores. Logo, o Centro de Estudos de Pedagogia deverá ser transformado em Diretório Acadêmico Anísio Teixeira, porque o curso agora pertence ao Setor de Educação, sendo que o Diretório Acadêmico Rocha Pombo do Paraná do qual era membro, passará a ser Diretório Acadêmico do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes (CEP, 5 set. 1973, p. 88-89).

A entidade funcionou por 13 anos (1961-1974). Segundo a ata de 29 de novembro de 1974, aquela administração extinguia, oficialmente, o Centro de Estudos de Pedagogia, o qual passou aos estatutos do Diretório Acadêmico Anísio Teixeira, aprovados em meados de outubro daquele ano.

A escolha do educador baiano como patrono da nova instituição provavelmente contou com a participação de Caldeira, uma vez que esta possuía bom trânsito junto às estudantes. Visto, em alguns momentos, como subversivo, em outros, como liberal, as posições de Anísio Teixeira foram objeto de críticas tanto por parte de conservadores como de progressistas.

A partir de então, o Centro Acadêmico, embora continuasse dependente dos acontecimentos no Setor e recebesse, ainda, influências de docentes, reduzia seu papel a um ambiente de formação pedagógica propriamente, focando suas ações em atividades culturais, para se tornar um espaço de representação discente.

3.2 O reencontro com Montessori

Eny Caldeira, em seu retorno à Curitiba, destacou-se na Universidade Federal do Paraná na tentativa de, a partir de 1961, criar modelos metodológicos visando à renovação do ensino dos diferentes níveis e graus, trabalho de equipe interdisciplinar conjugado à disciplina de Didática e Metodologia (Departamento de Métodos e Técnicas – Setor de Educação), sob forma de laboratório de pesquisa e experimentação pedagógica.

Segundo sua tese de livre docência[150], a ideia de realizar um enfoque metodológico sobre a pedagogia de Maria Montessori foi facilitada, quando, em fevereiro de 1973, retornando à Europa, Eny Caldeira encontraria na Associação

[150] Documento com 29 páginas, apresentado no Concurso de Docência Livre para a disciplina de Didática, do Departamento de Método e Técnicas, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (Nota do autor).

Internacional Montessori, em Amsterdam, um acervo de publicações e estudos diversos sobre a pedagogia Montessoriana, que lhe possibilitaram o desenvolvimento daquele trabalho (CALDEIRA, 1974, p.3).

A intencionalidade do trabalho residiria na exploração do pensamento pedagógico de Maria Montessori endereçado à construção da imagem da criança e modelos educativos. A tarefa consistira primordialmente em mostrar como Maria Montessori, a partir de observações e experiências, alcançaria novos níveis de compreensão da criança, forjaria leis de desenvolvimento infantil e formas singulares e humanas de desempenho educativo.

O trabalho, para além do objetivo expresso pela autora, fazia um comparativo entre as ideias de Montessori acerca da criança, compatibilizando o pensamento da educadora italiana com outros autores, em especial Jean Piaget e Suzanne Mollo.

Na introdução da tese, Eny Caldeira faz um relato memorial de sua trajetória acadêmica, da formação como normalista e pedagoga, do período de estudos na Europa, da direção do Instituto de Educação do Paraná, da atuação como pesquisadora do CBPE/INEP e do seu retorno para Curitiba.

Segundo Caldeira, ainda na introdução do texto, o trabalho tinha um dos objetivos revelar os contrastes entre os preconceitos existentes em relação à natureza da criança e a imagem verdadeira que emergiria existencialmente no processo natural de seu desenvolvimento. O primeiro capítulo, “A Imagem da Criança no Pensamento de Maria Montessori”, traz reflexões sobre o papel da educação, a visão da infância, segundo a educadora italiana e outros pensadores. Para Caldeira,

> As tentativas da educação moderna que cercam simplesmente de liberar as crianças das supostas repressões estariam em bom caminho? Deixar os escolares fazer aquilo que desejam diverti-los em ocupações ligeiras, levá-los a um estado de natureza selvagem seria aconselhável? Não se trata de liberar, se trata de reconstruir; a reconstrução requer a elaboração de uma ciência do espírito humano; Ajudar a vida, portanto – eis o princípio fundamental. Quem poderia revelar a vida natural da qual procede o crescimento psíquico do indivíduo humano senão a criança, ela mesma, em condição de revelar-se? (CALDEIRA, 1975, p.5)

Caldeira afirmava a própria criança como primeiro mestre. A revelação da infância não seria difícil de obter-se, uma vez que a verdadeira dificuldade reside nos preconceitos antigos do adulto face à puerícia, na cega incompreensão, na

forma de educação arbitrária e baseada tão somente no raciocínio humano ainda subjugado por um inconsciente egoísmos e soberba dominação que vem sendo tecida para esconder os valores da sábia natureza (CALDEIRA, 1974, p. 5).

> Em nossas relações com a criança, a criança é aquilo que fazemos dela. Isso não teria importância se soubermos o que temos introduzido no seu pensamento e que poderia ser observado em todas suas respostas, isto é, na reação da criança às questões do adulto (CALDEIRA, 1975, p. 7)

Embora desde a primeira metade do século XX crescesse a importância dada aos interesses das crianças, nos anos 1960, autores como Suzanne Mollo, Bernard Charlot, entre outros, começam a discutir o protagonismo da infância. Caldeira em sua tese fazia coro a esses educadores:

> A criança é aquilo que cremos e desejamos que seja. A história poderia nos fazer sentir até que ponto somos criadores da mentalidade infantil. Colocaria em pauta as criações concomitantes, faria sentir, por exemplo, que as relações de "repressão" com a criança que nos parecem fundadas sobre uma necessidade biológica são em realidade a expressão de uma certa concepção de intrasubjetividade (CALDEIRA, 1975, p.8)

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-se com o modelo criado por essa projeção (CHARLOT, 1979, p. 109). Observamos também posições de Mollo nesse sentido, ao afirmar que a ausência do discurso da criança sobre a escola encontra-se ligado a

> práticas pedagógicas fundamentais que reproduzem as relações sociais. A interiorização das formas de aprendizagem, isto é, das relações de hierarquia ou de igualdade, de concorrência ou de cooperação, desempenha um papel muito mais importante na reprodução social do que o próprio conteúdo das aprendizagens. A inculcação ideológica passa pela interiorização e pela instituição dos trajetos da comunicação na sociedade escolar tendo em conta as relações hierárquicas ou igualitárias que aí se instauram. (MOLLO, 1978, p. 59)

Para Caldeira, através do estudo da história e etnografia, compreenderíamos a pressão que fazemos pesar sobre a criança (1974, p. 4). Importante lembrar que no ano de 1960, o historiador Philippe Ariès publicou a obra *História social da criança e da família*, considerada pioneira em seus estudos tanto pela temática quanto pelas fontes que ele utilizou. Caldeira faz menções às pesquisas de Suzanne Mollo, embora não a referencie na tese:

> Conseguindo exemplos, em diferentes colégios, Suzanne Mollo define o mundo educativo do século XVII como um mundo fechado, rigorosamente vigiado e isolado do mundo adulto. Esse fechamento da instituição educativa mostra a desconfiança face ao mundo adulto acusado de corrupção e associado a uma visão pessimista da criança, considerada como a presa mais fácil oferta ao mal. Mas ela é, no entretanto, portadora de esperança porque é educável, e a valorização da infância não é contraditória com a fragilidade da criança como um ser inacabado. O mestre deveria utilizar a fraqueza e a plasticidade da criança para tornar o adulto não corrompido para a sociedade. Assim o modelo de aluno teria uma certa imagem do adulto e a educação permitiria uma concepção otimista da evolução da humanidade (CALDEIRA, 1974, p.10).

É interessante salientar que o primeiro trabalho da pesquisadora francesa intitulado *Escola e sociedade* havia sido lançado na França em 1969 e a obra *Os mudos falam aos surdos*, que trata especificamente das discussões que Caldeira menciona, seria lançada apenas no ano de 1975, um ano após a publicação da tese de Caldeira, o que revela o conhecimento e a circulação de pesquisas europeias pela professora no Paraná.

O conceito de socialização, nas suas diferentes versões e revisões, a partir de Durkheim, passando pela teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron e pela abordagem construtivista de Berger e Luckman, pressupõe o domínio exato da infância como condição social susceptível de ser estudada em si própria, uma vez que as infâncias são percebidas como em vias de ser, por efeito da ação adulta sobre as novas gerações. O conceito de socialização constitui, mais do que um constructo interpretativo da condição social da infância, o próprio fator da sua ocultação: no sentido em que as crianças não são verdadeiros entes sociais completamente reconhecíveis em todas as suas características, interativos, racionais, dotados de vontade e com capacidade de opção entre valores distintos – nem se constituem como um objeto epistemologicamente válido, na medida em que são sempre a expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência (SARMENTO, 2008). Caldeira em sua tese busca problematizar a condição da infância:

> Nossas relações com a criança parecem ditadas pela natureza, estabelecidas sobre diferenças permanentes, biológicas. Nossa conduta de dominação nos parece natural e necessária porque a criança tudo espera de nós. As crianças parecem oferecidas em possessão, pelas semelhanças com adultos, pela continuidade, em relação a eles, encarregadas pela natureza de realizar suas esperanças. Nossa atitude nos parece justificada e mesmo imposta pela “natureza” pois ela trás ao mundo, a criança em estado de necessidade, de fragilidade (CALDEIRA, 1974, p. 8)

Tais posições de Caldeira em muito se aproximavam daquilo que Mollo discutia acerca do papel da escola e das relações de poder entre adultos e crianças:

> O discurso reflecte todas as facetas da relação de poder. Não há nenhum discurso que não seja um discurso de poder, que não permita situar o locutor numa relação de forças. A «tomada» da palavra, o monopolizar do discurso, asseguram a «tomada» ou a conservação do poder.
> A palavra concedida à criança em condições definidas pelo professor ou a obrigação de não se calar constituem certamente os aspectos mais evidentes da institucionalização das relações de força na relação educativa.
> O discurso produzido na escola depende de condições institucionais e psicossociológicas de que toda a investigação deve ter um conhecimento prévio. Uma vez que se inscreve numa relação de factos concretos, só pode ser analisado sob a forma de um estudo do seu significado em referência a esses mesmos factos. O discurso da criança sobre a escola só existe em relação ao discurso do professor, às relações de poder instituídas na escola. É neste sentido que pode ser considerado como uma resposta a ordens e a indicações que nem necessitam de ser explicitadas. Refletem tanto a ausência de poder da criança como o excesso de poder do adulto. (MOLLO, 1978, p. 143)

Em seu trabalho, a educadora paranaense discorre também acerca da constituição da autonomia da criança:

> Isso é verdadeiro para a criança: ao nascer completamente desprovida de “poder” nenhuma autonomia lhe será possível. É esse estado passageiro que parece nos recomendar a uma atitude possessiva. Em realidade, essa fragilidade provisória da criança humana está relacionada ao seu poder ulterior: e porque será homem possuiria assim tão poucos instintos e se tornaria mais desprovida que o pequeno animal. [...]
> Prolongando essa autoridade após a primeira infância, o adulto não obedece a “natureza” cria uma dependência, faz um escravo e inova. A história nos revelaria a unidade profunda das diferentes atitudes religiosas, econômicas e política (CALDEIRA, 1974, p. 8-9)

Embora as discussões sobre a constituição da autonomia e do juízo moral da criança tivessem sido objeto de discussões por Jean Piaget em seus estudos acerca da Epistemologia Genética, a segunda parte da citação revela uma possível aproximação com os estudos das denominadas “pedagogias críticas”, ao estabelecer uma condição de escravidão dos que não adquirem autonomia moral e tratar ainda das atitudes de cunho religioso, econômico e político. A ideia

de busca da autonomia da criança e centralidade da psicologia no processo de ensino-aprendizagem estava presente também em trabalhos como de Mollo:

> A psicologia pôs em relevo o personagem mais frequentemente esquecido na história da pedagogia, o mais insignificante nas relações escolares: a criança. À medida que a psicologia se vai separando da filosofia e se especializa em diversos ramos, o estudo da criança confirma certas intuições de Rousseau. Desde então, toda uma parte da psicologia passa a apoiar-se na originalidade da actividade e desenvolvimento da criança, a fim de promover uma educação que considera esta última não como um seu objecto, mas como seu sujeito. Numerosas teorias têm em comum o interesse que dedicam à criança. A comunicacão entre aluno e professor apresenta-se, pois, como um intercâmbio em que a criança participa activamente e de pleno direito. Em certos casos, torna-se até o pólo mais activo desta comunicação; o professor apaga-se progressivamente, respeitando deste modo a independência que a criança aprende a adquirir em contacto com ele. O mestre conduz o seu aluno para a autonomia, acompanha-o nos seus esforços, corresponde à ajuda solicitada, sem fazer juízos de valor, e sem querer impor as suas próprias normas, nem os seus métodos de trabalho (MOLLO, 1969, p. 44)

Para Piaget (1994), em seus julgamentos morais, a criança mais nova aplica uma responsabilidade objetiva, enquanto a criança mais velha aplica uma responsabilidade subjetiva. A primeira é fruto da coação moral adulta e a segunda, fruto da cooperação entre pares.

Para o epistemólogo suíço, as crianças, nas suas relações com os iguais, descobrem que é necessária a reciprocidade, para agir conforme as regras, levando em conta que as regras são efetivas, se as pessoas concordarem em aceitá-las. Sua procedência não mais deriva da autoridade externa, mas resulta de convenções acordadas entre indivíduos e, portanto, podem ser modificadas (Piaget, 1994).

Nesse sentido, Eny Caldeira apresenta suas posições acerca do desenvolvimento que entende ser o mais adequado à formação da criança, criticando a educação pela dominação:

> A criança é completamente desprovida de poder o que dá aos pais uma sorte do hábito de dominação. A atitude, com relação a criança, perfeitamente justa, sendo impossível, vão eles sempre de um extremo a outro, respeitando ou não a liberdade da criança… Numerosos conflitos nascem daquilo que os pais almejam no futuro contrastando com o que as crianças e mesmo os adolescentes, almejam no presente. Nenhum, nem pais ou crianças poderiam agir de outra forma… Não haveria igualdade possível entre adultos e crianças… É fácil convencer as crianças porque é a autoridade do adulto que conta e não o raciocínio que lhes persuade. Não se lhes convenceria jamais, completamente: na criança se estabelece a convicção de ser influenciada pelo adulto (mesmo quando o adulto não deseje, mais que

> raciocinar) o que condicionaria toda sua atitude. Assim, mesmo sem intenções, não se poderia evitar de impedir sobre a liberdade da criança. O dever do adulto é nada mais do que reduzir esse impedimento ao estritamente necessário (CALDEIRA, 1974, p. 9)

A compreensão da escola como espaço opressor e a liberdade da criança remontam ao *Emílio* de Jean-Jacques Rousseau. Essa visão "romântica" da infância era expressa na tese de Caldeira,

> Em movimento inverso Rousseau restabelece a concepção de criança, e opõe sua inocência à corrupção da vida social do adulto. Se ele propõe em sua pedagogia isolar a criança é para salvaguardá-la e fazê-la a fonte mesma da educação, ideia particularmente fecunda que seria retomada pelos criadores e defensores da escola nova… (CALDEIRA, 1974, p. 10)

Caldeira advoga que a mente infantil é capaz de absorver conhecimentos e tem poder de instruir-se a si mesma:

> Uma observação superficial demonstraria: uma criança fala a língua de seus pais. Ora, aprender uma língua é uma grande conquista intelectual. Ninguém ensina e a criança passa a usar livremente e com perfeição o nome, verbo e adjetivo, enfim as categorias gramaticais e suas relações sintáticas; Acompanhar, na criança, o desenvolvimento da linguagem é estudo de um imenso interesse e um acordo geral reconhece que o uso dos primeiros elementos da linguagem acontece em determinado período da vida como se a medida precisa do tempo. No íntimo de cada criança há um mestre vigilante que saberia obter os mesmos resultados de cada criança, em qualquer país onde se encontrasse; A única linguagem que o homem aprende perfeitamente é sem dúvida aquela adquirida no primeiro período da infância, quando ninguém poderia comunica-la sob forma de ensino (CALDEIRA, 1974, p. 15)

Retornando às discussões com relação ao ideário montessoriano, Caldeira discorre sobre a existência de uma força psíquica que ajuda o desenvolvimento da criança. Essa força não se daria somente no aprendizado da linguagem, mas, em extensão, à capacidade da criança em reconhecer, ainda na tenra idade, pessoas e coisas de seu ambiente (CALDEIRA, 1974).

Para Maria Montessori, a criança possui energias mentais que a tornam capaz de construir e consolidar, em poucos anos, todas as características da personalidade humana. Segundo a educadora:

> A criança é um ser, fisicamente fraco, nascido com grandes possibilidades, mas praticamente sem ter desenvolvido nele um dos fatores da vida mental, é um ser que pode ser considerado "zero", mas que, no decorrer de seus anos, já supera todos os outros seres vivos (MONTESSORI, 1949, Prefácio).

Montessori afirmava que a criança é dotada de uma mente capaz de absorver (mente absorvente), compreendendo que “a parte mais importante da vida não é aquela que corresponde aos estudos universitários, mas sim ao primeiro período, que vai desde o nascimento até os seis anos, pois é exatamente nesta fase que se forma a inteligência, o grande instrumento do homem” (MONTESSORI, 1949, p.33). Para a educadora, “a criança é dotada de poderes desconhecidos, que podem levar a um futuro luminoso”(MONTESSORI, 1949, p.12). A mente absorvente da criança

> se orienta na direção do ambiente; e, especialmente no início da vida, deve tomar cuidados especiais para que o ambiente ofereça interesse e atrativos para esta mente que se deve dele nutrir para a própria construção. (MONTESSORI, 1949, p.113)

Essas ideias ecoavam na tese de Caldeira, que advogava a necessidade de compreensão da psicologia infantil e dos processos de aquisição do conhecimento por parte dos professores, os quais deveriam atuar na busca da liberdade de aprendizagem das crianças, intervindo apenas indiretamente no processo:

> A criança aprende, diz-nos Montessori, verdadeiramente quando exercita a sua própria energia segundo os procedimentos mentais da natureza, que agem de modo diverso do que se supõe comumente. Por essa razão falham ou não se expressam com procedimentos em uso nas escolas comuns. O aluno poderia dar surpreendentes resultados somente quando o mestre aplicando a técnica cientifica de “uma intervenção indireta” ajuda o desenvolvimento natural da criança. O progresso revelado pelas crianças, causando tanta admiração e tanta oposição, se originaria de um princípio que se refere à psicologia infantil – o que se aprende é pela própria atividade assumindo a cultura do ambiente e não a cultura do mestre; Colocando em ação dos poderes do subconsciente que permanece livre de absorver, como de exprimir-se, segundo os procedimentos naturais da mente absorvente (CALDEIRA, 1975, p.21)

Caldeira prossegue citando a educadora italiana, ao propor uma espécie de “desescolarização” do ambiente escolar:

> Descobriu Maria Montessori que a educação escolar não é aquilo que o mestre dá, mas é um processo natural que se desenvolve espontaneamente no indivíduo humano. A educação não se adquire escutando mas através de experiências efetuadas no ambiente. A tarefa do professor não seria aquela de falar mas de preparar e dispor uma série de motivos de atividade cultural em ambiente previamente preparado.

Para Montessori, o papel da professora teria as seguintes características:

> Ela ensina pouco, mas observa muito; além do mais, sua função consiste em dirigir as atividades psíquicas das crianças bem como seu desenvolvimento fisiológico (MONTESSORI, 1969, p.156).

Para a educadora paranaense, o estudo da educação seria, então, a investigação de modelos e, portanto, de teorias que se empregam como formulações explicativas do ato de pensar. Buscar-se-ia comprovação de que os modelos educativos são emergentes da natureza do ser humano, bem como de que "a educação implicaria no desenvolvimento de procedimentos dos quais os seres humanos se ocupam em aprender, e que esses meios ou instrumentos aparecem na capacidade de investigar, descobrir, explicar, raciocinar e criar" (CALDEIRA, 1975, p. 17-18). A preocupação com a constituição de modelos pedagógicos estava presente em autores do período:

> O estudo dos modelos pedagógicos constitui uma etapa indispensável no caminho que conduz a investigação teórica à vida quotidiana da escola. Permite explicar as contradições aparentes constatadas entre a reflexão e a acção, entre as concepções da educação e o estudante (MOLLO, 1969, p. 21)

Caldeira cita o processo de alfabetização com o emprego de alfabetos móveis empregado por Maria Montessori, em seus trabalhos na Itália, como um exemplo de modelo pedagógico:

> A escrita é a consequência, em regra, de uma paciente e ingrata preparação na escola e uma recordação de árido esforço e de pena suportada, de castigos impostos, das tormentas para qualquer um que não seja analfabeto diz-nos Montessori, e deveria ser um método verdadeiramente singular àquele que teria oferecido a obtenção de resultados assim brilhantes, em uma idade precoce. A curiosidade foi suscitada em torno do método educativo que oferecia a prova de se ter finalmente encontrado um meio para vencer rapidamente o analfabetismo, mais ou menos esquecido dos povos até entre os mais civilizados. [...] Com a vinda de alguns professores [...] com a finalidade de estudar pessoalmente o método, diz-nos Maria Montessori que não teve outro material de demonstração não, fossem as letras do alfabeto, isoladas, e móveis sob a forma de objetos manuseáveis, e grandes. Alguém argumentaria que o segredo consistia em se ter tornado as letras do alfabeto como objetos isolados e móveis – descoberta simples e genial. Outros lembrariam que na antiguidade Quintiliano havia usado um alfabeto móvel do mesmo gênero (CALDEIRA, 1975, p. 19)

A educadora salientava os preconceitos acumulados sobre a natureza da criança seriam tantos como também os interesses práticos: "Interesse em defender a criança do "esforço mental" e da precocidade dos trabalhos

intelectuais. “São as crianças, em geral, consideradas como seres vazios de ideias as quais conviria somente o jogo, o sono e o passatempo dos contos fantásticos” (CALDEIRA, 1975, p. 20). Nesse sentido, apresentava exemplos de experiências de educação não diretiva:

> A história da pedagogia relata experiências de Pestalozzi, confirmando a hipótese de Maria Montessori em termos de revelação de uma energia desconhecida na vida da criança.
> Tolstói descreve fatos semelhantes em crianças educadas com tanto entusiasmo e amor na escola de Isnaia Poliana. Seria uma forma mental e não somente o fenômeno da escrita que foi revelado nas crianças educadas por Maria Montessori.
> Como se ficaria na mente das crianças, aquelas palavras, muito estranhas como se nelas tivessem sido esculpidas? (CALDEIRA, 1975, p. 21)

Retomando os objetivos visados, a educadora passa a mostrar como Maria Montessori a partir de observações e experiências com crianças, alcançou novos níveis de compreensão de sua natureza, forjou leis de desenvolvimento infantil e formas educativas de desempenho singular e humano, técnico e científico.

Caldeira, ao término de sua tese, busca realizar uma aproximação entre Piaget e Maria Montessori, os dois grandes referenciais teóricos de sua trajetória, e cita trabalhos como os de David Elkind, um dos autores que na época desenvolvia uma conciliação entre o pensamento da educadora italiana e do epistemólogo suíço:

> Ao encerrar esta contribuição, conviria lembrar, em termos de enriquecimento, os estudos que na atualidade se vêm realizando, procurando analisar comparativamente Maria Montessori e Jean Piaget. Elkind ressalta que, nos últimos anos tem havido um renascimento de interesse, nos Estados Unidos, pelo trabalho de Maria Montessori e Jean Piaget. Embora as razões desse renascimento sejam muitas e variadas, duas parecem indiscutíveis. Primeiramente, tanto Montessori quanto Piaget observaram facetas até então insuspeitadas e desconhecidas do pensamento e comportamento infantis. Em segundo lugar, e aqui se explica o impacto, esses inovadores construíram leis e princípios gerais do pensamento e comportamento da criança, implícitos em suas próprias observações. No caso de Piaget tais observações o levaram a uma filosofia do conhecimento e as de Maria Montessori a uma nova filosofia da educação (CALDEIRA, 1974, p.24-25).

Anos mais tarde, em artigo, Caldeira reitera sua crença na constituição de modelos metodológicos

> As indagações que emergem na realização de projetosde ensino pesquisa, voltados à construção de modelos metodológicos se constituem em manancial sempre crescente de ideias das quais podem servir crianças, adolescentes e adultos num envolvimento permanente de busca, de si mesmo e de construção de vida e do saber, no dia-a-dia, de desenvolvimento cognitivo e de formas de aprender.
> Percebe-se nesse envolvimento a continuidade do processo educativo que se distingue dos esquemas prontos e acabados, informações gratuitas que se dão e se cobram, exemplo, das crianças, na escola de primeiro grau.
> Os modelos metodológicos emergem e se traduzem pelo atendimento às necessidades básicas do ser humano, de viver, pensar, aprender a aprender, tornar-se livre, independente e interdependente, e como fundamental expectativa a de relacionar-se.
> Não se duvida que o acesso do saber exige, imaginação, disponibilidade e disciplina intelectual, e em se tratando de jovens viver citares essa conquista um desafio.
> Entender que um ato realizado de aprendizagem é um ato de vida que supõe novas conquistas intelectuais que o próprio sujeito vislumbra e ainda aqui, uma pesquisa é o introito de outra, modelo provoca outro, caracterizando o aprendizado como um processo contínuo desenvolvimento humano (CALDEIRA, 1980, p. 2).

Caldeira finaliza sua tese apresentando o acervo pedagógico de Maria Montessori como um campo aberto a pesquisas e experiências. Seria uma espécie de convite à inteligência, à imaginação e ao estudo. Salienta ainda que educar seria criar e saber fazer uso de modelos de pensamento a fim de colocá-los à disposição dos que aprendem, como um depósito sempre crescente de instrumentos, dos quais poderiam servir-se crianças, adolescentes, jovens e adultos. “Assim, uma vez reconhecido o papel do modelo teórico no pensamento, na experiência e na imaginação, poderíamos dizer que o homem pela educação teria de construir-se através da infância” (CALDEIRA, 1974, p. 25).

A tese de livre docência de Eny Caldeira é, entre as fontes localizadas, o último documento no qual a educadora confere centralidade ao pensamento de Maria Montessori. Desde seu retorno ao Paraná e especialmente na segunda metade da década de 1970, Eny Caldeira dedica-se especialmente à psicologia infantil, porém sob as lentes da Epistemologia Genética de Jean Piaget.

3.3 A ênfase em Piaget

A compreensão de que os sistemas de educação não poderiam subsistir sem um adequado arcabouço teórico em psicologia permeou as falas de Eny Caldeira durante o decênio de 1950, ocasião na qual era diretora do Instituto de Educação e, principalmente, nos anos 1960 e 1970, quando produziu trabalhos

em seu Laboratório de Pesquisas e Experimentações Pedagógicas no Departamento de Educação, depois Setor de Educação da UFPR.

Embora a educadora tenha empregado a condição de "discípula de Montessori" em seu retorno da viagem à Europa, no início da década de 1950, a qual foi, notadamente, aproveitada como representação e capital simbólico, nos anos 1960 e 1970, destacaram-se sua relação com pesquisadores estrangeiros, como Jean Piaget, Berbel Inhelder e Antonio Battro, e sua ação como divulgadora da Epistemologia Genética, especialmente exploradas nas pesquisas em seu laboratório. Estudiosos como Lauro de Oliveira Lima[151], um dos principais propagadores dos trabalhos de Jean Piaget no Brasil, lá desenvolveram atividades a convite de Caldeira, integrando empreendimentos do Centro de Estudos Pedagógicos.

O epistemólogo suíço não acreditava na existência de uma pedagogia 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). Em sua perspectiva, são justamente esses traços habituais 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).

De acordo com a própria Eny Caldeira, ao colocar a Psicologia como o foco dos estudos concretizados na Europa, ela pôde elaborar um programa teórico-prático, mediante cursos e estágios em serviços especializados (CALDEIRA, 1952a, p. 2). Isso não significa que a intelectual compreendesse a educação como "ciência menor", mas, de certa maneira, correspondeu ao que preconizava Piaget no que diz respeito às

[151] Lauro de Oliveira Lima (Limoeiro do Norte, Ceará, 1921 – Rio de Janeiro, 2013) foi educador brasileiro. Formou-se em Direito, em 1949, e, dois anos depois, em Filosofia. Autor de mais de trinta obras relacionadas à 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 ser comunista e subversivo pelo regime militar (ESCOLA, 2014).

> [...] 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 da Pedagogia enquanto "arte" que se vale do instrumental de outras áreas, a exemplo da Psicologia, da Sociologia e da Economia, também foi partilhada por Anísio Teixeira, de modo que este entendimento foi, inclusive, um dos balizadores da constituição do Centro Brasileiro de Estudos Pedagógicos (CBPE), nos anos 1950. Piaget, tal qual Anísio Teixeira, 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).

Para ser mais preciso ainda, no plano de pesquisa científica, Piaget considerou – com 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).

O período de aprendizado de Eny Caldeira em Genebra foi importante para outras ações empreendidas durante as décadas de 1960 e 1970, quando atuou no então Departamento de Educação da Universidade Federal do Paraná, baseando-se nas pesquisas acerca do desenvolvimento humano de Jean Piaget. Em relato memorial, a educadora conta sua trajetória no final dos anos 1940, época na qual conheceu a pesquisadora Barbel Inhelder:

> Conheci grandes mestres. Uma psicologia que é a maior do século... nasceu, acho que mais ou menos... a minha idade. Eu acho que ela ... 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)

Em um primeiro contato, percebe-se que, nas investigações iniciadas por Piaget na década do 1920, o suíço explica as conquistas conceituais alcançadas pela criança em função da socialização linguística e de interações sociais. Já nas análises efetuadas nas décadas de 1930 e 1940, graças à descoberta de estruturas de conhecimento pré-verbais e de novos mecanismos internos de formação (assimilação recíproca, coordenação de esquemas, reação circular, etc.), ele esclarece as origens da linguagem e do pensamento como advindas da interiorização do esquema sensório-motor infantil, portanto, na atividade construtiva do sujeito. (MONTOYA, 2006, p. 120).

Caldeira, ao longo da execução de ações, como a ampliação do Serviço de Orientação Educacional do Instituto de Educação e o emprego de pesquisas produzidas no período, seguia a convicção piagetiana com relação ao método científico como via legítima de acesso ao saber, entendendo que os procedimentos reflexivos ou introspectivos da tradição filosófica, na melhor das hipóteses, só podiam contribuir para elaborar certo tipo de conhecimento (PIAGET, 1965b apud MUNARI, 2010).

A década de 1960 foi o período em que a epistemologia genética de Jean Piaget começou a ganhar força no país, superando as discussões acerca da mensuração de inteligência e higiene mental, predominantes até então. Nesse sentido, era natural que as conferências realizadas pelo Centro de Estudos Pedagógicos abarcassem os conhecimentos em voga, sendo que, no caso do Brasil, o nome mais representativo dos estudos sobre a epistemologia genética era o do professor cearense Lauro de Oliveira Lima. Conforme a ata do órgão das estudantes de Pedagogia da UFPR, datada de maio de 1968, esperava-se a

> Semana de Estudos a ser realizada nos próximos meses, pelo professor Lauro de Oliveira Lima. Propôs-se a fazer um convite do professor Herley Mehl, para ministrar um curso de extensão sobre psicologia e à professora Filomena Gebrau, para proferir uma palestra sobre o tema: arte (CEP, 07 maio 1968, p. 40).

O pensamento pedagógico mediado por uma leitura psicologizante já se tornara preponderante graças a eventos como a “Semana Piaget”, revelando a

adoção das ideias do epistemólogo suíço no Brasil e no Paraná, o qual se tornaria hegemônico na educação nacional, especialmente nos anos 1970 e 1980.

Na década de 1970, surgiam, especialmente, em São Paulo, bem como em outros estados brasileiros, vários grupos de pesquisadores interessados em desenvolver trabalhos a partir de uma orientação interdisciplinar, nos moldes daqueles realizados por Piaget e seus colaboradores, no Centro Internacional de Epistemologia Genética, da Faculdade de Ciências de Genebra.

A organização desses grupos teve início com a vinda do médico argentino Antônio Maria Battro, após chegar de Genebra, quando ministrou, no ano de 1973, em Araraquara (SP) e em Porto Alegre (RS), cursos de extensão universitária sobre a psicologia de Jean Piaget e sobre a elaboração da percepção e da cognição do meio ambiente pelo ser humano. Em seguida, em 1974, ele propôs um projeto de ensino e de investigações a fim de criar, no estado de São Paulo, um grupo de estudos e pesquisas em psicologia cognitiva, com sede em Araraquara.

Esse plano foi logo estendido a outras localidades, nas quais outras equipes se formaram, atendendo sempre a uma programação conjunta de atividades teóricas e experimentais. Estas associações foram denominadas, mais tarde, Grupos de Estudos Cognitivos (GRECs). Os primeiros destes foram fundados em Araraquara (Faculdade de Filosofia Ciências e Letras – Departamento de Educação) e em Porto Alegre (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Departamento de Psicologia). Em seguida, estabeleceram-se os de Ribeirão Preto (Universidade de Ribeirão Preto – Departamento de Psicologia) e de Curitiba (Universidade Federal do Paraná – Setor de Educação), além outros menores, em diferentes instituições universitárias nacionais. (VASCONCELOS, 1996, p. 163).

Uma das ações desenvolvidas pelos GRECs foi a distribuição de uma revista especializada para divulgação de investigações no campo da epistemologia genética, a Revista Estudos Cognitivos, publicada pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, no interior de São Paulo, uma das unidades da recém-constituída Universidade Estadual Paulista (UNESP). O periódico contou com apenas 4 (quatro) exemplares semestrais. Seu editor chefe

foi Antônio Battro, enquanto a coordenação era de Reinier Rozestraten (GREC de Ribeirão Preto), Léa da Cruz Fagundes (GREC de Porto Alegre) e Orlene de Lurdes Capaldo (GREC de Araraquara).

Desde os fins de 1973, organizaram-se, no Brasil, vários grupos com o objetivo de produzir pesquisas originais em Psicologia Cognitiva. Segundo o editorial da revista,

> Possuir um órgão de expressão, para comunicar nossos trabalhos, nos parece importante. Antes de tudo, manteremos uma informação atualizada sobre as tarefas dos diferentes G.R.E.C., no Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre; nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara e de Ribeirão Preto (SP) e na Universidade Federal do Paraná, em Curitiba. Todos esses grupos funcionam independentemente, com recursos próprios e com uma programação específica, alguns já tem um caráter formal. O G.R.E.C. de Araraquara tem a seu cargo a edição desta revista. O programa anual de atividades de pesquisa se estabelece de comum acordo e em forma coordenada para todos os grupos, com o propósito de não superpor esforços. Nestes grupos, atuam tanto alunos como professores que participam conjuntamente das tarefas de pesquisa e expõe seus trabalhos em seminários de caráter periódico. O Departamento de Psicologia do Centro de Investigações Filosóficas de Buenos Aires participa também deste programa. (ESTUDOS, 1976).

No volume 2, número 1 do periódico, de junho de 1977, foram descritas as atividades empreendidas pelos Grupos de Estudos Cognitivos: Primeiro Simpósio Brasileiro de Psicologia Cognitiva, ocorrido em São Paulo (SP), entre os dias 2 e 4 de setembro de 1974; Segundo Simpósio, em Araraquara (SP), durante os dias 1 e 3 de setembro de 1975; e Terceiro Simpósio, na cidade de Gramado, ao longo dos dias 7 e 9 de setembro de 1976, no qual Eny Caldeira pode expor o trabalho “Projeto de Psicologia Urbana: a criança e o meio espacial”[152], elaborado em conjunto com a professora Zélia de Oliveira Passos (UFPR) e o cientista argentino Eduardo Ellis.

A perspectiva teórica dos GRECs era predominantemente piagetiana, ao passo que os estudos dos processos de formação do conhecimento humano, nos seus aspectos figurativos e operativos, implicavam metodologias que abrangiam a utilização de grande número de técnicas de observação e experimentação. Além disso, o intuito dos GRECs quanto à psicologia cognitiva brasileira buscava, por pressuposto, atribuir a esta ciência um caráter

[152] Ver mais em “3.4 A criança e a percepção do espaço urbano”.

fundamentalmente interdisciplinar. Por isso, eles operavam de maneira coordenada sobre temas comuns de análise. Contudo, seus integrantes realizavam projetos diferentes, segundo seus próprios interesses, a fim de explorar, sistematicamente, diversos aspectos dos assuntos propostos. A composição das equipes dependia do objeto de estudo, compreendendo docentes e estudantes de diferentes matérias, bem como profissionais de diferentes áreas de conhecimento (VASCONCELOS, 1996, p. 166).

Em Rio Claro (SP), no Instituto de Geociências e Ciências Exatas (UNESP), sob a coordenação da professora Lívia de Oliveira, constituiu-se um consistente grupo de pesquisa sobre conteúdos geográficos cognitivos, com participação, entre outras, da professora Maria Cecília de Oliveira Micotti. Também planejaram cursos de graduação e de pós-graduação sobre a percepção espacial e geografia do comportamento (VASCONCELOS, 1996, p. 166).

Em Ribeirão Preto (SP), a atuação do catedrático Reinier Rozestraten foi decisiva na sistematização e concretização do programa de trabalho. Lá, estruturou o Laboratório de Percepção ao Ar Livre, um campo experimental de 300 x 35m, destinado à exploração da percepção do espaço, como parte do Laboratório de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (USP). Também orientou investigações de psicofísica urbana, consciência no trânsito e ergonomia. (VASCONCELOS, 1996, p. 167).

Em Curitiba, as principais responsáveis pela organização do GREC foram as professoras Eny Caldeira e Maria Lúcia Moro. Em convênio com o Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano (IPPUCP), foi criado um plano pertinente ao projeto Homem e Biosfera da UNESCO, sobre a impressão do meio ambiente pelas crianças. Em Porto Alegre, a professora Léa da Cruz Fagundes foi quem coordenou os estudos mais notáveis incorporados às recomendações do GREC (VASCONCELOS, 1996, p. 166-167).

Em Araraquara, sede central dos GRECs, quem comandou as atividades foi a docente Durlei de Carvalho Cavicchia, encarregada de editar, semestralmente, a revista Estudos Cognitivos, de elaborar um roteiro de análises em convênio com o INEP sobre “A percepção do meio ambiente pelas crianças” e de formar um Centro de Bibliografia e Documentação sobre Piaget e assuntos

relacionados. Jorge Nagle, diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, apoiou a produção de tal periódico, divulgador dos experimentos mais relevantes feitos pelos grupos (VASCONCELOS, 1996, p. 167-168).

As pesquisas realizadas pelos GRECs procuravam manter o caráter interdisciplinar, indo contra a fragmentação do conhecimento. Em Araraquara, especificamente, Orlene de Lurdes Capaldo, educadora do segundo grau, desenvolveu, ao lado de um arquiteto e de uma geógrafa, trabalhos sob uma visão social, pensando a percepção do ambiente e a organização das cidades. A então mestranda[153] Cilene Ribeiro de Sá Leite Chakur dedicou-se à estimação dos grandes espaços e com o ensino das ciências naturais. A professora Sueli Botta Machezi focou-se no papel dos hemisférios cerebrais na aquisição do conceito de inclusão de classes. Várias pequenas associações de outras instituições universitárias também tinham uma perspectiva interdisciplinar, mantendo intercâmbio com o GREC de Araraquara. Havia pessoas atuando conforme as orientações dos GRECs em: Assis, Presidente Prudente, Marília, São José do Rio Preto e Campinas. Pelo Brasil, cerca de cinquenta pesquisadores estiveram envolvidos nestas atividades (VASCONCELOS, 1996, p. p. 168).

De modo geral, o problema central dos estudos produzidos segue os objetivos traçados pelos GRECs, enfatizando “o desenvolvimento dos processos mentais em crianças e adultos, seja do tipo figurativo (perceptivo e geométrico), seja do tipo operativo (inteligência), nos grandes espaços, fora do laboratório” (CAVICCHIA, 1977, p. 92). Estas tendências foram confirmadas nos três Simpósios Brasileiros de Psicologia Cognitiva iniciais, ocorridos, consecutivamente, em São Paulo (1974), Araraquara (1975) e Gramado (1976). O tema do primeiro abordava a psicologia da escala humana (estudos sobre a percepção do meio ambiente), tópico que prevaleceu nos simpósios seguintes, bem como nos realizados em Curitiba (1977) e no Rio de Janeiro (1978), embora, nestes últimos, a diversidade dos assuntos tratados fora maior, abrangendo questões relacionadas à psicogênese da linguagem e à interação social. Todos os eventos receberam um público heterogêneo, constituído por urbanistas,

[153] Orientada à época pela professora Durlei de Carvalho Cavicchia. Atualmente, professora aposentada da UNESP (nota do autor).

geógrafos, arquitetos, pedagogos, sociólogos, matemáticos e psicólogos, fato que caracterizava o aspecto interdisciplinar das pesquisas (VASCONCELOS, 1996, p. 169).

A partir de 1978, os GRECs deixaram de conduzir investigações com finalidades comuns e de forma coordenada. Assim, os grupos dissolveram-se, de tal modo que seus integrantes passaram a se dedicar a objetos variados, nas mais distintas áreas do conhecimento. Muitos se tornaram protagonistas da prática interdisciplinar, que viria a ser uma das linhas mais fortes de exploração em psicologia, na década de 1980 (VASCONCELOS, 1996, p. 170).

Figura 22 – Fotografia da sessão de entrega do título de "Doutora *Honoris Causa*" a Bärbel Inhelder. Em pé, Bärbel Inhelder; à sua direita, Eny Caldeira (1979).

Fonte: Acervo da família Caldeira

Importantes piagetianos, como Bärbel Inhelder (Institute Jean Jacques Rousseau-Suíça), Antônio Battro (Universidade de Genebra, Harvard University e Pontifícia Academia de Ciências) e Lauro de Oliveira Lima (Instituto de Educação do Ceará, Universidade Federal do Ceará e Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro), desenvolveram ações em conjunto com Caldeira em momentos diferentes de sua trajetória.

Ao final do ano de 1979, a pesquisadora Bärbel Inhelder, uma das principais colaboradoras de Piaget, veio a Curitiba receber o título de “Doutora *Honoris Causa*” da Universidade Federal do Paraná. O vínculo entre Inhelder, Battro e Caldeira fica evidente, ao se observarem as fotografias do evento e as correspondências trocadas entre os eles. Em uma das missivas, Battro agradece a Eny Caldeira pela “festa” organizada para Inhelder, na ocasião da entrega da honraria.

Durante os anos 1980, Bärbel Inhelder voltou a Curitiba para proferir palestras no Setor de Educação da UFPR. Caldeira permanecia dedicando-se ao seu laboratório na Universidade Federal do Paraná, onde fazia uso do referencial teórico elaborado pelo suíço.

Assim, o discurso científico foi, progressivamente, identificado como o de verdade ou até mesmo como a verdade. No caso em análise, essa fala, pautada no ideário piagetiano, serviu às representações de verdade e modernidade dos investigadores que desempenhavam as primeiras realizações sob aquela perspectiva no Brasil, grupo no qual Eny Caldeira esteve inserida.

3.4 A criança e a percepção do espaço urbano

Os trabalhos desenvolvidos por Caldeira em seu laboratório no Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, assim como outras atividades desenvolvidas ao longo de sua trajetória mantinham uma relação de interinstitucionalidade e interdisciplinaridade.

Algumas ações desenvolvidas nos GREC´s no final dos anos 1970 serviram de aproximação para o desenvolvimento de pesquisas no campo da epistemologia genética. Lembramos que Caldeira, durante sua viagem de estudos ainda nos anos 1950, havia realizado cursos junto à UNESCO, em Paris. Do mesmo modo, sua atuação como diretora do Instituto de Educação do Paraná apresentava inovações que guardavam similitude com trabalhos desenvolvidos em outros países, com o apoio da agência da ONU.

As ações desenvolvidas no período de sua atuação no CBPE/INEP, como observado, contavam muitas vezes com orientação ou suporte da Unesco e outras instituições supragovernamentais, como a Organização dos Estados Americanos.

Os trabalhos de Caldeira, tanto os de cunho mais local, como as iniciativas à frente da escola de professores em Curitiba, a reforma do sistema de formação docente potiguar, quanto as de caráter nacional, como o levantamento das condições de formação docente no Brasil, estavam normalmente vinculados, ainda que não formalmente, a atividades desenvolvidas pela UNESCO. Tratava-se, portanto, do emprego de representações do moderno que estavam em voga, expressão da expectativa de estar a par do que era considerado moderno em outros centros e países.

O trabalho “A criança e a percepção do espaço” foi desenvolvido dentro de um espectro de ações da UNESCO, vinculadas ao projeto “Man and Biosphere”, um programa científico intergovernamental que buscou estabelecer uma base científica para a melhoria das relações entre as pessoas e seus ambientes, ao combinar as ciências naturais e sociais, economia e educação (OSINSKI; SILVA, 2016).

Os trabalhos de psicologia ambiental operam no estudo do comportamento humano na sua relação com o meio ambiente. Ainda uma área periférica e emergente do campo da psicologia, seus primeiros estudos, originaram-se na década de 1960, tendo como um de seus expoentes o psicólogo Kurt Lewin. A maioria destes trabalhos teve origem no reconhecimento dos problemas ambientais, como a poluição, que começou a ter relevo nas representações coletivas. O seu objetivo era determinar a influência que o meio ambiente exercia sobre as pessoas, as relações que com ele estabeleciam, o modo como as pessoas agiam, reagiam e se organizavam conforme o meio ambiente.

A Psicologia Ambiental estuda o homem em seu contexto físico e social. Busca suas inter-relações com o ambiente, atribuindo importância às percepções, atitudes, avaliações ou representações ambientais, ao mesmo tempo considerando os comportamentos associados a elas. Essa ciência se interessa pelos efeitos das condições do ambiente sobre os comportamentos individuais tanto quanto como o indivíduo percebe e atua em seu entorno. Os efeitos desses fatores, físicos e sociais, estão associados à percepção que se tem deles e, nesse sentido, estudam-se as interações. Tem sido considerada como a Psicologia do Espaço, analisando percepções, atitudes e

comportamentos de indivíduos e comunidades em estreitas relações com o contexto físico e social. A noção de espaço e lugar ocupa uma posição central na compreensão das relações do homem com seu ambiente. Trata-se, portanto, de uma posição nova, de uma diferente e mais consistente maneira de entender o desenvolvimento humano e social (PINHEIRO; GÜNTHER; GUZZO, 2006).

Segundo a psicologia ambiental, o meio ambiente pode ser definido como: todos os contextos em que se inserem os sujeitos (por exemplo: residências, escritórios, escolas, ruas etc.) e que atuam mais sobre os comportamentos de grupo do que sobre o comportamento individual.

Executada em Curitiba pelo Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná em colaboração com o Centro de Estudos Cognitivos de Curitiba e o Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba, a pesquisa ocorreu sob orientação dos professores argentinos Antonio Battro e Eduardo Ellis. Pesquisas semelhantes haviam sido realizadas anteriormente nas cidades de Salta (Argentina), Cracóvia (Polônia) e Melbourne (Austrália), sob orientação da UNESCO (BANERJEE; LYNCH, 1975).

No Brasil, a pesquisa já havia sido realizada na cidade paulista de Araraquara e em Curitiba, no chamado "Projeto Santa Felicidade[154]" Neste último, haviam sido introduzidos, em relação ao guia original, experimentos de representação do espaço em modelos reduzidos, executados por crianças de 7 a 14 anos, adultos estudantes de arquitetura e técnicos do IPPUC, visando à comparação de resultados sobre a percepção do meio urbano entre adultos e crianças (CALDEIRA, 1978, p. 6).

O trabalho desenvolvido pela UFPR e o IPPUC apoiou-se em um guia de pesquisa, proposto para ser aplicado em âmbito internacional, sobre "A percepção as crianças sobre seu meio-ambiente". Tentava dar visibilidade às opiniões do público infantil e infantojuvenil sobre seu entorno habitacional. Elaborado pelos professores Tribid Banerjee e Kevin Lynch[155], o estudo era

154 A pesquisa foi apresentada no III Simpósio Brasileiro de Psicologia Cognitiva, em Gramado (RS), ocorrido entre 7 e 9 de setembro de 1976 (ESTUDOS COGNITIVOS, 1977, p. 85).

155 Kevin Andrew Lynch (1918, Chicago — 1984, Martha's Vineyard, EUA), urbanista, estudou na Yale University, no estúdio Taliesin e no Instituto Politécnico Rensselaer. Graduou-se em planejamento urbano pelo Massachusetts Institute of Technology (MIT) em 1947. Começou a lecionar no MIT no ano seguinte, tornou-se professor assistente em 1949 e professor em 1963. Sua importante contribuição ao planejamento urbano se deu através de pesquisas empíricas

proposto para ser aplicado em âmbito internacional, tendo sido elaborado um guia para esse fim.

Para Kevin Lynch (1988), o desenvolvimento dos aspectos estruturadores da percepção do espaço estão vinculados, em primeiro lugar, ao sentido da visão, responsável pelo primeiro impacto criador de significados do ambiente. De acordo com o autor, é essencial a sensação produzida pelos sentidos, principalmente a visão, para uma completa estruturação mental desses mesmos lugares.

Observava-se o comportamento de crianças e adultos durante e depois de um passeio pela cidade, empregando um procedimento baseado em acompanhar os sujeitos em trechos da cidade, verificando os comentários. Depois de cerca de uma hora, os participantes deveriam desenhar alguns trechos da rua e ao final se dirigiam à sede da Fundação Cultural de Curitiba, onde era proposto que representassem o espaço urbano numa maquete em escala 1:500, com o emprego de blocos de madeira e elementos coloridos verdes para representar a vegetação. Os experimentadores tomavam nota da sequência empregada na construção da maquete, o que permitia a observação de regularidades. Ao final, solicitava-se aos pesquisados que comparassem sua maquete com uma maquete que reproduzia em escala o mesmo lugar. A partir dos comentários e avaliações, obtiveram-se resultados importantes, tanto do ponto de vista urbanístico quanto psicológico (CALDEIRA, 1978, p.15)

No relatório do trabalho, Caldeira ressalta que em geral os urbanistas não aplicam o método experimental da psicologia e os psicólogos que estudam o espaço o fazem unicamente nas condições restritas de laboratório e que o estudo procurou apoiar-se na teoria psicológica aplicada à percepção dos grandes espaços, objeto principal dos urbanistas. Desse modo, buscou a convergência dos elementos de teorias aplicadas de modo paralelo, e ao mesmo tempo um duplo desdobramento: o conhecimento dos processos cognitivos das pessoas com relação ao espaço urbano e outro, centrado no meio urbano,

---

sobre como os indivíduos observam, percebem e transitam na paisagem urbana. Seus livros exploram questões tais como a presença do tempo e da história no ambiente urbano, como os ambientes urbanos afetam as crianças ou como aguçar a percepção humana acerca da forma física das cidades e regiões, constituindo assim uma base conceitual para um bom desenho urbano (INSTITUTE, 2014).

destinado a levantar elementos para a melhoria do meio físico e sua adequação às necessidades dos habitantes.

Na pesquisa observou-se que as crianças de menor idade confundem sistematicamente o velho e o deteriorado com o antigo e identificam a beleza com a limpeza e a pintura. Como a região de observação apresentava uma situação pouco frequente onde existiam casas antigas bem pintadas, enquanto algumas construções modernas não o estavam, produziu-se um conflito perceptivo entre o antigo e o moderno por um lado e a fealdade e a beleza por outro (CALDEIRA, 1978, p. 15-20) A educadora observava também que

> [...] pelos juízos infantis, a qualidade de vida na cidade depende em grande parte do bom uso dos espaços verdes, especialmente daqueles ligados às atividades das crianças. Se as crianças votassem para nomear representantes na Prefeitura, sem dúvida as cidades seriam mais dignas de serem vividas por todos os cidadãos... Ademais as crianças ao ter aversão pela sujeira e pela desordem são muito sensíveis à poluição visual provocada por letreiros, afiches e anúncios (CALDEIRA, 1978, p. 23)

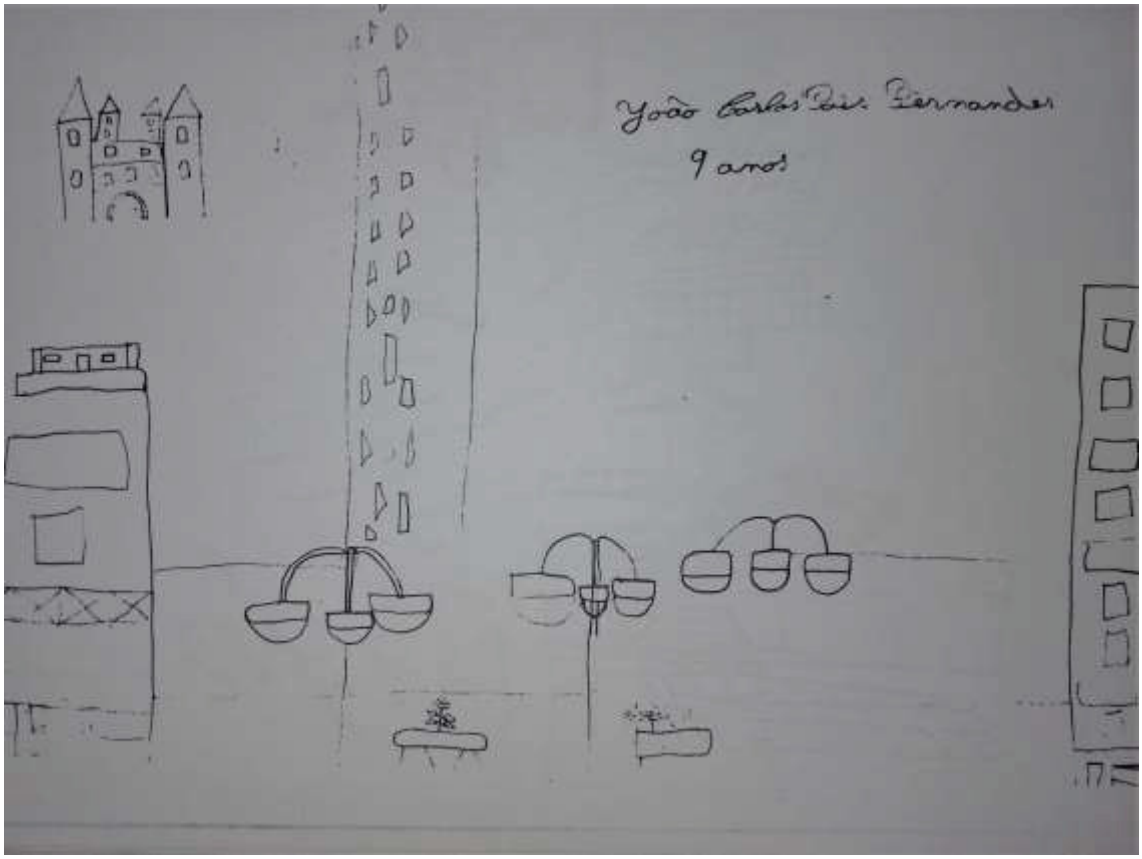
De modo geral, os resultados apontados demonstram que os comentários de adultos sobre detalhes não diferem muito das opiniões emitidas por crianças. As diferenças aparecem nitidamente em troca, quando os adultos fazem considerações de caráter global. Foram entrevistados cinco estudantes universitários de várias disciplinas não ligadas à arquitetura e a cinco técnicos dedicados ao planejamento urbano e todos foram submetidos também à prova de construir uma maquete da rua, depois de ter desenhado uma perspectiva da mesma.

Ao longo do texto, Eny Caldeira ressalta a valorização dos trabalhos desenvolvidos por Jean Piaget:

> Graças aos trabalhos de Piaget e de sua escola, se reconhece bastante sobre a psicogênese dos conceitos de espaço na criança e sobre como varia a percepção espacial com a idade. Também conhecemos as diferenças essenciais entre processo operativo e figurativo. O primeiro permite uma representação abstrata de caráter lógico-matemático; o segundo elabora os dados apresentados na percepção, na imagem e na memória, mas não alcançam o nível de abstração próprio do processo operativo. Ambos, sem dúvida combinam-se na vida cotidiana, na arte e nas ciências. O resultado concreto é que o ser humano é capaz de executar representações mentais de um dado espaço e manifestá-las por meio da geometria, da linguagem, do desenho, da escultura, da geografia, etc. (CALDEIRA, 1978, p. 30)

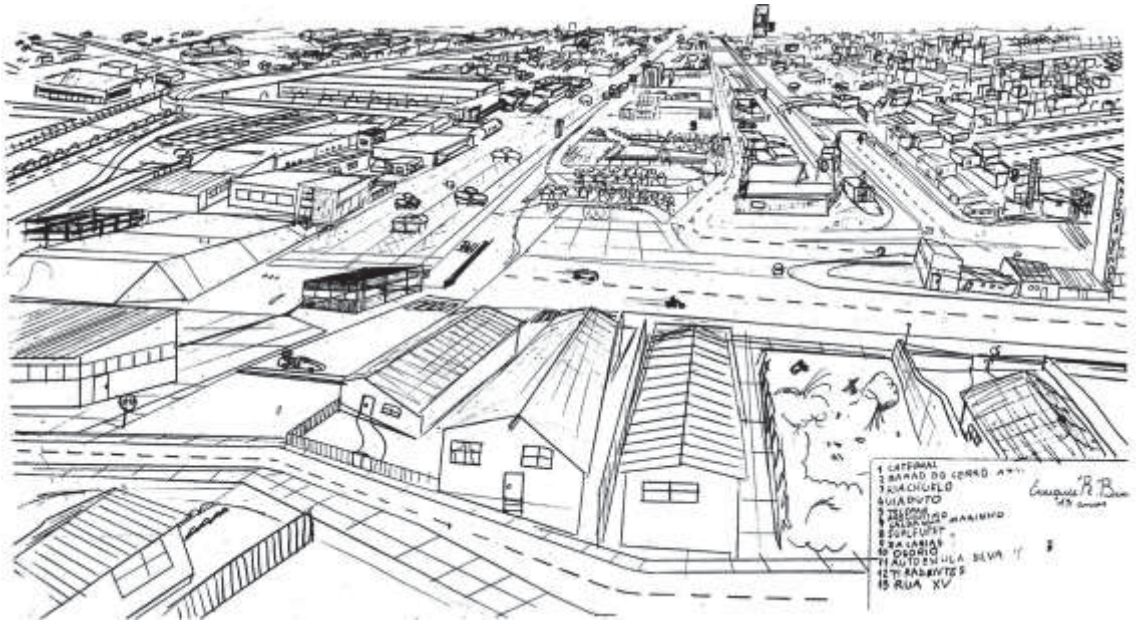
Segundo os resultados da pesquisa, o sujeito pode manter na sua memória durante muito tempo as características principais de um espaço que percorreu, mas essa evocação está submetida a distorções sistemáticas, que dependem de muitos fatores. Os mecanismos de memória são muito complexos e as crianças processam os dados sensoriais diferentemente do adulto. Isso se deve ao fato de que, durante o desenvolvimento mental. o sujeito incorpora novos marcos de referência (coordenadas), identifica e diferencia objetos mediante classificações e seriações, agrupa e separa coisas, estabelece relações locais e globais, multiplica as correspondências entre elementos de um todo etc. (CALDEIRA, 1978, p. 30)

Figura 23 – Desenho de estudante João Carlos Fernandes (9 anos [Estágio operatório concreto, segundo a epistemologia genética]) no Projeto “Percepção do Espaço Urbano” (1978)



Fonte: Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba - IPPUC

Figura 24 – Desenho de estudante Henrique R. Broens (13 anos [estágio operatório formal, segundo a epistemologia genética]) no Projeto “Percepção do Espaço Urbano” (1978)



Fonte: Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba – IPPUC

Lynch apresenta um método para a descrição da imagem mental a partir da percepção pelos usuários dos elementos da cidade: caminhos, pontos nodais, bairros, limites e marcos. Esta percepção é apreendida através de relatos descritivos e desenho de Mapas mentais esquemáticos. Os marcos, pontos de referência considerados externos ao observador, são apenas elementos físicos cuja escala pode ser bastante variável (LYNCH, 1988).

O uso de marcos na imagem da cidade implica a escolha de elementos dentre um conjunto de possibilidades. A principal característica física é a singularidade, algum aspecto que seja único ou memorável no contexto. A identificação e a escolha dos marcos se tornam mais fáceis quando estes contrastam com seu plano de fundo e se existir algum destaque em relação à sua localização espacial. Assim, as pessoas podem reconhecer os marcos pela sua limpeza numa cidade suja, ou por serem objetos novos numa cidade antiga. Espacialmente, os elementos da cidade podem ser definidos como marcos de duas maneiras distintas: na primeira, o elemento é visível a partir de muitos outros lugares, portanto a localização é crucial; e na segunda, fundamental é a existência de contraste local com os elementos vizinhos: pode ser a variação no

recuo e/ou altura. A importância de um marco pode ainda ser reforçada, quando este colabora na decisão dos usuários quanto ao trajeto a seguir. Também aumenta o valor enquanto marco quando o objeto está ligado a uma história, a um sinal ou a um significado (LYNCH, 1988).

Para Caldeira, todos esses processos estão submetidos à aprendizagem, que tem uma importância decisiva e a ela agregam-se os fatores internos de maturação neurológica. Mas essas modificações que provêm do meio interno e externo seriam insuficientes sem uma autoequilibração[156] das funções e estruturas cognitivas. Essas equilibrações, segundo Piaget, determinam diferentes níveis ou estágios de desenvolvimento mental[157] (CALDEIRA, 1978, p. 30).

O programa também tinha objetivos mais específicos alinhados com a promoção da educação ambiental no seu sentido mais amplo, o que incluía o desenvolvimento de materiais de apoio como livros e instruções didáticas, a promoção de treinamento especializado para disciplinas afins, a discussão sobre a natureza interdisciplinar dos problemas ambientais, o estímulo à atenção global a respeito dos problemas ambientais pelos meios de comunicação e a promoção da ideia de que o homem é pessoalmente responsável pela natureza (UNESCO, 1972, p. 8).

Segundo o orientador do trabalho, o médico argentino Antonio Battro:

> Desde fins de 1973 estamos organizando no Brasil vários grupos de trabalho e de estudos com o propósito de realizar pesquisas originais em Psicologia Cognitiva. Começamos por estudar a aquisição dos

[156] É fator essencial e determinante no desenvolvimento, a adaptação do sujeito ao meio em que vive. Esta por sua vez, dependerá da equilibração entre os três fatores do desenvolvimento: hereditariedade, experiência física e transmissão social e a equilibração entre uma nova noção com outras preexistentes. Para Piaget (1972), todo conhecimento vindo do exterior sofre alguma alteração realizada pelo sujeito, ou seja, o que se aprende é influenciado por aquilo que já tinha sido aprendido em um outro momento.

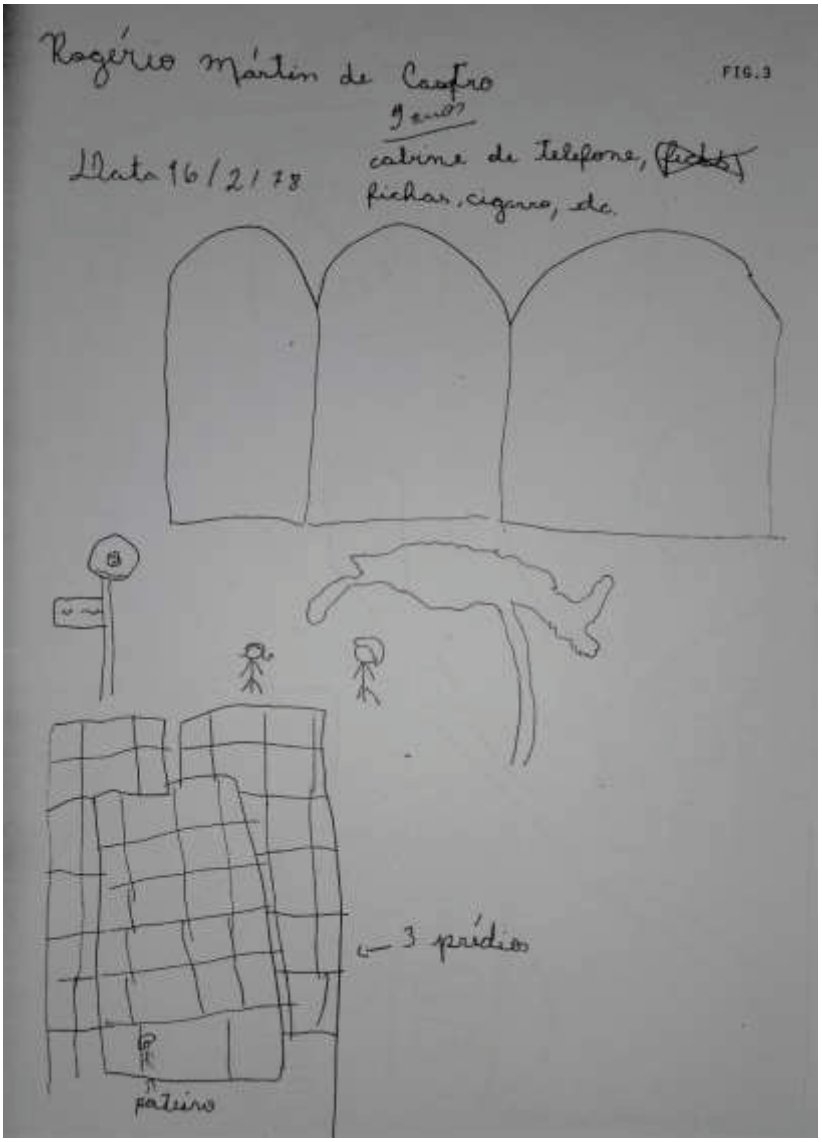
[157] Piaget distinguiu quatro períodos no desenvolvimento das estruturas cognitivas: estágio da inteligência sensório-motora (até, aproximadamente, os 2 anos); estágio da inteligência simbólica ou pré-operatória (2 a 7-8 anos); estágio da inteligência operatória concreta (7-8 a 11-12 anos); e estágio da inteligência formal (a partir, aproximadamente, dos 12 anos). Ao final do período sensório-motor, entre um ano e meio e dois anos, inicia-se a fase da interiorização dos esquemas de ação até então construídos. Nesta transição de estágios, dainteligência sensório-motora para a pré-operatória, começa a ocorrer a interiorização dos esquemas, que consiste na representação das ações da criança, chamada de função semiótica ou simbólica. A princípio, os instrumentos de que a criança dispõe para conhecer o mundo, são os esquemas de ação. Neste novo estágio, esses instrumentos se aperfeiçoam transformando-se em manifestações internas da realidade. Gradativamente, a inteligência prática vai sendo substituída pela inteligência representativa (Piaget,1972).

> conceitos e a percepção dos objetos em função da idade e esperamos continuar ampliando os temas de estudo à medida que se incorporem novos membros nestes grupos. Desde o começo tivemos uma particular predileção por aqueles temas relacionados com a "escala humana", com as modificações introduzidas nos processos conceituais e perceptivos por uma ampliação do marco de referência físico, em particular, pela passagem da escala pequena do laboratório à escala maior do meio ambiente cotidiano (BATTRO, 1976, p. 6).

Outro projeto desenvolvido pela UFPR, "Percepção do Espaço Urbano-Centro", tomava como objeto o centro de Curitiba e também foi orientado pelos professores Antônio Battro e Eduardo Ellis, baseados em experiência anterior realizada na cidade argentina de Salta, a qual enriqueceram com as análises piagetianas sobre a estrutura mental da imagem espacial. A execução ficou ao cargo do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, pelo Centro de Estudos Cognitivos de Curitiba e pelo IPPUC. A relatoria e a coordenação local contou com a coordenação de Eny Caldeira, que atuou como pesquisadora junto às professoras Dinalva Frota Cordeiro, Hercília de Moraes Sarmento e Mirna Luiza de Oliveira Cortopassi, contando com os auxiliares Inês Maria Cordeiro Linhares, Elinor Eschholz Ribeiro, Evelcy Monteiro Machado e Niroá Z. Ribeiro Glaser.

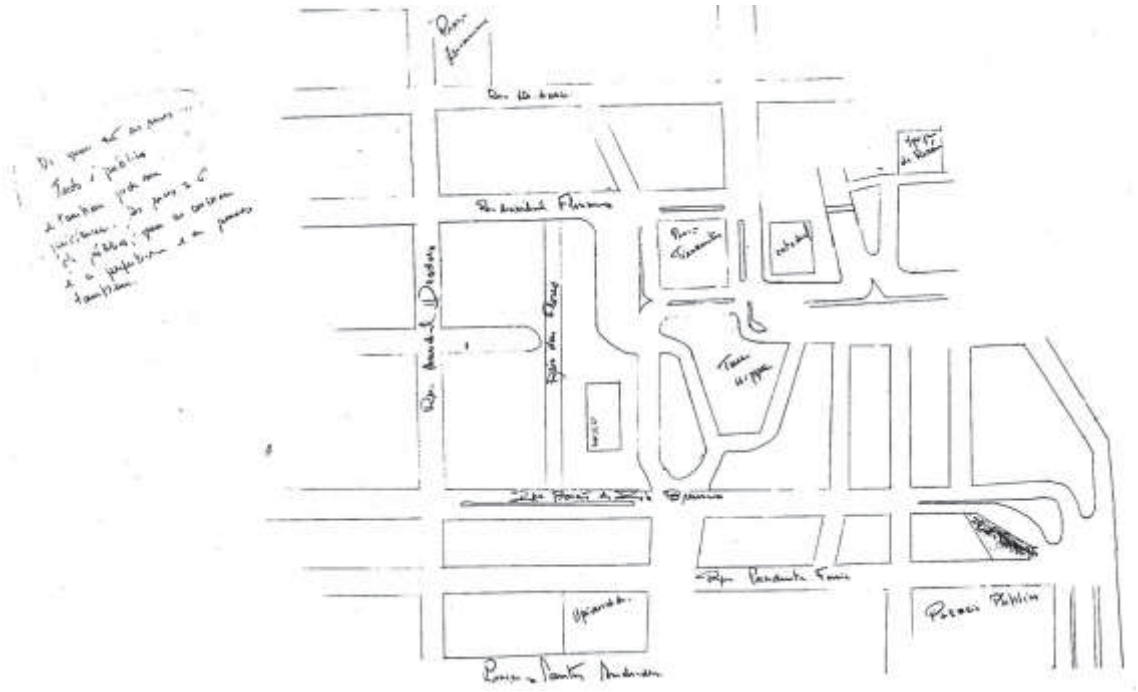
O relatório da pesquisa foi organizado em duas partes, a primeira se referindo à percepção do espaço urbano, e a segunda tratando da percepção da cidade de Curitiba pelas crianças. Foram definidos dois grupos, formados segundo o mesmo critério da experiência de Santa Felicidade. O primeiro foi composto de 22 crianças de 7 a 14 anos, e o segundo, de 10 crianças de 9 a 14 anos. Cada grupo contou ainda com 5 estudantes de arquitetura e 5 técnicos em urbanismo, os quais percorreram dois itinerários diversos, que terminavam na praça Garibaldi. Os dois trajetos tinham em comum a existência de edifícios de interesse histórico, misturados a outros mais recentes, e incluíam trechos de calçadões, facilitando a circulação dos participantes.

Figura 25 – Desenho de estudante Rogério de Castro (9 anos [estágio operatório concreto, segundo a epistemologia genética]) no Projeto “Percepção do Espaço Urbano” (1978)



Fonte: Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba - IPPUC

Figura 26 – Desenho de estudante Marcelo Ogg (13 anos [estágio operatório formal, segundo a epistemologia genética]) no Projeto “Percepção do Espaço Urbano” (1978)



Fonte: Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba - IPPUC

A criação da imagem da cidade se dá a partir do que vê o cidadão e de como o interpreta e organiza mentalmente; refere-se a esquemas mentais da cidade, realizados a partir do caminhar e integrar-se à cidade, razão pela qual há imagens diferentes entre si e com a mesma realidade exterior. Um fator que influencia diretamente na definição da imagem da cidade é o nível socioeconômico da população, porque a soma de todas essas imagens dá como resultado uma imagem pública da cidade.

A segunda parte do relatório (1978) foi dedicada a observar a sensibilidade infantil em ver, perceber, imaginar, avaliar e sentir o meio ambiente. O estudo, segundo Caldeira, possuía duplo aspecto: “a formação de pesquisadores para esse modelo de pesquisa exploratória do espaço e a criança, e saber como a criança vê o espaço onde vive, analisar as características e estágios dessa percepção, as formas de imaginar, criar e recriar o meio ambiente” (CALDEIRA, 1978, p. 83).

Dentro do cabedal teórico da epistemologia genética, empregada como o referencial para a pesquisa, o reconhecimento do espaço urbano se dá a partir

do nascimento num processo de indiferenciação psíquica e do meio; o primeiro trabalho de discriminação do meio se dá no primeiro ano de vida, especialmente a partir do momento em que a criança começa a andar e fazer diretamente a exploração do espaço. Na faixa etária dos 3 aos 6 anos, a criança inicia a organização de seu arsenal de vida do meio físico ambiental.

Segundo Piaget, o conhecimento é um processo complexo que passa por várias fases ao longo da vida. Para ele,

> o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que se lhe imporiam: resultaria de interações que se reproduzem a meio caminho entre o sujeito e o objeto, e que dependem, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em virtude de uma indiferenciação completa e não de trocas entre formas distintas. Por outro lado, e por conseqüência, se não existe começo nem sujeito, no sentido epistêmico do termo, nem objetos concebidos como tais, nem, sobretudo, instrumentos invariantes de troca, o problema inicial do conhecimento será, portanto, o de construir tais mediadores: partindo da zona de contato entre o próprio corpo e as coisas, eles progredirão, cada vez mais, nas duas direções complementares do exterior e do interior, e é dessa dupla construção progressiva que depende a elaboração solidária do sujeito e dos objetos (PIAGET, 2002, p. 8).

Caldeira observa que no período dos 6 aos 12 anos de idade, a socialização desse estágio de desenvolvimento não encontra resposta na escola, uma vez que as crianças permanecem nas classes e não visitam a cidade, o que não as leva ao reconhecimento do espaço em seu valor arquitetônico e cultural (CALDEIRA, 1978, 104-105).

Para Piaget, a aprendizagem é um processo que começa no nascimento e acaba na morte. A aprendizagem dá-se através do equilíbrio entre a assimilação e acomodação, resultando em adaptação. Segundo esse esquema, o ser humano assimila os dados que obtém do exterior. Uma vez que já tem uma estrutura mental que não está “vazia”, precisa adaptar esses dados à estrutura mental já existente. Quando os dados são adaptados a si, dá-se, então, a acomodação. Esse esquema revela que nenhum conhecimento nos chega do exterior sem que sofra alguma alteração pela nossa parte. Tudo o que se aprende é influenciado por aquilo que já se tinha aprendido. Ou seja,

> o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças à mediação necessária dessas

> estruturas, e que estas, ao enquadrá-las, enriquecem-na (PIAGET, 2002, p. 01).

Outro aspecto que a pesquisa buscou observar foi a predominância de determinados marcos referenciais no meio urbano, os quais são empregados como referência geográfica pelos observadores. Segundo Lynch, as imagens do meio ambiente são o resultado de um processo bilateral entre o observador e o meio. A imagem limita e dá ênfase ao visto, sendo posta à prova, num processo de interação. Desse modo, a imagem de uma dada realidade pode variar significativamente entre diferentes observadores (1988, p. 16). Desse modo, embora exista alguma predominância de certos elementos da paisagem urbana como referência, trata-se de uma construção subjetiva.

A imagem urbana refere-se à conjugação dos elementos naturais e construídos que formam parte do marco visual dos habitantes da cidade (a presença e predomínio de determinados materiais e sistemas construtivos, o tamanho dos lotes, a densidade da população, a cobertura e qualidade dos serviços urbanos básicos, como: água potável, drenagem, iluminação pública e, o estado geral das edificações), em inter-relação com os costumes e usos de seus habitantes (acervo cultural, festas, costumes, assim como a estrutura familiar e social), assim como pelo tipo de atividades econômicas que se desenvolvem na cidade.

Para observação da forma como a criança percebe os marcos dominantes[158] da cidade, foram empregados 23 cartões postais coloridos[159], revelando o conhecimento da cidade de Curitiba e dos seus marcos pelas crianças, sendo os níveis mais altos de identificação com o Passeio Público

158 Do ponto de vista teórico Kevin Lynch assinala que os elementos a partir dos quais se estrutura a imagem da cidade, são referências físicas, classificando-as em cinco tipos de elementos básicos: Vias (ruas, alamedas, linhas de trânsito, canais, ferrovias, etc.); Limites, fronteiras entre duas fases, quebras de continuidade lineares: margens de rios, lagos, rodovias, muros, paredes, etc); Bairros, regiões médias ou grandes de uma cidade, onde o observador "entra" mentalmente; eles são reconhecíveis por possuírem características comuns; Pontos Nodais, como junções, cruzamentos, convergência de vias, etc.; Marcos, objetos físicos (edifícios, monumentos, obelisco, igrejas, árvores, torres, etc (LYNCH, 1988).

159 Alguns dos pontos apresentados foram: Passeio Público, Praça do Expedicionário, Praça 19 de Dezembro, Avenida Luiz Xavier, Praça Generoso Marques, Museu Paranaense, Colégio Estadual do Paraná, Rua das Flores, Catedral Metropolitana de Curitiba, Praça Garibaldi, Rua das Flores, Universidade Federal do Paraná, Praça Santos Andrade, Estação Rodoferroviária, Relógio das Flores, Vista Geral da Avenida Candido de Abreu, Teatro Guaíra e Estação Rodoviária (CALDEIRA, 1978)

(100%), Praça 19 de Dezembro (100%), Teatro Guaíra (88%), Museu Paranaense (88%), Rodoferroviária (92%) e Rua das Flores (80%) (CALDEIRA, 1978, p. 178)

O segundo trecho da pesquisa tratou ainda da percepção espacial do caminho percorrido por crianças em seus trajetos até a escola, buscando observar a representação do percurso, os diferentes estágios de percepção espacial, as diferentes formas perceptivas entre as crianças que realizam o percurso a pé e de carro e como a rotina do caminho diário compromete o processo de percepção espacial.

Nas considerações finais, Caldeira salienta que a cidade não tem sido explorada pelos seus habitantes, situação que entende decorrente da não utilização do espaço urbano no processo de educação da criança. Entende que caberia uma colocação para lembrar que a escola não se propõe à mobilidade espacial (aprender a observar, representar, montar, fotografar) e como decorrência emergiria uma lacuna que se estenderia ao longo da vida.

Para além dos resultados obtidos com o trabalho, é possível inferir, a partir da experiência, como Caldeira, o Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná e os intelectuais da educação paranaenses estavam informados das realizações desenvolvidas em outras nações/centros de pesquisa, conheciam suas pesquisas, participavam delas, dialogavam com os pesquisadores, revelando o intercâmbio entre o cenário educacional de Curitiba e outros grandes centros, não apenas no Brasil mas também em outras nações.

3.5 O Laboratório e o Programa de Pós-Graduação

A pesquisa educacional e pedagógica no Paraná desenvolveu-se de diferentes maneiras ao longo do século XX, desde Erasmo Pilotto, ainda na Escola de Professores quando constituiu dois centros de alunos. O primeiro foi o Centro de Cultura Dona Júlia Wanderley, destinado à ampliação e à solidificação de uma cultura geral, que tinha por objetivo, na visão do intelectual, superar as deficiências da formação geral dos alunos. O segundo, o Centro Superior de Pedagogia, destinado aos alunos mais capacitados, tinha por objetivo a discussão de temas ligados à formação pedagógica. Esses centros refletem a posição de Pilotto, de que haveria duas classes de professores,

aqueles ligados às atividades de sala de aula e aqueles com espírito de líderes, que exerceriam posições de comando no campo educacional (SILVA, 2014, p. 75).

No ano de 1952, foi instalado o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais da Secretaria de Educação e Cultura, com o intuito de receber professores de todo o estado do Paraná para estágios de aperfeiçoamento e desenvolver pesquisas em especial, junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem, trabalho que contou com importante participação de Pórcia Guimarães Alves.

Pesquisas também foram realizadas no âmbito da CBPE/INEP com a participação desses mesmos intelectuais paranaenses, uma vez que nos anos 1950 e 1960, Caldeira, Pilotto e Alves desenvolveram trabalhos junto ao órgão federal.

O contexto apontava para uma mudança de modelo de pesquisa no Brasil, com o início da instalação dos Programas de Pós-Graduação em Educação, com funcionamento dentro do espaço das universidades. Caldeira possivelmente compreendia que era preciso inserir-se nesse modelo para poder garantir espaço e voz dentro do campo educacional.

Em correspondência de Caldeira a Teixeira, datada de 3 de dezembro de 1969, a educadora lhe encaminhou documento organizado por Graciema Pacheco, Archimedes Maranhão e a própria, desenvolvido por incumbência do Reitor da Universidade do Paraná, intitulado: “Centro Integrado de Pós-Graduação em Educação – Universidades Federais da Região Sul do País – Rio Grande do Sul – Santa Catarina – Paraná”.

Na proposição, os programas de pós-graduação se destinariam a preparar profissionais de alto nível em educação; habilitar professores para o magistério e pesquisa em grau superior; realizar cursos de mestrado e doutorado; colaborar com os sistemas educacionais locais e regionais; enriquecer o acervo científico, técnico e pedagógico do ensino superior na região sul do país (CALDEIRA, 1969, p. 1).

Na sugestão de Caldeira, o Centro faria o aproveitamento complementar dos recursos das três universidades em termos de colaboração de docentes e especialistas; experiências de ensino e pesquisa; instalações e equipamentos;

bibliotecas; centros de documentação; centros de materiais de aprendizado; centros de processamento de dados. O projeto previa entendimentos com organizações nacionais e internacionais para obtenção de recursos financeiros e colaboração científica com a vinda de especialistas (CALDEIRA, 1969, p. 2).

Dentro da proposta, cada sede (Porto Alegre, Curitiba e Florianópolis), disporia de setor de administração próprios, constituídos os serviços de secretaria, comunicação e documentação. Os representantes das três universidades ocupariam sucessivamente, por um ano, a presidência da Coordenação Central e simultaneamente a do Centro Integrado de Pós-Graduação em Educação, e a sede do centro deslocaria com a respectiva presidência para o estado correspondente (CALDEIRA, 1969).

A intenção de Caldeira não logrou êxito, muito embora o contexto tenha sido o primeiro movimento nacional de constituição dos programas de Pós-Graduação no país. O desenvolvimento do sistema nacional de programas de mestrado e doutorado teve seu ponto de partida em fins da década dos anos 1960, dentro de um quadro que, moldado pelo movimento de 1964, estabeleceu uma nova ordem política a qual, por ações rápidas e efetivas, pretendia apresentar resultados que justificassem sua implantação, particularmente no domínio econômico. Não constitui novidade afirmar que foi então escolhido um caminho que propiciasse o crescimento econômico acelerado, baseado numa política de investimentos financiados parcialmente por capitais nacionais e fortemente por recursos externos, aos quais foram oferecidas vantajosas condições de retorno (MARTINS, 1991, p. 94).

Independentemente da existência de um Programa de Pós-Graduação, Caldeira desenvolvia pesquisas no espaço da universidade no Laboratório de Pesquisa e Experimentação Pedagógica, cujas raízes datavam de 1961, o qual funcionava sob a coordenação e orientação da própria Eny Caldeira, e suas atividades se estendiam às seguintes áreas de estudos: Biologia Educacional I e II; Metodologia do Ensino de 1° Grau I e II; Prática de Ensino de 1° Grau; Didática I; Didática e Prática de Ensino; Métodos e Técnicas de Pesquisa Educacional; Comunicação e Expressão (atividades criadoras, expressão corporal, música, história da arte). Em suas palavras,

> O Laboratório de Pesquisa e Experimentação Pedagógica da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Paraná, vem realizando uma série de experiências visando criar modelos metodológicos que possibilitem o deslocamento do eixo comum de trabalho escolar para um eixo criador e científico. Sob o princípio orientador de ensino e pesquisa, visa o programa do Laboratório, especialmente, desenvolver no processo de profissionalização o valor pessoal do futuro professor, sua interação e integração e concomitante visão de mundo, suas qualidades de pesquisador e de técnico. Assim, abolidas as "aulas", o processo de ensino e pesquisa se efetiva através da realização de projetos. (CALDEIRA,)

Em relato memorial, Miguel (2016) se refere ao espaço do Laboratório como um "ambiente que fugia ao padrão das demais salas nas quais a turma de Pedagogia assistia às aulas, um espaço maior, com uma mesa retangular no centro, cercada por cadeiras nas quais se acomodavam os alunos e a professora" (MIGUEL, 2016, p.176). Descreve a existência de armários que guardavam livros e os materiais usados na aplicação do método montessoriano, trazidos da Itália quando Eny realizou estudos em Perúgia. Cartazes relacionados à educação e à criança decoravam a sala. Tratava-se, segundo a ex-aluna, de um ambiente de estudo, sem ser austero, que transmitia o desejo de conhecer, a vontade de ler e estudar e a crença na educação, além da valorização do educando (MIGUEL, 2016, p. 176-177).

Figura 27 – Crianças visitam o Laboratório de Pesquisa e Experimentação Pedagógica da UFPR para realização de atividades de estudo do desenho infantil. (1966)

Fonte: Acervo da família Caldeira

Figura 28 – Crianças no Laboratório de Pesquisa e Experimentação Pedagógica da UFPR em atividades de desenho infantil. (1966)

Fonte: Acervo da família Caldeira

Miguel (2016), em relato memorial, descreve a dinâmica das aulas: encontros semanais com discussão das observações realizadas pelas estudantes na leitura dos textos e nas visitas que realizavam e palestras de professores que contavam suas experiências. Ao final do ano letivo, as estudantes deveriam apresentar os resultados das investigações.

Em caderno organizado como dossiê da disciplina de Caldeira, o registro de outra ex-aluna, Neuza Bertoni Pinto, mesmo elaborado alguns anos mais tarde (1978), aponta para a manutenção da metodologia e das atividades vividas pela classe de 1963, embora em outra disciplina (MIGUEL, 2016, p. 177-178).

O dossiê, ao apresentar os documentos dados aos alunos para leitura, reflexão e atividades que poderiam ser então trabalhados, constitui-se em importante fonte para compreensão dos trabalhos desenvolvidos por Caldeira no espaço da UFPR.

No primeiro encontro, em 7 de agosto de 1978, Eny Caldeira apresentou-se à turma, fez explanações sobre o trabalho de Maria Montessori, denominada pela mesma como “a maior educadora do século”, e explicou que ao longo do curso seria empregado o termo “encontro” e não “aula”. Pediu que a turma de 30 alunas se dividisse em dois grupos de 15, os quais teriam encontros quinzenais alternados na universidade e trabalhos de pesquisa de campo.

Nesse primeiro encontro, sugeriu ainda organizações diversas para a sala de aula, sendo a opção escolhida pelas alunas a de forma ferradura aberta, com a professora na abertura da fechadura e em frente ao quadro de giz (PINTO, 1978).

No segundo encontro, em 10 de agosto do mesmo ano, Caldeira apresentou sugestões de estratégias que o professor deveria usar para melhor conhecer as crianças, como poesias; relato de expectativas com referência à disciplina; modificação do ambiente com a participação das crianças; passeios para melhor conhecer a natureza e o derredor. Segundo os registros, a educadora novamente citou os trabalhos de Montessori como modelares para o trabalho com crianças. No mesmo encontro fez referências às vidas e obras de duas poetisas: Cecília Meireles (maior poetisa brasileira, para a educadora) e Helena Kolody (que entendia como maior poetisa paranaense) (PINTO, 1978).

No terceiro encontro, que ocorreu em 14 de agosto, na Sala de Artes, na Escola, as alunas puderam conhecer o professor argentino Antônio Maria Battro, que também atuou na sala de Metodologia de Ensino de Primeiro Grau (PINTO, 1978).

Segundo os registros, Caldeira previa a necessidade de provas compatíveis com as formas de aprendizagem observadas, sendo que a educadora entendia os pressupostos da reforma educacional advindos da Lei n. 5.692/71 como um mecanismo de simplificação da educação da criança (PINTO, 1978).

Caldeira entendia como positiva a atuação das crianças “adiantadas” no apoio às crianças “atrasadas” e entendia a recuperação como um ato de violência para a criança.

Nem todos os encontros da disciplina, embora esta estivesse sob a responsabilidade da professora Eny Caldeira, foram ministrados por ela. Segundo os registros, em algumas ocasiões a professora Dinalva Frota Cordeiro estivera à frente das atividades realizadas (PINTO, 1978).

As alunas, em 17 de agosto daquele ano, expuseram, ao longo do encontro, suas expectativas em relação ao curso e suas conclusões a partir da observação da realidade observada nas escolas de então: os métodos e a técnica deveriam surgir da realidade, da situação proposta, de maneira que não seria o método ou técnica que traria efeitos na aprendizagem, porém o trabalho com os conteúdos a partir da realidade da criança. Da mesma maneira, as alunas compreendiam que atender às diferenças individuais dos alunos não seria atender 40 crianças diferentes, mas, sim, 4 ou 5 grupos de crianças de diferentes níveis de aprendizagem ou interesses.

Foram observados o emprego de dinâmicas de grupo, os estudos de expressão corporal e a posição de Caldeira acerca da necessidade de socialização da criança por meio de atividades como teatro, música, poesia, coro, dramatizações e trabalhos em grupo (PINTO, 1978).

No encontro de 18 de agosto, surgiu a primeira menção à indicação de textos de pensadores/teorias específicas por parte de Caldeira, que mencionou o trabalho desenvolvido pelo padre jesuíta e paleontólogo francês Pierre Teilhard

de Chardin, discutindo o seu conceito de felicidade, com a sugestão de leitura da obra *Reflexões sobre a felicidade.*

Segundo registro de Pinto, em 18 de agosto, foi entregue o texto “Mestres de amanhã”, de Anísio Teixeira. Ainda compunham o dossiê: “Tarefas evolutivas das crianças e dos adolescentes”, de autoria de Robert Havighurst, abordando as tarefas que o indivíduo poderia aprender a partir da Psicologia Evolutiva de Jean Piaget; e “Uma aproximação prática à moderna filosofia da educação”, de J. Hanne (tradução do inglês), o qual abordava a relação entre educação e as experiências da criança (PINTO, 1978).

Uma correspondência de 19 de junho de 1970, de Anísio Teixeira a Eny Caldeira, apresenta como provavelmente o documento “Mestres de amanhã” passou a compor o referencial da disciplina:

> Pede-me, em sua carta de oito deste, uma mensagem para o seu laboratório de Teoria e Prática de Ensino. Bom ninguém como dona Eny para redigir essa mensagem. Se possuísse sua capacidade de compreender o que é, verdadeiramente, ensinar, muito feliz me sentiria. Não conheço ninguém que tenha como a senhora poder de ver o conhecimento como forma de sentimento, isto é, forma de comunicação. Nós outros, informamos, a senhora influi, comunica. [...] Sou, porém, demasiado gutemberguiano para ser capaz desse tom. Perdoe-me não lhe mandar a mensagem pedida. Mando-lhe uma palestra “Mestres de amanhã” onde tem um caso de minhas pobres argumentações (TEIXEIRA, 1970)

Ao término do mês de setembro, nova indicação de leitura de obra de Anísio Teixeira, *Pequena introdução à filosofia da educação*. Em outubro, Caldeira faz indicação da obra *Educação e tempo presente*, de Pierre Furter, justificando inclusive o conhecimento do autor com relação à realidade brasileira. No mesmo encontro, foi distribuído o texto “Tarefas evolutivas das crianças e dos adolescentes”, de Robert Havighurst, com a leitura como atividade obrigatória para o encontro seguinte (PINTO, 1978). Havighurst havia desenvolvido atividades como pesquisador do CBPE/INEP e era um autor privilegiado na bibliografia da disciplina de Caldeira, junto de Teixeira, Montessori e Piaget.

Quando da visita de Berbel Inhelder a Curitiba, para o recebimento do título de “Doutora *Honoris Causa*”, Caldeira indica às estudantes a leitura da obra *Estrutura, conhecimento e aprendizagem*. No mesmo encontro, em 12 de

outubro, a professora sugere também a leitura dos livros *O velho e o mar*, de Ernest Hemingway e *Fernão Capelo Gaivota*, de Richard Bach (PINTO, 1978). Eny Caldeira, ao empregar tal ecletismo de referências, demonstra uma postura que a inclui ao mesmo tempo na condição de uma educadora romântica e especialista. Ao longo do curso, foram sugeridas atividades como entrevistas a profissionais de campos de atuação variados e não apenas educadores, e defesas de trabalhos da pós-graduação (mestrado e doutorado), entre outros.

No encontro de 16 de outubro, Caldeira faz menções à Montessori, citando a educadora italiana como modelo de mulher cientista e educadora cientista. Traça explicações com relação à Teoria da Evolução Psicogenética[160], porém, com seu emprego na Pedagogia com relação a um sistema de valores, sugerindo às professorandas a aplicação de testes junto às crianças das escolas que remetiam aos Testes de Frustação de Rosenzweig, e também as "provas piagetianas" (PINTO, 1978). Cabe ressaltar a utilização de testes objetivos de resistência à frustração por Caldeira, baseados nos trabalhos de Rosenzweig, quando da constituição da Escola Experimental Maria Montessori, no ano de 1953, pesquisa que buscava observar as distinções entre as crianças oriundas do meio urbano e rural com relação a situações de descontentamento e frustração.

No encontro seguinte, datado de 19 de outubro, foi desenvolvido pelo grupo um quadro sobre a Evolução Psicogenética. No quadro, contudo, observa-se que não há uma correlação imediata com o trabalho desenvolvido por Piaget, de modo que Eny Caldeira aparentemente realizou uma composição de diferentes teorias, tomando como referenciais especialmente Piaget,, mas também Wallon e Merleau-Ponty[161].

---

[160]A teoria psicogenética tem uma visão radicalmente diferente do método tradicional sobre aquisição da linguagem. Na visão psicogenética, a criança procura ativamente entender a natureza da linguagem que é falada ao seu redor, e tratando em compreende – lá, segundo Ferreiro e Teberosky "formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original)" (Ferreiro e Teberosky 2007, p. 24).

[161] Maurice Merleau-Ponty 14 de março de 1908, Rochefort sur Mer, França - 3 de maio de 1961, Paris. Filósofo e psicólogo, entre suas obras destacam-se: *La Structure du comportement* (A estrutura do Comportamento), em 1942 e *Phénoménologie de la perception* (Fenomenologia da Percepção), em 1945.

A noção de pessoa apresentada por Wallon[162] aponta para uma síntese dos conjuntos funcionais (afetivo, motor e cognitivo) e para a integração dinâmica entre o orgânico e o social. Sua posição teórica era contrária à compreensão do humano de forma fragmentada.

> É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais susceptível de desenvolvimento e de novidade (WALLON, 2007, p. 198).

Para Wallon, importa que a escola ofereça formação intelectual, afetiva e social. Por isso, suas ideias têm como base quatro elementos que se comunicam o tempo todo – afetividade, movimento, capacidade cognitiva e a formação da personalidade – e que estão íntima e indissociavelmente relacionados entre si (BEZERRA, 2006).

Para Merleau-Ponty (2004), o mundo não é apenas o estudado pela ciência, segundo seu princípio objetivo, de relação causal e funcional, fundado na ontologia do "em-si", mas, também, segundo o conjunto de coisas subjetivas, de cores, sons, odores, lembranças, que são fundadas em afetividade, no "para-si". Nesse sentido, o que se deve ter em conta é, portanto, a junção destes dois mundos: o da ciência e o da percepção.

Caldeira, ao utilizar os referenciais do filósofo, demonstra sua crença na educação através da arte, conceito que adotava pelo menos desde a década de 1950. O que se deve ter em conta é, portanto, a junção destes dois mundos: o da ciência e o da percepção. Para Merleau-Ponty (2004, p. 2) somente através da arte é que podemos "redescobrir esse mundo em que vivemos mas que somos sempre tentados a esquecer".

Conferir centralidade à arte não implicava desabilitar a ciência de seu valor como "instrumento do desenvolvimento técnico ou como escolha de

---

[162] Wallon compreendia uma ligação indissolúvel entre o desenvolvimento psíquico e o desenvolvimento biológico, afirmando que não existe preponderância do desenvolvimento psíquico sobre o desenvolvimento biológico, mas ação recíproca. Wallon rompe com a noção de desenvolvimento linear e estática, afirmando que se sucede por estágios assistemáticos e descontínuos. Os estágios de desenvolvimento não são demarcados pela idade cronológica, mas por regressões, conflitos e contradições que propiciem que se reformulem e ampliem conceitos e funções: estágio de impulsividade motora, estágio emocional, estágio sensório-motor e projetivo, estágio do personalismo, estágio categorial e estágio da puberdade e adolescência (Nota do autor).

precisão e de verdade", mas de pensá-la "de tal forma que não tenha mais nenhuma questão válida a colocar além dela", visto que "a ciência foi e continua sendo a área na qual é preciso aprender o que é uma verificação, o que é uma pesquisa rigorosa, o que é a crítica de si mesmo e dos próprios preconceitos" (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 4-5).

Ao final do ano letivo, no encontro de 9 de novembro, foram indicadas a leitura da peça *Pássaro azul*, de Maurice Maeterlinck, consultas aos trabalhos de recreação de Ethel Bauzer e a indicação de leitura do livro *Liberdade para aprender*, de Carl Rogers.

Os trabalhos no laboratório, embora tenham ocorrido do ano de 1961 até o ano de 1991, começaram a perder relevância no cenário da Universidade com a constituição dos programas de pós-graduação, uma vez que estes se configuravam oficialmente como os espaços de pesquisa dentro da Universidade.

O Programa de Pós-Graduação em Educação a nível de Mestrado, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, foi criado em 1974, instalado em 1975 e credenciado, pela primeira vez, em 1977, pelo Parecer 3.173/77, do Conselho Federal da Educação.

O I Plano Nacional de Pós Graduação (I PNPG) teve vigência no período 1975-1979 e apresentou-se fortemente marcado pelo caráter da política educacional de então, que visava um esforço substantivo do sistema universitário, a fim de propiciar a formação de recursos humanos qualificados, tidos como necessários ao acelerado processo de desenvolvimento econômico, dentro do espírito da década brasileira dos anos 70 (MARTINS, 1991, p. 96).

A vigência do I PNPG coincidiu com um período em que os recursos governamentais para o sistema universitário foram bastante abundantes. Assim, a segunda metade dos anos 70 corresponde a uma significativa expansão do número de cursos de mestrado e doutorado, acoplada a uma expressiva implantação de laboratórios e centros de pesquisa.

O surgimento de tais cursos, porém, em boa medida se fez de modo exógeno ao conjunto das instituições em que eram implantadas, dado que os recursos necessários ao seu desenvolvimento provinham de órgãos governamentais não diretamente comprometidos com o orçamento básico das

universidades. Dessa forma, os centros de pós-graduação poderiam ser tidos como “ilhas” dentro das instituições, formados por docentes e pesquisadores com sofisticada formação no exterior ou no país, cujas atividades, exceção feita aos salários, eram financiadas por órgãos externos (MARTINS, 1991, p. 97).

O projeto original do curso proposto pela UFPR estava voltado para a área de Planejamento Educacional, em função da condição de qualificação profissional dos professores que lideraram a iniciativa, e, também, em função da conjuntura política na época, que já havia instaurado as reformas educacionais no ensino universitário, em 1968, e no ensino de primeiro e segundo graus, em 1971. Procurava-se atender a motivação de planificação em todas as esferas e setores da administração pública, que caracterizou a década de 70 (CERVI, 1988, p. 169).

Todavia, esse mesmo clima ordenador da realidade social nacional pode, certamente, justificar o realinhamento da vocação do Programa que se pretendia instalar no contexto paranaense. Por sugestão superior, o primeiro projeto foi reformulado, tendo sido deslocado seu eixo temático para o objeto “Currículo" (MEIRA, 2014).

Simultaneamente e em consequência de tal alteração, integraram-se ao quadro do Programa professores visitantes oriundos de Brasília e de São Paulo, especializados na nova área definida (MEIRA, 2014).

Nesse momento, o Programa experimenta uma relação imprevista, reflexo do encontro entre a tradição docente da Universidade Federal do Paraná e os especialistas recém-incorporados. Enquanto os primeiros desenvolviam os estudos de fundamentação filosófica, sociológica e psicológica, os professores adventícios atuavam no campo instrumental do currículo. Não obstante, o ponto de convergência dos estudos esteve restrito à teoria e prática educacional burocratizada, isto é, ao conteúdo do sistema de ensino convencional (CERVI, 1988, p. 169).

Após quase uma década de vivência especulativa sobre a questão “curricular" e, sob pressão de uma demanda provocada por uma clientela diferente, deu-se a abertura do Programa do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPR, com a indicação de uma nova área de concentração: “Recursos Humanos e Educação Permanente".

De certa forma, houve uma contraposição de influências no Programa. A primeira área – de Currículo – estava calcada em matrizes conceituais norte-americanas. Diga-se, de passagem, que o próprio corpo docente integrou, em seu inicio, quatro professores daquela nacionalidade, além do que os demais que atuaram especificamente no campo metodológico e instrumental do “currículo" haviam obtido a sua qualificação nas mesmas terras. A segunda área – de Recursos Humanos e Educação Permanente – estava mais identificada com a orientação europeia, difundida pela UNESCO, de educação continuada (CERVI, 1988, p. 169).

Os estudos e pesquisas de situações formativas não convencionais haviam sido, de início, oportunizados por um curso de pós-graduação *lato sensu*, realizado de maio de 1982 a maio de 1983. Sua culminância coincide com a apresentação de proposta especifica encaminhada adstritamente ao mesmo expediente de recredenciamento da área de Currículo. No ano seguinte, a nova área recebia autorização do Conselho Federal de Educação, pelo Parecer 640/84, para funcionar em caráter experimental (CERVI, 1988, p. 169).

No PPGE, Eny Caldeira atuou como professora e no levantamento realizado foi encontrado um único trabalho de orientação, de Hercília de Paula e Silva de Moraes Sarmento, a qual realizou a dissertação *Estudo das atividades espontâneas da criança numa perspectiva da reconstrução dos programas escolares*.

É provável que, em vista da mudança do enfoque entre o previsto e autorizado para o PPGE/UFPR, ou mesmo em razão do modelo de pesquisa desenvolvido muito mais calcado nos modelos e teóricos estadunidenses e menos na pesquisa europeia, notadamente a francesa, com a qual Eny guardava uma relação em função de sua formação, que a educadora tenha participado do primeiro grupo de professores do Programa, de forma bastante discreta, permanecendo ao longo da década de 1980 com a continuidade da realização de pesquisas fora do sistema de Pós Graduação, em “seu” laboratório.

Em artigo publicado no início dos anos 1980, Caldeira apresenta os trabalhos de pesquisa e extensão do laboratório

> Trata-se do relatório de projetos de ensino pesquisa que se inserem, periodicamente no programa de atividades universitários do departamento de métodos e técnicas educação, setor de educação e

> fé em ação, entre outros, realizados no laboratório de pesquisas pimenta são pedagógica, laboratório este, cujas raízes datam de 1961. (...) E ainda, pelo intercâmbio com a comunidade, com instituições e órgãos nacionais em que nacionais, os assuntos, as ideias, os resultado de pesquisa oferecem e contribuem, aos grupos de trabalho experimental, um efetivo acervo de ação e produção científicas.
> Destaque-se ainda, no laboratório a realização de programas de pesquisa exploratória vinculados aos organismos internacionais e fim UNESCO, bem como a participação de seus integrantes em simpósios e congressos seminários encontros etc. (CALDEIRA, 1980, p. 2)

No caso específico, o trabalho desenvolvido por Caldeira junto aos estudantes consistia em “Criar modelos metodológicos equivalentes a melhores pensamentos e, assim, colocá-los à disposição dos que aprendem e dos que ensinam como fonte emergente opinativas, no ato de educar” (CALDEIRA, 1980, p. 3). Na situação em pauta, conviria lembrar que a pesquisa foi realizada com a colaboração de estudantes de pedagogia: de março a junho como equipe de 16 estudantes; de julho a novembro com duas equipes, respectivamente de 12 a 16 estudantes, no ano letivo de 1980 (CALDEIRA, 1980, p. 3).

Na década 1980, o processo de redemocratização nacional serviu de catalisador na divulgação das denominadas pedagogias críticas, originadas nos anos 1960 e alicerçadas em alguns autores, como Althusser, Passeron, Bourdieu, os quais tinham, no país, sua circulação restrita até o momento e também a chamada de Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida no Brasil, pelo filósofo Demerval Saviani.

Na seara dos estudos de Psicologia aplicada à educação, ganhavam força os trabalhos baseados nos estudos do psicólogo Lev Vygotsky, os quais foram desenvolvidos na primeira metade do século XX, após a Revolução Russa, foram reconhecidos no continente europeu especialmente a partir dos anos 1960 e ganhavam espaço no Brasil, a partir do ano de 1984, com a primeira publicação de sua obra na língua portuguesa, *A formação social da mente* (1984). As ideias de Vigotski contrapõem-se no Brasil ao construtivismo inspirado em Piaget, e os trabalhos comparativos entre ambos tiveram grande circulação na década de 1980 e início da década de 1990 (SILVA; DAVIS, 2004, p. 637)

A ascensão dessas ideias significava que as concepções de educação com grande ênfase nas explicações de cunho psicológico baseadas em Piaget

passavam a receber um maior número de críticas no Brasil, embora se mantivessem hegemônicas (SILVA; DAVIS, 2004, p. 637).

Segundo dissertação de Baczinski (2007), embora não materializada como proposta educacional, do ponto de vista discursivo, a pedagogia histórico-crítica ganhou espaço no estado do Paraná, inclusive constando dos documentos oficiais da Secretaria de Educação do Estado a partir de 1982.

Se tais fatores operaram como catalizadores ou não do processo de perda do capital de Eny Caldeira dentro da universidade, não é possível afirmar de maneira absoluta. O fato é que Caldeira já não gozava do mesmo prestígio de décadas anteriores. O artigo de Aramis Millarch originalmente publicado em 17 de março de 1991, “Um laboratório sem teto encaixotado no depósito”, descreveu o ocaso da trajetória da educadora:

> O que mais fez com que Eny ficasse doente foi o fato de ela ter sido afastada daquilo que mais ama: o ensino". Com a devoção que dedica há mais de 25 anos a sua mestre e amiga, a capixaba Noêmia Leal, faz uma confidência: - "Desde que Eny deixou de exercer o seu trabalho diário no ensino, sentiu-se amputada. Especialmente porque a idade nunca a impediu de trabalhar". O que mais magoou a professora Eny Caldeira foi o fato de que o seu Laboratório de Pesquisas e Experimentações Pedagógicas, que montou graças ao seu relacionamento e com recursos próprios, foi simplesmente despejado da sala que ocupava no 5º andar do Edifício D. Pedro II, onde funcionou por mais de 20 anos. Sem a menor sensibilidade a respeito, uma jovem - cujo nome, elegantemente, evita dizer - com a autoridade temporária e a ignorância característica de pessoas que não sabem respeitar aos grandes mestres, simplesmente expulsou a professora Eny de seu laboratório, quando, antes que fosse aposentada compulsoriamente por idade limite (70 anos) requereu seu afastamento, há dois anos passados (MILARCH, 1991b, p. 3).

O jornalista explicitava a condição que se encontrava então, o acervo do laboratório:

> Livros, relatórios, dezenas de pesquisas e mesmo peças que compunham um dos mais completos laboratórios sobre educação no país teriam sido perdidos se não fosse a generosidade do síndico do Edifício André de Barros, onde a professora residia até o ano passado, que entendendo o drama que a mestra passava – por não dispor em sua residência de espaço para guardar este valioso acervo – permitiu que o mesmo, encaixotado, fosse depositado num depósito no último andar do edifício. – "E ali está este material precioso, que mesmo tendo sido bem encaixotado, corre o risco de se deteriorar com o tempo" – lamenta a professora Eny, que se cansou de, nestes últimos anos, procurar sensibilizar tanto o Estado como a Prefeitura, a lhe dar um espaço em que possa montar novamente o laboratório. (MILARCH, 1991b, p. 3).

Contudo, os materiais ficaram pouco tempo sob os cuidados do condomínio e terminaram perdidos. É importante salientar que o Laboratório de Pesquisas e Experimentações Pedagógicas ocupava boa parte do quinto andar do Edifício Dom Pedro I, no *campus* Reitoria da Universidade Federal do Paraná.

Na mesma reportagem, Eny Caldeira, no ocaso de sua trajetória, faz um depoimento reforçando sua representação de professora ligada à modernidade educacional:

> Há 15 anos, fui a primeira educadora no Paraná – e creio que uma das primeiras do Brasil – a me ligar na importância da informática no ensino. Procurei trazer computadores para a educação e só pela eterna falta de recursos é que não pude desenvolver um trabalho que teria colocado o setor de Educação da Universidade Federal do Paraná na vanguarda desta área (CALDEIRA apud MILARCH, 1991b, p. 3).

Não há dúvidas de que a perda desses materiais se configura numa perda para a História da Educação no Paraná, porém é importante ressaltar que a Universidade muito provavelmente não dispunha de condições materiais, dadas as dificuldades históricas do ensino superior público no Brasil, de garantir um espaço para a guarda ou mesmo a manutenção do laboratório, considerando necessidades como a de salas de aula para os estudantes.

Segundo relato de familiares e ex-alunas, Caldeira sofreu do mal de Alzheimer, com sua debilitação física sendo visível nos últimos anos de vida. Após sua aposentadoria da Universidade Federal do Paraná, a educadora viveu ainda um período alternando seu endereço entre as cidades de Curitiba e Rio de Janeiro.

Eny Caldeira faleceu aos 12 de maio de 2002. A educadora não contraiu núpcias e não teve filhos. Ao término de sua vida esteve sob os cuidados da família de seu irmão caçula, José Caldeira, a qual manteve somente seus documentos pessoais, cartas destinadas à própria família e fotos esparsas. Bibliófila e colecionadora de arte, os pertences de Eny Caldeira foram doados ou vendidos em vista da impossibilidade da manutenção de um espaço específico para guarda de sua biblioteca e coleção de bens artísticos.

Em seu epitáfio está inscrita a frase “Deixe acontecer...”, justificada pela família como uma resposta corriqueira da educadora com relação às dúvidas

suscitadas pelas suas ações muitas vezes intempestivas tomadas ao longo de sua trajetória.

CONCLUSÕES

> – Espere – disse Emília. O escrevedor de memórias vai escrevendo, até sentir que o dia da morte vem vindo. Então para; deixa o finalzinho sem acabar. Morre sossegado.
> – E as suas memórias vão ser assim?
> – Não, porque não pretendo morrer. Finjo que morro só. As últimas palavras têm de ser estas: "E então morri…" com reticências.
>
> Emília. In: *Memórias da Emília*

Caldeira foi representante da transição entre um modelo de Pedagogia que podemos denominar humanista, desenvolvida por pensadores da geração que a antecedeu, como Erasmo Pilotto e Anísio Teixeira, para uma perspectiva mais racionalista, baseada na mensuração e na análise, com resultados tanto para o bem quanto para o mal. Se, por um lado, se tornava possível precisar melhor como funcionam as questões ligadas ao aprendizado, regulando como é que os métodos de ensino poderiam de fato alcançar maior eficácia, por outro lado, ajustava mentes e corpos para que pudessem se adaptar a tais constructos científicos.

O nascimento da chamada psicologia científica produziu um incremento na expectativa das contribuições da psicologia em relação à Educação. Ampliou-se a esperança de que a psicologia proporcionaria uma base científica na abordagem e solução dos problemas da Educação. O desenvolvimento de pesquisas e estudos no campo da psicologia possibilitou definir alguns núcleos de significativa aplicação no campo educacional: a psicologia da criança; o estudo da medida e das diferenças individuais e as teorias da aprendizagem.

A ênfase no trabalho pedagógico a partir das "ciências bases", notadamente da psicologia, custou à Eny Caldeira o apoio do corpo docente do Instituto de Educação do Paraná e certamente serviu como catalisador para sua saída da direção da instituição na década de 1950.

Eny Caldeira fez essa transição de modelos do ponto de vista da pedagogia, mas também realizou uma transição importante passando inclusive à própria reflexão de Anísio Teixeira, se não do ponto de vista teórico, porém, do ponto de vista da ação. Os trabalhos desenvolvidos por Eny Caldeira em seu Laboratório de Pesquisas e Experimentação Pedagógica revelam que a educadora paranaense antecipou-se ao domínio dos educadores no

desenvolvimento das pesquisas em Educação, fato que viria a constituir-se após a criação dos Programas de Pós-Graduação em Educação, especialmente nos anos 1970.

A atuação de educadores como Caldeira permitiu que o campo educacional científico pudesse ser ocupado pelos profissionais do campo da Educação.

Desde pelo menos os anos 1950, a pesquisa desenvolvida em Educação contou com a participação maciça de diversos cientistas sociais, antropólogos, educadores e outros intelectuais no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.

Porém, Anísio Teixeira, desde a Constituição do centro, estabeleceu duas categorias de profissionais, criando uma dicotomia entre os que produziam ciência e os que se dedicavam à Educação. Para Teixeira, segundo seu clássico artigo “Ciência e Arte de Educar”, publicado em 1957 na revista de Educação e Ciências Sociais, a Educação se configura uma arte baseada em práticas, que toma de empréstimo regras científicas, como a observação, a descoberta e a prova, porém, segundo o próprio Teixeira, não seria possível a existência de uma ciência da Educação, no sentido restrito do termo, como ciência autônoma.

Para o educador baiano, tratava-se de levar Educação para o campo das artes já científicas, das quais destacou a engenharia e a medicina, nos quais os profissionais tomam de empréstimo saberes científicos para a realização de seus ofícios, contando com sua experiência e sensibilidade.

Isso porque, para Anísio Teixeira, quem deveria realizar a pesquisa teórica no campo educacional seria basicamente o sociólogo e o psicólogo, sendo inclusive a nomenclatura dada a uma das revistas do CBPE (*Educação e Ciências Sociais*), apresentando a contraposição ao trabalho dos educadores, formados nas escolas normais e cursos de pedagogia, que deveriam tomar aquele conhecimento pronto, para então convertê-lo em ação no chão das escolas.

Assim sendo, os normalistas e pedagogos não tinham um lugar no campo da produção do conhecimento. O conhecimento seria desenvolvido pelo sociólogo e pelo psicólogo, cabendo ao educador dar sentido prático ao conhecimento desenvolvido por outrem.

Para Teixeira, os educadores seriam responsáveis pela arte, o que, no seu entendimento, seria muito mais complexo que a ciência. Eny Caldeira também participa dessa transição, na qual os educadores começam eles próprios a desenvolver ciência.

Muito embora não tenha sido responsável por uma volumosa produção de textos, Caldeira organizou ao longo de sua trajetória espaços como a Escola Experimental Maria Montessori, o Laboratório de Pesquisas e Experimentações Pedagógicas, além do desenvolvimento de pesquisas realizadas em cooperação com outras instituições e intelectuais. Cabe ressaltar que Caldeira percebe o deslocamento das pesquisas dentro do campo educacional, propondo a criação de um Programa de Pós-Graduação em Educação interinstitucional entre as Universidades Federais da Região Sul do Brasil, o qual não logra êxito e termina por ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, quando de sua criação, o que representa um outro aspecto de transição nas pesquisas dentro do campo educacional brasileiro .

A pesquisa em Educação deixou os centros e institutos do Estado e passou a centralizar-se nos Programas de Pós Graduação das universidades e, apesar da coexistência de ambos, os PPGE´s tornam-se o lócus privilegiado da produção de pesquisas em Educação.

Novamente, a ênfase dada à psicologia custa a Eny Caldeira o seu protagonismo nas pesquisas desenvolvidas no âmbito da Universidade, com o fechamento do “seu” laboratório e posterior ostracismo no início dos anos 1990.

Cabe ressaltar que o apagamento da produção do Laboratório de Pesquisas e Experimentações Pedagógicas pode se explicar por uma certa sede de modernidade observada no campo educacional brasileiro, que até nossos dias move-se muitas vezes mais pelos modismos que pela busca de exaurir as possibilidades de explicações de determinadas teorias e suas chaves hermenêuticas.

As críticas realizadas à psicologização da Educação, em alguma medida, tinham muito mais um caráter ideológico do que um caráter científico, uma vez que a crítica à psicologia da ação era essencialmente uma crítica que pensava a Educação a partir do indivíduo, o que estaria de alguma maneira ligado ao mundo liberal e, por conseguinte, ao capitalismo. Nesse sentido, as teorias

críticas utilizaram em alguma medida argumentos ideológicos em vez de argumentos científicos, aproveitando-se do contexto da reabertura política brasileira, no qual esses discursos encontravam maior reverberação.

Ainda hoje perdura no discurso da sociologia da educação a acepção relacionada à psicologização da educação,[163] que, partindo dessa relação histórica, tem adjetivado, de forma generalizada, toda reflexão não crítica ou individualizante da educação. Todavia, o discurso psicologizante se configura como permanência na educação brasileira.

Desse modo, o deslocamento de Caldeira do centro para a periferia do campo científico educacional, ao final de sua trajetória intelectual, dentro da Universidade Federal do Paraná, tem sua principal razão nos seus estudos acerca da psicologia, assim como ocorreu décadas antes no Instituto de Educação. Porém, as saídas se explicam de modo distinto: se no IEP, a modernidade de Caldeira causou sua rejeição; na UFPR, a modernidade de outras teorias que é terminaram por excluir Eny Caldeira.

É evidente que a Eny Caldeira construída neste trabalho não é aquela que outros pesquisadores produziriam. Buscou-se aqui apresentar também outros espaços, outros contextos, outras pessoas, no intuito de não apresentar uma personagem enclausurada, porém sempre em relação a outros.

Caldeira, nesta narrativa, é o personagem principal a partir da qual tornou-se possível lançar olhares sobre diferentes personagens e instituições, tais como a Faculdade de Filosofia Ciências Letras do Paraná, o Instituto de Educação do Paraná, os Grupos de Estudos Piagetianos, o Centro Brasileiro de Pesquisa Educacionais, Erasmo Pilotto, Pórcia Guimarães Alves, Annette Macedo, Guido Viaro,Berbel Inhelder, Anísio Teixeira, Jean Piaget, António Battro, Liguarú Espírito Santo e outros.

Ficam em aberto para pesquisas futuras as investigações da trajetória ou dos aspectos da trajetória de Caldeira, a partir de uma análise de gênero, uma

[163] A participação do discurso psicológico na educação, também denominada de "psicologização da educação", tem sido analisada e problematizada por diversos autores que se dedicam aos estudos críticos entre psicologia e educação (PATTO, 1993; COLLARES; MOYSÉS, 1994; MACHADO, 1998; LAJONQUIÉRE, 1999; CARVALHO, 2001; VOLTOLINI, 2007). Embora partindo de referenciais teóricos distintos, tais pesquisadores compreendem a psicologização da educação como uma face do mundo contemporâneo, como um processo intimamente relacionado ao avanço da lógica capitalista e à hegemonia do discurso técnico e cientificista (LINS, 2009).

vez que Caldeira desenvolveu papéis públicos num contexto em que o papel socialmente estabelecido para as mulheres ainda era o do espaço privado, centrado essencialmente na família, estendido no máximo para o espaço religioso.

Do mesmo modo, a participação de Caldeira na reforma do sistema de formação docente realizada nos anos 1950 no estado de Goiás, suas ações desenvolvidas no CRUTAC e na Universidade Volante da UFPR, e seus trabalhos no campo do ensino da arte infantil, que permaneceram após o período de sua gestão do Instituto de Educação do Paraná, quando colaborou na constituição do Centro Juvenil de Artes Plásticas, são passíveis de observações mais aprofundadas, que não foram realizadas neste trabalho.

Por fim, é importante observar que o trabalho desses educadores que buscaram apresentar uma neutralidade técnica, baseada na ciência, que lhes desse maior consistência para a constituição do campo cientifico educacional perante a sociedade, que procuraram na ciência um léxico e métodos que sustentassem a busca de um projeto de Educação para o Brasil, operou no sentido contrário às expectativas iniciais desses educadores, uma vez que a produção de pesquisas no campo no espaço universitário levou a certa burocratização do campo que nos leva a pensar na discussão traçada por Norberto Bobbio quando trata da extinção dos intelectuais e da ascensão dos *experts*.

O formato de organização das Pós-Graduações em Educação, construído ao longo dos últimos 30, 40 anos, se não levou à extinção, reduziu substancialmente o número daqueles que podemos denominar *intelectuais da Educação*. Intelectuais que circulavam, em grande medida, por diferentes espaços da sociedade, que apresentavam grandes soluções, que buscavam intervir na cultura de maneira direta.

Ainda que não fosse o objetivo desses homens e mulheres, este acabou por ser o resultado da constituição do campo cientifico educacional, evidente que fruto também das disputas oriundas do campo político e do campo econômico.

Eny Caldeira, por fim, representou também uma transição para um cenário do fim desses intelectuais.

Autêntica representante da classe intelectual enquanto divulgadora de opiniões e manifestações públicas a favor de suas posições, Eny Caldeira empenhou-se por buscar transformações para tornar a educação mais humana. Eivada de contradições, o que revela sua humanidade, foi, sem dúvidas, uma das mais importantes personagens da educação paranaense no século XX.

Figura 29 – Retrato da professora Eny Caldeira (1991).

Fonte: Acervo da família Caldeira

REFERÊNCIAS

FONTES

CATÁLOGOS E CONVITES DE EXPOSIÇÃO

LINHARES, T. A Exposição Infantil de Guido Viaro**.** In: SECRETARIA DEEDUCACAO E CULTURA DO PARANA. Instituto de Educação do Paraná. **1ª. Exposição de pintura do Centro Juvenil de Artes Plásticas.** Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1953a. Catálogo de exposição.

LUZ, N. F. da. **Depoimento.** In: SECRETARIA DE EDUCACAO E CULTURA DO PARANA. Instituto de Educação do Paraná. **1ª. Exposição de pintura do Centro Juvenil de Artes Plásticas.** Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1953. Catálogo de exposição.

ROCHA, F. C. M. da As crianças brincam de Portinari**.** In: SECRETARIA DE EDUCACAO E CULTURA DO PARANA. Instituto de Educação do Paraná. **1ª Exposição de pintura do Centro Juvenil de Artes Plásticas.** Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1953. Catálogo de exposição.

_____. **Calendário do ano de 1954.** Curitiba: Arquivo do Centro Juvenil de Artes Plásticas, 1954.

ROBINE, A. Depoimento. In*:* SECRETARIA DE EDUCACAO E CULTURA DO PARANA. Instituto de Educação do Paraná. **1ª. 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. **1ª. 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.** Convite de exposição. Curitiba, 1954.

VIANA, J. X. Depoimento. In: SECRETARIA DE EDUCACAO E CULTURA DO PARANA. Instituto de Educação do Paraná. **1ª Exposição de pintura do Centro Juvenil de Artes Plásticas.** Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1953. Catálogo de exposição.

CORRESPONDÊNCIAS

CORRESPONDÊNCIA de Pórcia Guimarães Alves ao Conselho Universitário da Universidade Federal do Paraná solicitando sua preferência na contratação para as aulas de Psicologia Educacional, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Curitiba, 30 ago. 1955.

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 abr. 1956.

SILVA, Dom A. da (Cardeal). **Carta a Anísio Teixeira**, Bahia, 23 jul. 1957. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira - ATc 57.07.23. Disponível em <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/fran/cartas/DomAu.htm> Acesso em: 9 maio 2018.

CORRESPONDÊNCIA de Eny Caldeira à Lauro de Oliveira Lima de 28 de abril de 1959. Parecer sobre a reforma do ensino normal do Ceará. In: LIMA, L. O. **Treinamento do professor primário (uma nova concepção da escola normal)**. Belo Horizonte: Editora do professor, 1966, p. 141-146.

CORRESPONDÊNCIA de Eny Caldeira à Anísio Teixeira solicitando parecer acerca de proposta de Programa de Pós-Graduação. Curitiba, 5 nov. 1969.

CORRESPONDÊNCIA de Anísio Teixeira à Eny Caldeira em resposta à correspondência de 5 de novembro de 1969. Rio de Janeiro: 24 nov. 1969.

CORRESPONDÊNCIA de Eny Caldeira à Anísio Teixeira. Curitiba: 3 dez. 1969.

CORRESPONDÊNCIA de Anísio Teixeira à Eny Caldeira. Rio de Janeiro: 19 jun. 1970.

DOCUMENTOS OFICIAIS

BALLARIN, Pe J. Oração de Paraninfado da turma de 1941. In: **Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná 1940-1941**. Curitiba: FFCLP, 1942.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, 19 set. 1946.
_____. Ato Institucional n. 1, de 9 de abril de 1964**. Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, 9 abr. 1964.
_____. Ato Institucional n. 5, de 13 de dezembro de 1968. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 13 dez. 1968.
_____. Decreto n. 38.460, de 28 de dezembro de 1955**. Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, 24 jan. 1956.
_____. Decreto-lei n. 477, de 26 de fevereiro de 1969. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 fev. 1969.
_____. Lei 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965**. Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 14 jun. 1966.
_____. Lei n. 3.998, de 15 de dezembro de 1961. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 20 dez. 1961.
_____. Lei n. 4.024 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

_____. Lei n. 4.341, de 13 de junho de 1964. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 15 jun. 1964.
CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. **Relatório DEPE outubro de 1957.**Localização CX.9 M.96 P.3.

CENTRO de Estudos Pedagógicos (1961-1973) e Diretório Acadêmico Anísio Teixeira (1973-atual). **Livro de Atas (1961-1975).**

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**.

ESCOLA NORMAL DE NATAL. **Livro de atas. Ata da Congregação dos Lentes da Escola Normal de Natal, realizadaem 30 de agosto de 1958.** Natal, 1958a. p. 59. Manuscrito.
_____. **Livro diário**. Natal, 1958b. p. 1í4. Manuscrito.

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**, 1955c.
_____. **Coordenação Pedagógica – Portarias da Secretaria de Educação e Cultura**, 1954-1971.

OLIVEIRA, J. K. **Mensagem ao Congresso Nacional.** Rio de Janeiro, 1956. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1338/000001.html> Acesso: 9 maio 2018.
_____. **Mensagem ao Congresso Nacional.** Rio de Janeiro, 1957. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1339/000001.html> Acesso: 9 maio 2018.

_____. **Mensagem ao Congresso Nacional.** Rio de Janeiro, 1958. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1340/000001.html> Acesso: 9 maio 2018.
_____. **Mensagem ao Congresso Nacional**. Rio de Janeiro, 1959. Disponível em:
<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1341/000001.html> Acesso: 9 maio 2018.
_____. **Mensagem ao Congresso Nacional.** Rio de Janeiro, 1960. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1342/000001.html> Acesso: 28 fev 2012.

PARANÁ. Decreto-lei n. 9.628, de 16 jun. 1953. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, 17 jun. 1953.
_____.Decreto-lei n. 6177 de 18 de outubro de 1956. **Diário Oficial do Paraná**, Curitiba, 22 out. 1956.

PARANÁ; Lei n. 4.978, de 5 de dezembro de 1964, que instituía o Sistema Estadual de Ensino. Disponível em <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=12350&codItemAto=134336>. Acesso em 18 nov. 2016.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Instituto de Educação do Paraná Prof. Erasmo Pilotto – IEPPEP. **Relação de diretores**. [s/d].

RIO GRANDE DO NORTE. Departamento de Educação. **Mensagem apresentada pelo Governador Dinarte de Medeiros Mariz à Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Norte, em 1º de junho de 1958.** Natal: Departamento da Imprensa, 1958, p. 135-141.
_____. Departamento de Educação. **Mensagem apresentada pelo Governador Dinarte de Medeiros Mariz à Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Norte, em 1º de junho de 1959.** Natal: Departamento da Imprensa, 1959, p. 53-64.
_____. Departamento de Educação. **Mensagem apresentada pelo Governador Dinarte de Medeiros Mariz à Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Norte, em 1º de junho de 1960. Introdução. (Educação e Cultura).** Natal: Departamento da Imprensa, 1960a, p.24-30.
_____. Departamento de Educação. **Mensagem apresentada pelo Governador Dinarte de Medeiros Mariz à Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Norte, em 1º de junho de 1960** (Secretaria de Estado de Educação e Cultura). Natal: Departamento da Imprensa, 1960b, p. 81-103.
_____. Lei n. 2.171, de 6 de dezembro de 1957. In: **Atos legislativos e decretos do governo**. Natal: Imprensa Oficial, 1957.
_____. Regulamento do Ensino Primário e Normal do Estado do Rio Grande do Norte. Aprovado pelo Decreto n. 3.590, de 1º de fevereiro de 1960. (Regulamento Datilografado sob a guarda do Arquivo Público do Rio Grande do Norte, caixa 77). Transcrito e Disponibilizado pela Professora Doutora Marta Maria de Araújo, na **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 269-283, maio/ago. 2015. Disponível em <http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/7973/5731>. Acesso em: 9 maio 2018.

SÃO PAULO. Decreto-lei n. 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, E. **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, L. M. de. **Entrevista concedida a Daniela Pedroso em 6 jun. 1989.** Transcrição. Curitiba: Pasta Ensino das Artes no Paraná. Museu de Arte Contemporânea do Paraná.

CALDEIRA, E. **Entrevista concedida a Daniela Pedroso em 18 maio 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 jun. 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, E. **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.

_____. (relatora). Percepção do espaço urbano. Relatório do Projeto "Percepção do Espaço Urbano/Centro". **V Simpósio Brasileiro de Psicologia Cognitiva**. Curitiba: UNESCO; UFPR; IPPUC, 1978.

_____. Viaro, sempre presente. **XXX Aniversário do Centro Juvenil de Artes Plásticas do Paraná.** Curitiba, 1983.

RATACHESKI, A. **Cem anos de ensino no estado do Paraná.** Manuscrito na Divisão Paranaense da Biblioteca Pública do Paraná. Curitiba: 1953

PERIÓDICOS

JORNAIS

(A) REFORMA do Ensino Primário começará (este ano) por Natal e Mossoró. **A República**, 9 fev., 1958, 1, p.1

BUSCA a Secretaria de Educação aperfeiçoar o professor primário. **A República**, 22 maio 1958, p.8.

CIRCULAR de estudos sobre o problema da formação do professor primário. **A República,** p. 8, 20 maio 1958.

CONFERÊNCIA sobre o Ensino Normal. **O Globo,** 7 nov. 1960.

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

DIPLOMADAS as professoras do Curso de Aperfeiçoamento Pedagógico. **A República**, p.1, 15 jun. 1958.

EDUCADORA da Unesco em Campinas. **O Globo,** 23 de jun 1959.

FORMAÇÃO de monitoras para jardins de infância. **Gazeta do Povo.** Capa, p. 1 Curitiba, 26 abr. 1950.

GOVERNO iniciará construção de novas escolas. **A República**, p. 8, 8 jun 1958,

MILARCH, A. Professora Eny, a que trouxe o método Montessori para o Paraná. **O Estado do Paraná.** Caderno Almanaque. Seção Tabloide, p. 3. Curitiba, 17 mar. 1991.

_____. Um laboratório sem teto encaixotado no depósito. **O Estado do Paraná.** Caderno Almanaque. Seção Tabloide, p. 3. Curitiba, 17 mar. 1991b.

MONOPÓLIO do ensino. **A Hora.** São Paulo, 27 fev. 1958.

(A) PRIMAVERA colorida das crianças. **O Estado do Paraná.** Curitiba, 29 set. 1965, não paginado.

INICIADA em Caicó a Semana Educacional de Estudos e Pesquisas, vem obtendo êxito. **A República**, p. 6, .24 jul. 1960.

PARTICIPAÇÃO de nosso estado no Seminário de Ensino Normal, no Rio**. A República,** p. 6, 1 jul 1960.

PROSSEGUEM os estudos sobre problemas da infância**. O Globo**, 10 jul 1957.

(A) REFORMA do Ensino Primário começará (este ano) por Natal e Mossoró. **A República**, p. 1, 9 fev. 1958.

SCHERER, Dom V. Advertência de D. Vicente Scherer ao Ministro da Educação: "Está se promovendo não só o laicismo do ensino mas também a laicização e o materialismo da vida". **Correio do Povo,** Porto Alegre, 25 fev 1958. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira - ATj61. Disponível em <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/advertencia.html>. Acesso em: 9 maio 2018.

_____. Memorial dos bispos gaúchos ao Presidente da República sobre a Escola Pública Única. **Vozes**. Petrópolis, v. 52, maio 1958. p. 362-364. Disponível em <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/bispo.htm> Acesso em: 9 maio 2018.

SOU testemunha de que este Governo se empenhou de maneira extraordinária pelo Ensino: Eny Caldeira . **A República**, 22 jun.1960. 1, p. 6.

REVISTAS

ASSIS, C. 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**, p.126-128, Rio de Janeiro, 14 dez. 1963.

AZEVEDO, F. de. Inauguração do Centro Regional de Pesquisas Educacionais. **Pesquisa e Planejamento**, n. 1, p. 5-12, jun. 1957a [1956].

_____. Luz nova sobre os caminhos. **Pesquisa e Planejamento**, n. 1, p.13-28, jun. 1957b.

_____. Manifesto dos Educadores: “Mais uma vez convocados”. **Educação e Ciências Sociais**, v. 4, n. 10, p. 5-33, abr. 1959.

BANERJEE, T.; LYNCH, K. **Children’s perception of the environment: Children in Cities: Young Adolescents and their Environment in Cracow, Melbourne, Salta and Warsaw.** UNESCO, 1975.

BARREIROS, A. Escola rural: características próprias. **Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná.** Curitiba, n. 7, p. 234-237. mai-jun., 1952.

BATTRO, A. M. Estudos cognitivos. In: **Estudos cognitivos.** Araraquara, v. 1, n.1, jun. 1976.

BOLETIM da Comissão Paranaense de Folclore. Curitiba, ano 2, n. 2, out. 1976.

CALDEIRA, E. 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, jan./mar., 1974.

_____. Da filosofia e validação dos objetivos educacionais nos regimentos das escolas de nível médio. **Criteria**, Curitiba: CEE, n. 8, p. 20-21, jul./dez., 1968.

_____. Escola Primária no Brasil. **Revista Esso**, n. 2, p. 16-20, 1960.

_____. India. **Prata da Casa**, Curitiba, v. 19, n. 101, p. 30-31, abr., 1945.

_____. Maria Montessori: A maior educadora do século**. Revista A Divulgação**. Curitiba, p. 3 e 29, jul. 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, v. XXVI, p. 28-43, out./dez. 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. **Marinha**. Paranaguá, n. 75, p. 39, 1945.

CAMPOS, M. A. P. Política de pós-graduação no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 58, n. 128, p. 232-40, 1972.

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS (CBPE). Os estudos e as pesquisas educacionais no Ministério da Educação e Cultura. **Educação e Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 5-60, mar. 1956.

CENTRO Brasileiro de Pesquisas Educacionais. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 61, jan./mar. 1956.

_____. Noticiário. **Boletim Informativo CBPE**, Rio de Janeiro, n. 15, out. 1958.

_____. **Relatório de Atividades da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais do CBPE – janeiro e fevereiro de 1963**. Brasília: Arquivo Histórico do Inep, Coleção CBPE, Cx. 23, M. 257, p. 1, [1963].

_____. O problema da formação de professores primários. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP/MEC, v. 24, n. 59. p. 118-136, jul./set. 1955.

_____. Ação do INEP e Centros de Pesquisas Educacionais em 1959. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro: INEP/MEC, v. 33, n. 78. p. 98-125, abr./jun. 1960.

_____. Ação do INEP e Centros de Pesquisas no Qüinqüênio 1956-60. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro: INEP/MEC, v. 35, n. 81. p. 94-135, jan./mar. 1961.

_____. Realizações da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do CBPE em 1961. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro: INEP/MEC, v. 37, n. 86. p. 129-138, abr./jun. 1962.

CUNHA, M. V. da. A educação no período Kubitschek: os Centros de Pesquisas do INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília: INEP/MEC, v. 72, n. 171. p. 175-195, maio/ago. 1991.

DIVULGAÇÃO, A. **Álbum de Natal do Centenário do Paraná.** Curitiba, ano VII, dez. 1953.

_____. Experimento em Viani. Publicación de La Organización de Las Naciones Unidas Pela La Educacion, La Ciencia Y La Cultura. V. II, n. 8, set 1949b.

_____. “Proyectos Associados” – Um Servicio de Asesoramiento de Educacion Internacional Fundamental. Publicación de La Organización de Las Naciones Unidas Pela La Educacion, La Ciencia Y La Cultura. V. IV, n. 3, mar. 1951.

_____. Arte y Educacion. Publicación de La Organización de Las Naciones Unidas Pela La Educacion, La Ciencia Y La Cultura. V. VI, n. 10, out. 1953.

ESTUDOS COGNITIVOS. Araraquara, v. 1, n. 1, jun. 1976.

_____. Araraquara, v. 1, n. 2, dez. 1976.

_____. Araraquara, v. 2, n. 1, jun. 1977.

_____. Araraquara, v. 2, n. 2, dez. 1977.

FUNDADORES. Escola A Chave do Tamanho Disponível em http://www.jeanpiaget.com.br/p.php?p=fundadores Acesso em 20 jul 2014.

HUXLEY, J. **Unesco, its Purpose and its Philosophy.** Preparatory Commission of the United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization. London: Unesco, 1946.

ILUSTRAÇÃO BRASILEIRA. **Ed. Comemorativa do Centenário do Paraná**. Ano XLIV, n. 224, dez 1953.

MACLEISH, A. 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-jun. 1952.

MENDES, V. Considerações sobre o aspecto administrativo da elaboração de regimentos de estabelecimentos oficiais de ensino de grau primário. **Criteria**, Curitiba: CEE, n. 7, p. 1-11, jan./ jun. 1968.

MOELLER, A. A. Avaliação do Rendimento Escolar. **Criteria**, Curitiba: CEE, n. 8, p. 13-19, jul./dez. 1968.

MÖCKEL, J. B. 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.

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, n. 12, p. 234-235. mai-dez. 1953d.

PAVÃO, Z. M. **Estatística, Planejamento e Política Educacional.** In: Criteria, Curitiba: CEE, n. 4, jul./dez. 1966.

PILOTTO, E. Cursos Normais Regionais: instruções sobre sua organização e funcionamento. **Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná.** Curitiba, n. 7, p. 286-294. mai-jun. 1952.

PRIMEIRO Centenário da Emancipação Política do Paraná. 1853-1953. Edição do Governo do Estado, 1953.

PROCOPIAK, A. A educação de adultos. **Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná.** Curitiba, n. 12, p. 259-265. mai-dez. 1953.

RIBEIRO, A. S. 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, n. 7, p. 257-260. mai-jun. 1952.

_____. Escola Experimental “Maria Montessori”. **Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná.** Ano III, n. 10, jan./fev. 1953.

SCHERER, V. Memorial dos bispos gaúchos ao Presidente da República sobre a Escola Pública Única. **Vozes**. Petrópolis, v. 52, p. 362-364, maio 1958.

SUCUPIRA, N. Antecedentes e primórdios da pós-graduação. **Fórum Educacional,** Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, v. 4, n .4, p. 3-18, out./dez. 1980.

_____. Ensino superior: expansão, reforma e pós-graduação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 58, n. 128, p. 216-23, 1972.

SURGE em Vianí uma idea nueva de la comunidad. **El Correo** – Publicación de La Organización de Las Naciones Unidas Pela La Educacion, La Ciencia Y La Cultura. V. II, n. 5, jun. 1949a.

TÁVORA, A. As artes que se aprendem na escolinha. **O Cruzeiro**, Rio de Janeiro, 13 jan. 1970, p.140-142.

TEIXEIRA, A. S. Ciência e Arte de Educar. **Pesquisa e Planejamento***,* n. 1, jun., p. 67-85 [também publicado em: **Educação e Ciências Sociais**, v. 2, n. 5, ago./1957; **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 28, n. 68, out.-dez./1957].

_____. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.31, n.73, p.78-84,.jan./mar. 1959.

_____. Discurso de Posse do Professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 17, n. 46, p. 69-79, abr./jun. 1952a.

_____. Educação não é privilégio**. Revista Brasileira de Estudos**

Pedagógicos, v. 26, n. 63, p. 3-31. jul.-set., 1956 [1953].

_____. Educação – problema de formação nacional. Revista Brasileira de

Estudos Pedagógicos, v. 29, n. 70, p. 21-32. abr.-jun., 1958.

_____. (A) Escola pública, universal e gratuita. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 26, n. 64, p. 03-27, out./dez. 1956b.

_____. Estado atual da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio De Janeiro, v.39, n.89, p.8-16, jan./mar. 1963.

_____. Mestres de amanhã**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 40, n. 92, out./dez., p.10-19, 1963.

_____.Notas sobre a educação e a unidade nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 18, n. 47, p. 33-49, jul.-dez., 1952b. [também publicado com o título "A educação e a unidade nacional" no livro A Educação e a Crise Brasileira. São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1956, p. 3-22].

_____. Por que especialistas de Educação? **Educação e Ciências Sociais**, v. 3, n. 7, p. 5-8. abr., 1958.

_____. (A) Reconstrução Educacional Brasileira. In: **A Educação e a Crise Brasileira**. São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1956c [1952]. p. 126-138 [Originalmente publicado no **Jornal do Comércio**, em 1952; e, com o título "Condições para a Reconstrução Educacional Brasileira" na **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 19, n. 49, jan.-mar./1953, p. 03-12].

UNESCO. **Conference for the Establishment of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization**. London: Institute of Civil Engineers, 1945.

_____. **International Co-ordenating Council of the Programme on Man and the Biosphere (MAB)**. First Session. Final Report. Paris, 1972.

_____. Man and Biosphere Programme (MAB). **Expert Panel on Project 13:** "Perception of Environmental Quality". Paris, France: 1973.

WESTPHALEN, C. M. Compromissos internacionais do Brasil no campo da educação. **Criteria**, Curitiba: CEE, n. 3, jan./ jun. 1966a.

_____. Fundação Educacional do Estado do Paraná – Fundepar. **Criteria**, Curitiba: CEE, n. 4, jul./dez. 1966b.

_____. Valorização profissional do magistério. **Criteria**, Curitiba: CEE, n. 5, jan./jun. 1967a.

_____. O professor no regimento da escola média**. Criteria**, Curitiba: CEE, n. 6, jul./dez. 1967b

ABRÃO, J. L. F. As origens da psicanálise de crianças no Brasil: entre a educação e a medicina. Psicologia em estudo, v. 14, n. 3, p. 423-432, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722009000300002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 7 maio 2018.
_____. **A história da psicanálise no Brasil**. São Paulo: Escuta, 2001.
_____. As influências da psicanálise na educação brasileira no início do século XX. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 233-239, 2006,

ACADEMIA Nacional de Educación Argentina. **Curriculum de Antonio M. Battro**. Disponível em <http://www.acaedu.edu.ar/index.php/institucional/miembros/11-miembros-de-numero/36-dr-antonio-battro >. Acesso em: 7 maio 2018.

ACADEMIA Brasileira de Letras. **Fernando de Azevedo**. Disponível em <http://www.academia.org.br/academicos/fernando-de-azevedo>. Acesso em: 7 maio 2018.

ANTONIO, R. C. **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.

_____. **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, P. **As origens da Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

AQUINO, L. C. de. **De Escola Normal de Natal a Instituto de Educação Presidente Kennedy (1950-1965):** configurações, limites e possibilidades de formação docente. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: 2007.

ARAÚJO, M. M. de. **Uma ousada reforma educacional do Governo Dinarte Mariz no Rio Grande do Norte (1956-1961) e o apoio institucional de Anísio Teixeira como diretor do Inep**. In: ARAÚJO, M. M. de.; BRZEZINSKI, I. (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.

ARAÚJO, M. M. de.; BRZEZINSKI, I. (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.

ARAÚJO, S. A. C. de. **Professora Júlia Wanderley, uma mulher-mito (1874-1918)**. 2010. 183 f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

ARNS, O. A disciplina. **Criteria**, Curitiba: CEE, n. 6, p. 2-9, jul./dez. 1967.
_____. Atividades escolares especiais. **Criteria**, Curitiba: CEE, n. 7, p. 13-20, jan./jun. 1968.

ARQUIVES JEAN PIAGET. Disponível em <http://archivespiaget.ch/sp/index.html> Acesso em: 7 maio 2018.

AVELAR, G. A. de. **Renovação educacional católica:** Lubienska e sua influência no Brasil. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

AVELAR, A. S.; SCHMIDT, B. B. (Orgs.). **Grafia da vida:** reflexões e experiências com a escrita biográfica. São Paulo: Letra e Voz, 2012.

BARBOSA, A. M. **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, A.; SOBRINHO, B. L. **Constituições brasileiras:** 1946. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001.

BASSLER, R. F. **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, E. R; REGO, W. D. L. **Intelectuais e politica:** a moralidade do compromisso. São Paulo: Olho d'Agua, 1999.

BAUDELAIRE, C. **Sobre a Modernidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
_____. **Legisladores e interpretes:** sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BENCOSTA, M. L. A.; BASTOS, M. H. C.; CUNHA, M. T. S. 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, M. L. A. 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, M. M. de.;
BENDA, Julien. A traição dos intelectuais. In: BASTOS, E. R.; RÊGO, W. D. L. (Orgs.) **Intelectuais e politica:** a moralidade do compromisso. Tradução de Cristina Prado. São Paulo: Olho d'Água, 1999, p. 65-121.

BRZEZINSKI, I. (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, M. **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.

BEZERRA, R. J. L. Afetividade como condição para a aprendizagem: Henri Wallon e o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção. **Revista Didática Sistêmica**, v. 4, jul-dez, 2006. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/redsis/article/view/1219/515>. Acesso em 7 maio 2018.

BLOCH, M. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOBBIO, N. **Os intelectuais e o poder:** dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea. Trad. Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Ed. da UNESP, 1997.

BOBBIO, N.; MATEUCCI, N.: PASWUINO, G. **Dicionário de politica**. Trad. Luis Guerreiro Pinto Cacais, João Ferreira, Gaetano lo Monaco, Renzo Dini e Carmem C. Varrialle. Brasília: UNB, 1998.

BÓIA, W.; HOERNER JR, V.; VARGAS, T. **Bibliografia da Academia Paranaense de Letras - 1936/2001**. Curitiba: Posigraf, 2001.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu.** Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis - RJ: Vozes, 2003.

BONTEMPI JR, B. A incorporação do Instituto de Educação pela FFCL-USP: hipóteses para entender um campo cindido. In: **30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação**, 2007, Caxambu/MG. Anais... Caxambu, ANPEd, 2007. p. 1-15. Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt02-2872-int.pdf>. Acesso em: 7 maio 2018.

_____. Do Instituto de Educação à Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 41, p. 188-207, 2011.

BOTELHO, J. S. **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, P. **(As) coisas ditas**. São Paulo: 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.
_____. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
_____. (A) Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Trad. Aparecida Joly Gouveia. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Pierre Bourdieu:** escritos de educação. 2 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998. p. 39-64.
_____. **(A) ilusão biográfica**. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J (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: Papirus, 1996b.
_____. **(Os) Usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. Trad. Denice Barbara Catani. São Paulo: Ed. da UNESP, 2004b.

BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. **O sociólogo e o historiador**. Trad. João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BOSCHILIA, R. T. **Condições de vida e trabalho:** a mulher no espaço fabril curitibano (1940-1960). Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 1996.

BOSCHILIA, R. et al. **História de Curitiba**. Fundação Cultural de Curitiba, 2000. Disponível em <www.casadamemoria.org.br/index_historiadecuritiba.html> Acesso em: 7 maio 2018.

BRANDÃO, Z. **A *intelligentsia* educacional: um percurso com Paschoal Lemme**: por entre memórias e as histórias da escola nova no Brasil. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

BRANDÃO, Z.; MENDONÇA, A. W. **Uma tradição esquecida:** por que não lemos Anísio Teixeira? 2. ed. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2008.

BRANDÃO, Z. MENDONÇA, A. W. et al. O esquecimento de um livro: tentativa de reconstrução de uma tradição intelectual no campo educacional. In: MENDONÇA, A. W. **Uma tradição esquecida:** por que não lemos Anísio Teixeira? 2. ed. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2008.

BRODBEK, M. S. L. **A Paróquia de Santo Antônio de Orleans – 1879/1973**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 1976.

BRZEZINSKI, I. **Anísio Teixeira e o Instituto de Educação de Goiás: política educacional? Formação de profissionais da educação? Construção escolar?** In: ARAÚJO, M. M. de.; BRZEZINSKI, I. (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.

BURKE, P. **A Escola de Annales.** 1929-1989. A Revolução Francesa da Historiografia. São Paulo: Ed. 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://muna.tripod.com/17.html> Acesso em: 7 maio 2018.
_____.**O que é História Cultural?** 2. ed. Trad. Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2001.

CAMPOS, C. M.; GAMA, L. H.; SACCHETTA, V. (Orgs.) **São Paulo, metrópole em trânsito:** percursos urbanos e culturais. São Paulo: Senac São Paulo, 2004.

CAMPOS, E. S. **História da Universidade de São Paulo**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1954.

CAMPOS, N. **Intelectuais e Igreja Católica no Paraná:** 1926-1938. Ponta Grossa: Ed. da UEPG, 2010.
_____. **Intelectuais paranaenses e as concepções de universidade (1892-1950)**. Curitiba: Ed. 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, E. 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.

CARVALHO, J. S. F. **Construtivismo:** uma pedagogia esquecida. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARVALHO, M. M. C. **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

CERTEAU, M. 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.

CERVI, R. M. O programa de pós-graduação em educação: notícia histórica. In: **Educar**, Curitiba, v. 7(1/2), p.169-174, jan./dez.,1988

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da Educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CHARTIER, R. **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: CPDOC, 1994.
_____.O mundo como representação. **Estudos Avançados.** [*online*]. 1991, v. 5, n.11, pp. 173-191.

CHAVES, N. B. **(A) cidade civilizada:** discursos e representações sociais no jornal "Diário dos Campos" na década de 1930. Curitiba: Aos quatro ventos, 2001.
_____. **Do Centro Commercio e Industria ao Selo Social:** economia e sociedade ponta-grossense. Ponta Grossa: Ed. da UEPG, 2006.

CHIAVENATO, I. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1993.

CHILVERS, I. **Dicionário Oxford de Arte**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

COELHO, M.; HAYASHI, M. C. P. I. Pós-graduação no regime militar: zona franca de produção do conhecimento. **Série-Estudos** – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB Campo Grande-MS, n. 31, p. 193-213, jan./jun. 2011. Disponível em <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/135/236> Acesso em: 7 maio 2018.

COELHO NETTO, J. T. **Moderno Pós-Moderno**. São Paulo: Iluminuras, 1995.

COLLARES, C. A. L. e MOYSÉS, M. A. A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da educação). **Série Idéias**, n. 23, São Paulo: FDE, 1994, p. 25- 31.

CONSORTE, J. G. Culturalismo e educação nos anos 50: o desafio da diversidade. **Cadernos CEDES**, v. 18, n. 43, dez., p. 26-37, 1997.

CORCUFF, P. **As novas sociologias:** construção da realidade social. São Paulo: EDUSC, 2001.

COOPER, C. L.; ARGYRIS, C. (Org). **Dicionário enciclopédico de administração**. Coordenação da tradução de Lenita Maria Rimoli Esteves, Celso Augusto Rimoli. São Paulo: Atlas, 2003.

COSTA, J. F. Saúde mental: produto da educação? In: _____. **Violência e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
_____. **História da Psiquiatria no Brasil:** um corte ideológico. 5. ed. Rio de Janeiro, Garamond, 2007.

COSTA, M. J. F. da (Org.). **A dimensão de um homem:** Lysimaco Ferreira da Costa – o educador. Curitiba: Imprensa da UFPR, 1987.

COUTINHO, A. B. V. **A inserção da Psicanálise no campo educacional:** apropriações de um discurso. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

CURY, C. R. J. **Ideologia e educação brasileira:** católicos e liberais. 2. ed. Cortez: São Paulo, 1984.

DANIEL, L. S. **João Roberto Moreira (1912-1967):** Itinerários para uma Racionalidade ativa. 224p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de PósGraduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

DAVIS, N. Z. **O retorno de Martin Guerre**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

DICIONÁRIO **Histórico-biográfico do Paraná**. Curitiba: Chain, 1991.

DOMINSCHEK, D. L. 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: 7 maio 2018.

DOMINGUES, J. M. **Do Ocidente à Modernidade:** intelectuais e mudança social. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DOSSE, F. **O desafio biográfico:** escrever uma vida. São Paulo: EDUSP, 2009.

DOUSTDAR, N. 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://enciclopedia.itaucultural.org.br/> Acesso em: 7 maio 2018.

(A) ERA VARGAS. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getulio Vargas, 2012. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/apresentacao> Acesso em: 7 maio 2018.

ESCOLA A Chave do Tamanho. Fundadores, 2012. Disponível em: <http://www.jeanpiaget.com.br/p.php?p=fundadores>

FÁVERO, M. L. A.; BRITTO, J. M. (Orgs.) **Dicionário de educadores no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ/MEC-INEP, 1999.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 13. ed. São Paulo: EDUSP, 2009.

FERNANDES, F. N. **Menina feia e amarelinha**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1973.

FERREIRA, M. S. **Centros de Pesquisa do INEP:** pesquisa e política educacional entre as décadas de 1950 e 1970. Tese apresentada no programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2006.

FORACCHI, M. M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade.** 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FUCKNER, C. M. **Magistério e Casamento:** memória e formação no Colégio de Educação Familiar do Paraná (1953-1986). Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2000.

GANDINI, R. P. C. **Tecnocracia, capitalismo e educação em Anísio Teixeira (1930-1935).** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 1980.

GHIRALDELLI Jr., P (Org.) **Infância, escola e Modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Ed. da UFPR, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIDDENS, A. **As consequências da Modernidade**. Trad. Raul Fiker. São Paulo: Ed. da UNESP, 1991.
_____. **Modernidade e identidade**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

GINZBURG, C. **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.

_____. **A microhistória e outros ensaios**. São Paulo: Difel, 1989.

GLASER, Z. R. R. **Meio século de educação na UFPR**. Curitiba: Ed. da UFPR, 1989.

GOMES, A. C.; SCHMITD, B. B. (Orgs.). **Memórias e narrativas (auto)biográficas**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009.

GOMES, N. D. **Prudentópolis, sua terra e sua gente**. Prudentópolis. 1972.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, v. 2. Ed. e trad. Carlos Nelson Coutinho; coedição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRISPUN, M. P. S. Z. Histórico da orientação educacional no Brasil. In: **Fórum educacional**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 56-90, abr./jun. 1983.

GOUVÊA, F. C. F. A institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da Capes (1951-1961). In: **Revista Brasileira de Pós Graduação**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 373 - 397, julho de 2012. Disponível em http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/312/294 Acesso em: 31 maio 2018.

GUIL, C.; FERNANDES, J. C.; FARAH, A**. Prudentópolis:** 100 anos. Prudentópolis: Artheiros, 2006.

GUIMARÃES, L. A. P. **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>. Acesso em: 7 maio 2018.

GÜNTHER, H.; PINHEIRO, J. Q.; GUZZO, R. S. L. **Psicologia ambiental:** entendendo as relações do homem com seu ambiente. Campinas: Alínea, 2004.

HAMBURGUER, A. I. (Org.) **A ciência nas relações Brasil-França (1850-1950)**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo; Fapesp, 1996.

HAMELINE, D. **Édouard Claparède**. Trad. Izabel Petraglia, Elaine T. Dalmas Dias. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna –** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

HAYGERT, A. Murá G. **Vozes do Paraná:** retratos de paranaenses. v. 2. Curitiba: Esplendor; Convivium, 2009.

HISTÓRIA das Irmãs de São José. Disponível em: <http://www.isjbrasil.com.br/historia_brasil>. Acesso em: 26 maio 2018.

HISTÓRIA e missão. **Fundação Capes,** [s.d.]. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao> Acesso em: 7 maio 2018.

HISTÓRIA intelectual: ideias e conhecimentos produção, circulação, transmissão. Ano 27, n. 53, jul/dez. 2010. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

HISTÓRICO. EMBAP - Escola de Música e Belas Artes do Paraná. [s.d.] Disponível em <http://www.embap.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=125> Acesso em: 7 maio 2018.

INSTITUTE Archives and Special Collections - Massachusetts Institute of Technology (MIT). Disponível em <http://libraries.mit.edu/archives/research/collections/collections-mc/mc208.html#ref2>. Acesso em: 7 maio 2018.

ISEB e o desenvolvimentismo (O). **FGV CPDOC,** 2017. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Economia/ISEB> Acesso em: 7 maio 2018.

IBGE (O). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 7 maio 2018.

IWAYA, M. **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.

KUHLMANN JR. M.; MEDEIROS, C. L. 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.

LAJONQUIÈRE, L. **Infância e ilusão (psico)pedagógica:** escritos de psicanálise e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

LAMBERT, J. **Os dois Brasis**. Rio de Janeiro, MEC/INEP/CBPE, 1959.

LE GOFF, J. Antigo, moderno. **Enciclopédia Einaudi**, v. 1. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984.
_____. **História e memória**. 5. ed. Campinas-SP: Ed. da UNICAMP, 2003.

LEITE, M. T. F.; NUNES, B. M. V. T. Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária – um resgate histórico: 1975-1986. In: **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, jul-set., v. 18, n. 3, p. 427-435. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tce/v18n3/a04v18n3.pdf>. Acesso em: 7 maio 2018.

LEITE FILHO, A. G.; SANTOS, P. S. M. B. dos. Documentos institucionais do Inep no arquivo pessoal de Anísio Teixeira (CPDOC-FGV/RJ). In: **Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação.** Uberlândia: 2006. Disponível em:

<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/468Aristeo%20Filho_Pablo Santos.pdf>. Acesso em: 7 maio 2018.

LEMOS JÚNIOR, W. **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, G. Os usos da biografia. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Orgs.), **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

LIMA, L. O. **Treinamento do professor primário (uma nova concepção da escola normal) .**Belo Horizonte: Ed. do Professor, 1966.

LINHARES, T. **Paraná vivo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1953b.

LINS, F. R. S. **A psicologização da psicanálise na educação:** um estudo da conexão psicanálise e educação em São Paulo – Brasil. Dissertação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2009.

LOPES, E. M. T. A. Psicanálise aplicada às crianças do Brasil: Arthur Ramos e a "criança problema". In: Freitas, M. C.; KUHLMANN JR., M. (Orgs.) **Os Intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 319-343.

LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LORIGA, S. **O Pequeno X: da biografia à história.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LOURENÇO FILHO, M. B**. Introdução ao estudo da escola nova.** São Paulo: Melhoramentos, 1974.

LOWENFELD, V. **A criança e sua arte**. Trad. Miguel Maillet. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LYNCH, K. **A imagem da cidade**.São Paulo: Martins Fontes, 1988.
MACEDO, A. C. P. **Felicidade pela educação**. Curitiba: Grupo Editor Renascimento do Paraná, 1952.

MACHADO A. M. Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: AQUINO, J. G. (org.). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teórico práticas. 2. ed. São Paulo: Summus, 1998. p. 73-79.

MAGALHÃES, M. B. de. **Paraná**: política e governo. Curitiba: SEED, 2001.

MAN and the Biosphere Programme. **Unesco**, 2017. Disponivel em <http://www.unesco.org/new/en/natural-sciences/environment/ecological-sciences/man-and-biosphere-programme/> Acesso em: 7 maio 2018.

MARCONDES, D. **Clínica de orientação infantil:** suas finalidades e linhas gerais. São Paulo: Martins, 1946.
_____. 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.
_____. **A Medicina e a Psicologia**. São Paulo: Martins, 1951.
_____. Parecer sobre o exercício da psicoterapia por psicólogos não médicos. **Folheto IPUSP**, 1944.

MARIANI, M. C. Educação e Ciências Sociais: O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. In: SCHWARTZMAN, S. (Org.). **Universidade e instituições científicas no Rio de Janeiro**. Brasília: CNPq, 1982. p. 167-195. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/rio/inep.htm> Acesso em: 7 maio 2018.

MARTINS, R. A. A pós-graduação no Brasil: uma análise do período de 1970-90. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 23-41, 1991.

MEDEIROS, C. L. **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, C. C. C. de. **A teoria sociológica de Pierre Bourdieu na produção discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (1965-2004).** Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2007.

MEDEIROS, A. R. de. **Sociedade de Cultura Artistica Brasílio 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.

MEIRA, L. M. de. **Interseções, conexões e oposições:** currículo e curso de Pedagogia nas dissertações produzidas no PPGE da UFPR (1977-1997). Dissertação apresentada Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2014.

MENDES, E. G. **Paulo Duarte**. Estudos Avançados [*online*], 1994, v. 8, n. 22, p. 189-193. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000300018>. Acesso em: 7 maio 2018.

MENDONÇA, A. W. **O CBPE. Um projeto de Anísio Teixeira**. In: BRANDÃO, Z.; MENDONÇA, A. W. **Uma tradição esquecida:** por que não lemos Anísio Teixeira? 2. ed. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2008.

_____. et al. Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, jan./abr., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a08v11n31.pdf>. Acesso em: 7 maio 2018.

MENDONÇA, D. **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.

MERLEAU-PONTY, M. **Conversas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MICELI, S. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. **Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945).** Rio de Janeiro: Difel, 1979.

MIGUEL, M. E. B. **A formação do professor e a organização social do trabalho.** Curitiba: Ed. da 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.

_____. Nota biográfica em comemoração ao nascimento de Eny Caldeira. **Educar em Revista**. v. 32, n. 62 (2016), p.311-316. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/49144>. Acesso em: 31 maio 2018.

MIGUEL, M. E. B.; VIEIRA, A. M. D. P.. 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**, n. 48. Rio de Janeiro: INEP, 1950.

MITLIBRARIES. **Institute Archives and Special Collections** - Preliminary Inventory to the Papers of Kevin Lynch – MC.0208. Disponível em <http://libraries.mit.edu/archives/research/collections/collections-mc/mc208.html>. Acesso em 7 maio 2018.

MOKREJS, E. **A psicanálise no Brasil:** as origens do pensamento psicanalítico. Petrópolis/RJ: Vozes, 1993.

MOLLO, S. **Os mudos falam aos surdos:** o discurso da criança sobre a escola. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

MONARCHA, C. **A escola normal da praça:** o lado noturno das luzes. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1999.
I_____. Psicoclínicas e cuidados da infância. In: **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. 77, n. 2, jul-dez., 2009, p. 274-284. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v29n2/v29n2a05.pdf>. Acesso em: 7 maio 2018.

MONTESSORI, M. **A criança**. Trad. Luiz Horácio da Matta. 2. ed. Rio de Janeiro: Portugália, s/d-a [1936].
_____. **El Método de la Pedagogia Cientifica**. 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. 2. 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].

MONTOYA, A. O. D. Pensamento e linguagem: percurso piagetiano deinvestigação. **Psicol. estud**., Maringá, v. 11, n. 1, abr. 2006 . Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n1/v11n1a14> Acesso em: 11 nov. 2017.

_____. **Pedagogia científica.** São Paulo: Flamboyant, 1969.

MORAES, J. S. (Org.) **O INEP na visão de seus pesquisadores**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

MOSSURUNGA, B. Centro Educacional Guaíra: um laboratório de Reconstrução educacional do INEP no Paraná. In: ARAÚJO, M. M. de. BRZEZINSKI, I. (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, H. I. Tensão intelectual entre tradição e modernidade: Curitiba 1920 – 1950. In: **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, jul. 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300847628_ARQUIVO_BPManpuh2011.pdf>. Acesso em: 7 maio 2018.

MUNARI, A. **Jean Piaget**. Trad. Daniele Saheb. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

MUSEU Alfredo Andersen. <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/instituicao114444/museu-alfredo-andersen> Acesso em: 7 maio 2018.

NADALIN, S. O. **Paraná:** ocupação do território, população e migrações. Curitiba: SEED, 2001.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.) **Escritos de educação**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**. n. 10, p. 7-28, São Paulo, dez. 1993.

NÓVOA, A. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Educação em revista:** A imprensa periódica e a História da Educação. São Paulo: Escrituras, 2002.

NUNES, C. **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**, UFJF, v. 7 : n. 2, set./fev., 2002/2003
_____. História da Educação: espaço do desejo. Em Aberto, n. 47, p. 37-45, jul.-set. 1990.

OLIVEIRA, C. L. M. V. **História da psicanálise** – São Paulo (1920 a 1969). São Paulo: Escuta/Fapesp, 2006.

OLIVEIRA, D. **Urbanização e industrialização do Paraná**. Curitiba: SEED, 2001.

OLIVEIRA, L. L. (Coord). **Elite intelectual e debate político nos anos 30**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1980.

ORTIZ, R. **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d´água, 2003.

OSISNKI, D. R. B. **Arte, História e Ensino –** uma trajetória. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
_____. Dimensões educativas em arte de Guido Viaro. In: VIEIRA, C. E. (Org.). **Intelectuais, Educação e Modernidade no Paraná (1886-1964).** Curitiba: Ed. 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**, Curitiba, ano I, n. II, p. 66-77, 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, D. R. B.; ANTONIO R. C. A. Exposições de arte infantil: bandeiras modernas pela construção do novo homem. In: **Acta Scientiarum.** Education Maringá, v. 32, n. 2, p. 269-285, 2010.

OSINSI, D. R. B.; SILVA, J.P.S. Eny Caldeira e o ideário piagetiano na UFPR: a criança e o planejamento urbano (1975-1978). In: VIEIRA, C. E.; GONÇALVES, N .G. **Setor de Educação e Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Paraná (1938-2014):** histórias, memórias e desafios contemporâneos. Curitiba: Ed. da UFPR, 2016.

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/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=115>. Acesso em: 20 jan. 2012.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. 3. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

PECAUT, D. **Os intelectuais e a política no Brasil:** entre o povo e a nação. São Paulo: Ática, 1990.

PERES, E. T. O Diabo inventou a escola? A Escola Ativa na visão de Adolphe Ferrière. In: **Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED.** Caxambu: 2002.

PESAVENTO, S. J. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PIAGET, J.; BETH, W. E.; MAYS, W. **Epistemologia genética e pesquisa psicológica**. São Paulo: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, J.. **Biologia e conhecimento:** ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis: Vozes, 1996.
_____. **(A) Construção do real na criança.** São Paulo: Ática, 2001.
_____. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
_____. **(A) Equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
_____. **(A) Equilibração das estruturas cognitivas:** problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
_____. **(A) Formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1990.
_____ . **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.
_____. **(A) Linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
_____. **(O) Nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
_____. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

_____. **Psicologia e epistemologia:** por uma teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
_____. **(A) Representação do mundo na criança**. São Paulo: Ideias & Letras, 2005.
_____. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1971.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1972.

_____. **Teorias da linguagem teorias da aprendizagem**. Lisboa: 70, 1987.

PILLA, M. C. B. A. Educação feminina e civilidade cristã. In: **VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba, 2008.
_____. **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, E. **Apontamentos para uma Pedagogia Fundamental**. Curitiba: Imprimax-Ltda, 1982. v.2.
_____. **Autobiografia**. Curitiba: Ed. 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)**, n. 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, Á. V. 1960 [1956]. **Ideologia e desenvolvimento nacional**. 4. ed. Rio de Janeiro, MEC/ISEB.

PINTO, N. B. **Metodologia do ensino de 1º grau (dossiê da disciplina),** 1978. Datilografado. Não publicado.

PIZANI, M. A. P. N. **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, M. **Maria Montessori**. São Paulo: Globo, 1993.

POLICHUK, M. O. **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, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, v. 2 n. 3, p. 3-15. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 1989.

PONTES, J. A. V. **Julio de Mesquita Filho**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

PROSSER, E. S. **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: 7 maio 2018.

PROVÍNCIA do Paraná das Irmãs de São José de Chambéry. **Nossa História**. Curitiba: *mimeo*, 1978.

PRUDENTÓPOLIS, Prefeitura Municipal de. **O Munícipio de Prudentópolis.** Prudentópolis: s/e, 1929.

_____. **Guia 1996**. Prudentópolis: Gráfica e Tipografia Prudentópolis, 1996.

RAMOS, A. **A criança problema:** a higiene mental na escola primária. 3. edição. Rio de Janeiro: Editora da Casa do Estudante do Brasil, 1951.
_____. **Educação e psicanálise**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1934.

READ, H. **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.

RÉMOND, R. (Org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

RENK, V. E. **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, J. **História e historiografia:** exercícios críticos. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.
_____. Microanálise e construção do social. In: _____. (Org.). **Jogos de escalas**: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Ed.FGV, 1998.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira.** 16. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

RIVOLTA, D. A. **The Art and science of organizing a children's village:** the experiment at the children's village at Santa Marinella-Civitavecchia, Rome. Trogen, Switzerland, 1948. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=144232&gp=0&lin=1> Acesso em 31 maio 2018.

ROCHA NETO, B. M. da. **O Paraná –** Ensaios. Curitiba: Coleção Farol do Saber, 1995.

RÖHRS, H. **Maria Montessori**. Trad. Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010a.
_____. **Georg Kerschensteiner**. Trad. Danilo Di Manno de Almeida e Maria Leila Alves. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010b.

RODRIGUES, H. História intelectual: ideias e conhecimentos: produção, circulação, transmissão. **História: questões & debates**, Curitiba, ano 27, n. 53, jul./ dez., 2010. p. 5-8.

SANDRONI, P. **Dicionário de administração e finanças**. São Paulo: Best Seller; Nova Cultural, 2000.

SANTOS, J. A. H. dos**. Entre família, trabalho e espaços públicos:** a mulher nas páginas da revista *Gran-fina* (1940-1942). Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Centro-Oeste do Paraná. Guarapuava: 2017.
_____. Mulheres da velha Curitiba: uma análise através da revista Panorama (1950). In: **VII Congresso dos Estudantes de Pós Graduação em Comunicação**, 2014, Rio de Janeiro. Anais do VII Coneco, 2014. Disponível em <http://www.coneco.uff.br/content/anais-vii-coneco>. Acesso em: 7 maio 2018.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. de (Org.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.
_____. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais. In: **Revista O Social em Questão** – Revista da PUC. Rio de Janeiro, XX, nº21.

SCHMITD, B. B. (Org.). **O biográfico: perpectivas interdisciplinares**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.
_____. Quando o historiador espia pelo buraco da fechadura: biografia e ética. **História,** São Paulo, v. 33, n.1, p. 124-144, jan./jun., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/his/v33n1/08.pdf>. Acesso em 7 maio 2018.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra; Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SCHUELER, A. F. M. Internatos, asilos e instituições disciplinares na HIstória da Educação Brasileira. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, p. 1-7, 2009. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n7/numero7-artigo_1_internatos_asilos_e_instituicoes_alessandra_f_m_de_schueler.pdf>. Acesso em: 7 maio 2018.

SILVA, H. R. da. **Fragmentos da história intelectual:** entre questionamentos e perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2002.

SILVA, J. P. S. da. **Percurso entre Modernidades:** trajetória intelectual da educadora Eny Caldeira (1912-1955). Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2013.

SILVA, R. **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.

SILVA, R. Educação, arte e política: a trajetória intelectual de Erasmo Pilotto. Dissertação apresentada ao PPGE/UFPR. Curitiba: UFPR, 2014.

SILVA, F. G.; DAVIS, C.. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa,** v. 34, n. 123, p. 633-661, set./dez. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a07v34123.pdf>. Acesso em: 26 mai 2018.

SIMÃO, G. T. **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, F. A. R. Anísio Teixeira na década de 1930. **Paidéia**, 2005, v. 15, n. 31, p. 185-193 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n31/06.pdf> Acesso em: 31 maio 2018.

SIRINELLI, J. F. Os intelectuais. In: RÉMOND, R (Org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: FGV, 2003. p. 231-269.

SOCHODOLAK, H.; CAMPIGOTO, J. A. **Estudos em História Cultural na Região Sul do Paraná**. Guarapuava-PR: Unicentro, 2008.

SOUZA, C. S. 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://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/118CristianeSantosSouza.pdf>. Acesso em: 7 maio 2018.

SCHWARTZMAN, S. (Org.). **Universidade e instituições científicas no Rio de Janeiro**. Brasília: CNPq, 1982. p. 167-195. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/rio/inep.htm>. Acesso em: 7 maio 2018.

SZWAKO, J. E. L.; OLIVEIRA, M. de. (Orgs.) **Ensaios de sociologia e história intelectual do Paraná**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2009.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, n. 14. p. 61-88. ANPED, mai./ago. 2000. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acesso em: 7 maio 2018.

TEIXEIRA, S. S. **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.

TEIXEIRA, A. S. **Educação não é privilégio.** Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2007 [1957].

THISTLEWOOD, D. Herbert Read (1893–1968) In: **Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education** (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), v. 24, n. 1/2, p. 375–90, 1994. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/reade.pdf>. Acesso em: 7 maio 2018.

TOURAINE, A. **Crítica da modernidade**. Trad. E. F. Edel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

TRINDADE, E. M. C. **Cultura e educação no Paraná**. Curitiba: SEED, 2001.

TURINA, K. F. R. **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.

VASCONCELOS, M. S. **A difusão das ideias de Piaget no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

VEIGA, C. G. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VIEIRA, C. E. (Org.). Anísio Teixeira e a pesquisa em educação no Brasil: ensaio sobre o processo de formação do campo. **Série Estudos** – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n. 15, p-167-178, jan/jun. 2003.

_____. **Intelectuais, Educação e Modernidade no Paraná (1886-1964).** Curitiba: Ed. da UFPR, 2007.

_____. O movimento pela Escola Nova no Paraná: trajetória e ideias 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, M. L. A. (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, C. E.; GONDRA, J. **Mapas da produção em História da Educação.** In: GONDRA, J. **Pesquisa em História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 7-13.

VILHENA, L. R. Os intelectuais regionais: os estudos de folclore e o campo das ciências sociais nos anos 50. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, n. 32, out. 1996.

VOLTOLINI, R. (A) Relação professor-aluno não existe: corpo e imagem, presença e distância. ETD. **Educação Temática Digital**, v. 8, p. 119-139, 2007.

WACHOWICZ, R. C. **(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: Ed. da UEPG, 2010.
_____. **Orleans, um século de subsistência**. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba; Edições Paiol, 1976.
_____. **Universidade do Mate:** História da UFPR. 2. ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WERNECK, M. L. P. **História da Educação no Paraná**. Curitiba: s/e, 1978.

WESTPHALEN, C. M. **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, M. **O século dos intelectuais**. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

XAVIER, L. Nacif. A Educação no debate Intelectual dos anos 50/60. In: **I Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2000, Rio de Janeiro. Educação do Brasil: História e Historiografia, 2000. v. 1. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/082_libania.pdf> Acesso em 1 abr 2012.
_____. **O Brasil como laboratório:** educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Bragança Paulista: Edusf, 1999.
_____. Regionalização da pesquisa e inovação pedagógica: os Centros de Pesquisas Educacionais do Inep (1950-1960). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 80, n. 194, p. 81-92, jan./abr., 1999b. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/201/202>. Acesso em; 7 maio 2018.

XAVIER, L. N.; MENDONÇA, A. W. O INEP e a modernização do ensino. In: **Revista Contemporânea de Educação,** Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2006. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n1/numero1-artigo6.pdf>. Acesso em: 7 maio 2018.

XAVIER, L. N.; TAMBARA, E.; PINHEIRO, A. C. F. (Orgs.) **História da Educação no Brasil:** matrizes interpretativas, abordagens e fontes predominantes na primeira década do século XXI. Vitória: EDUFES, 2011.

ANEXO I - 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- Universitá Italiana per Stranieri di Perugia.
- 1950 - Corso di Studi Pedagógico – Universitá Italiana per Stranieri di Perugia.
- 1951 - Certificado de Estágio na Escola Decroly em Bruxelas – Bélgica.
- 1951 - Certificate of Good Attendence – 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 diretora 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, em Buenos Aires, Argentina entitulada – 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 Hercilia de Moraes Sarmento, 1980.

ANEXO II –"A Volta" – Eny Caldeira

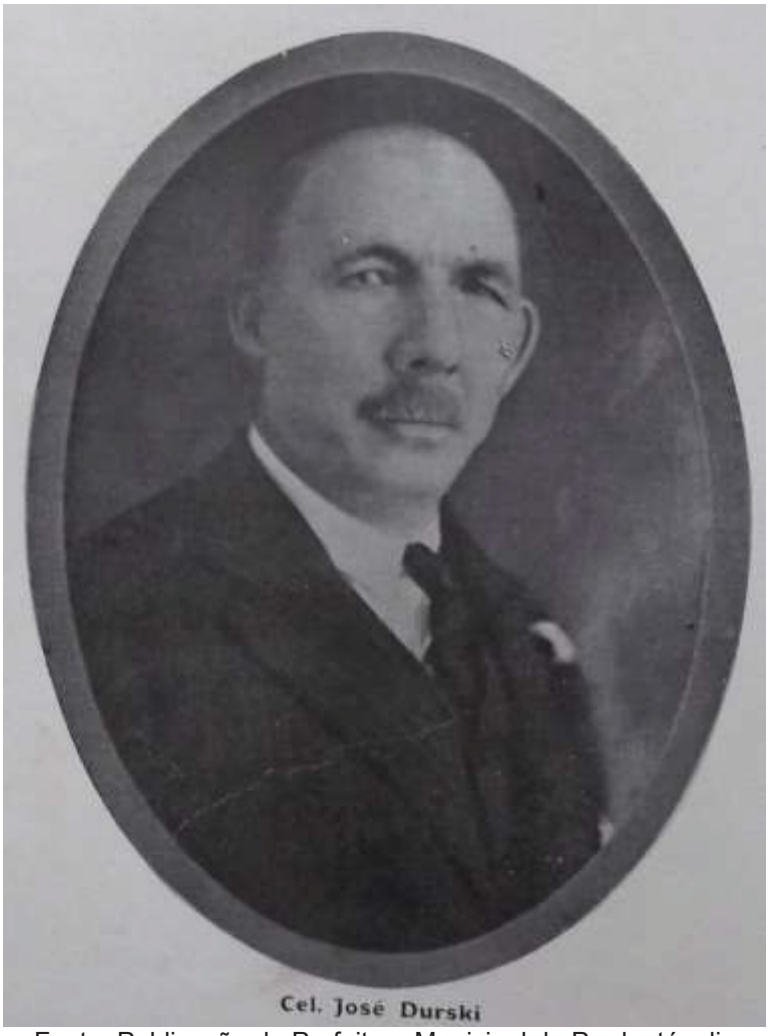
Voltei de Prudentópolis,
Voltei feliz.
Quanta saudade
Daquela casa, daquele rio;
O sol tão quente
Tostava a pele
Secando os lábios
Que em delírio
Iam à fonte, lá no desvio.
Então sorria de tão contente
Sentindo a força que se estampava
Na alegria de prosseguir
De ir além...
A faixa longa daquela estrada,
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.

ANEXO III – Caderno Iconográfico

Figura 30 – Montagem realizada a partir de retratos da educadora ao longo de sua vida.

Fonte: Acervo da Família Caldeira

Figura 31 – O avô de Eny Caldeira – José Durski [s.d.]



Fonte: Publicação da Prefeitura Municipal de Prudentópolis

Figura 32 – 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

Figura 33 – 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

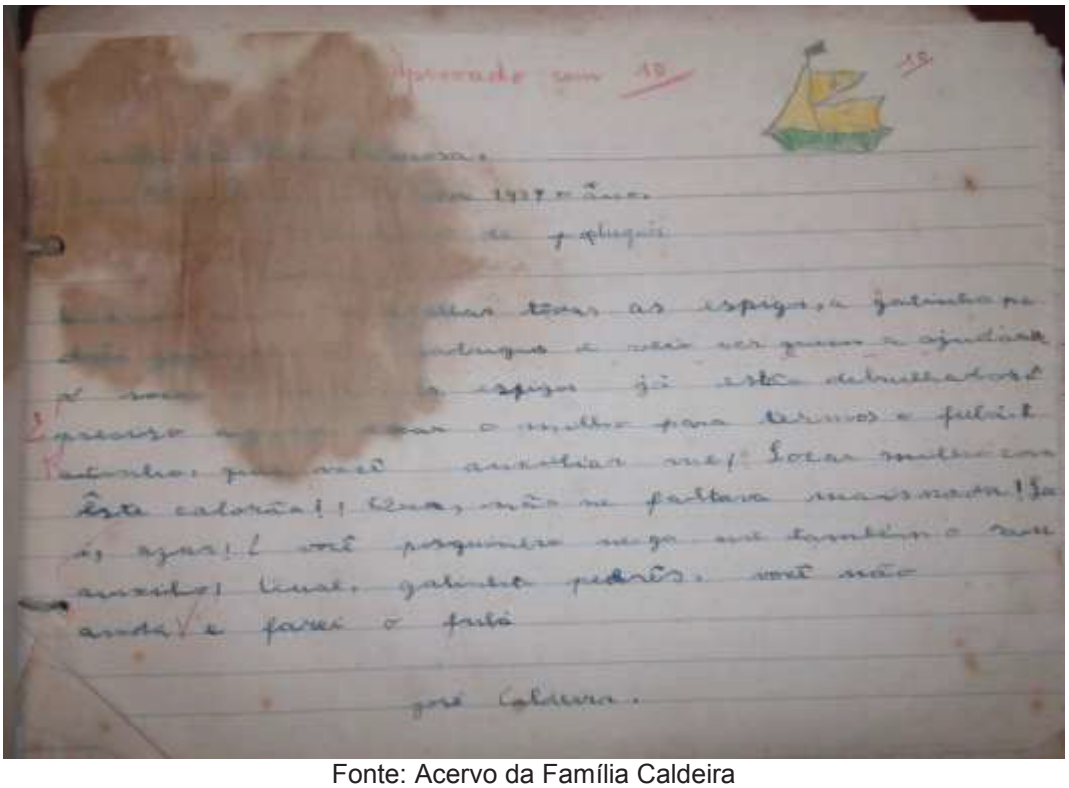
Figura 34 – Bacharéis de 1941 da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras do Paraná

Fonte: Acervo da família Caldeira.

Figura 35 – Caderno de José Alfredo Caldeira (Irmão caçula de Eny e seu aluno)

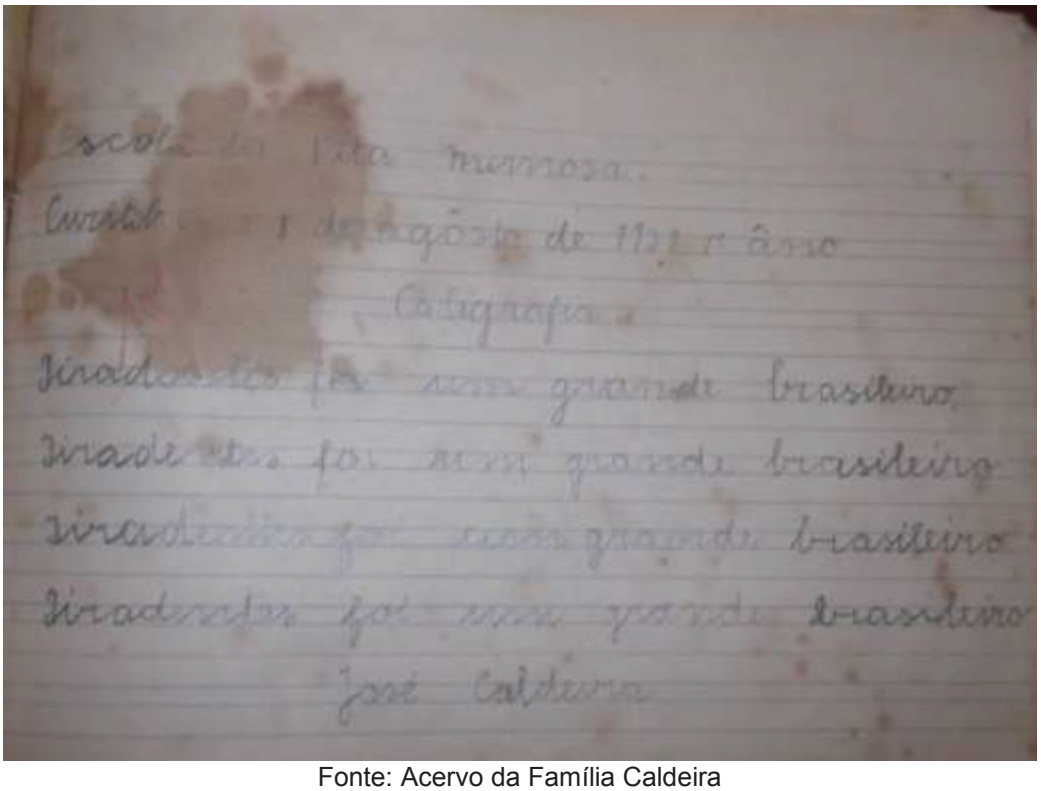
Fonte: Acervo da Família Caldeira

Figura 36 – Composição desenvolvida na Escola da Vila Mimosa no ano de 1937 (data ilegível)



Fonte: Acervo da Família Caldeira

Figura 37 – Atividades de caligrafia desenvolvidas na Escola da Vila Mimosa em 28 de agosto de 1937.



Fonte: Acervo da Família Caldeira

Figura 38 – Atividades de aritmética desenvolvidas na Escola da Vila Mimosa em 4 de outubro de 1937.

Fonte: Acervo da Família Caldeira

Figura 39 – “As caldeiras estão apagadas”, aquarela de Guido Viaro.

Fonte: Acervo da família Caldeira.

Figura 40 – Postal com imagem de Perugia na década de 1950.

Fonte: Acervo da família Caldeira.

Figura 41 – Postal da cidade de Perugia enviado ao irmão de Eny, José Caldeira

Fonte: Acervo da família Caldeira

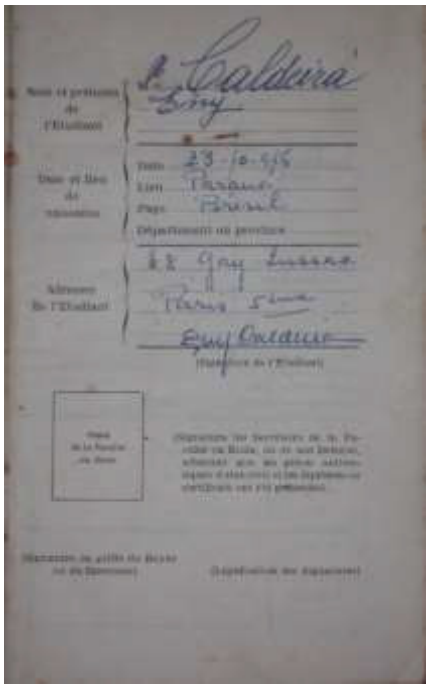
Figura 42 – Postal da cidade de Perugia enviado ao irmão de Eny, José Caldeira (verso)

Fonte: Acervo da família Caldeira

Figura 43 – Carteira estudantil de Eny Caldeira na Universidade de Paris

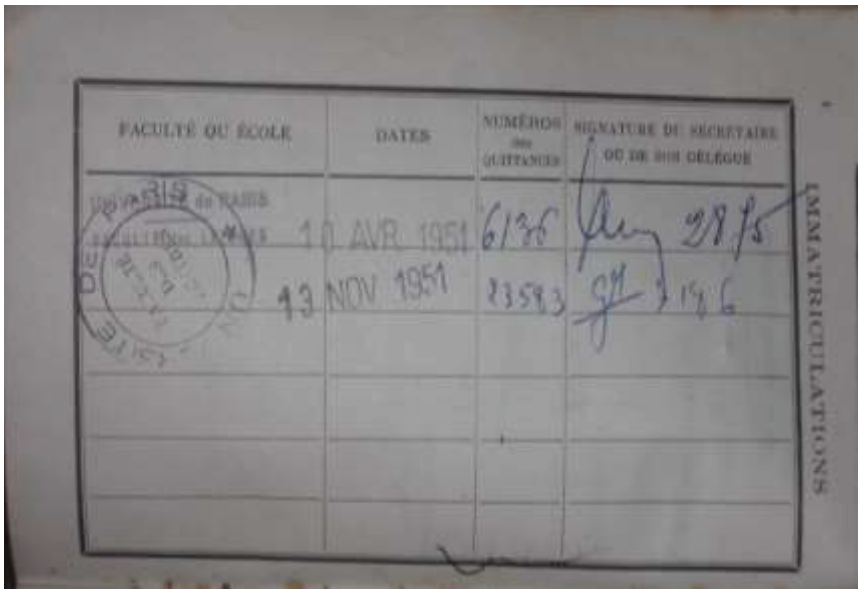
Fonte: Acervo da família Caldeira

Figura 44 – Carteira estudantil de Eny Caldeira na Universidade de Paris



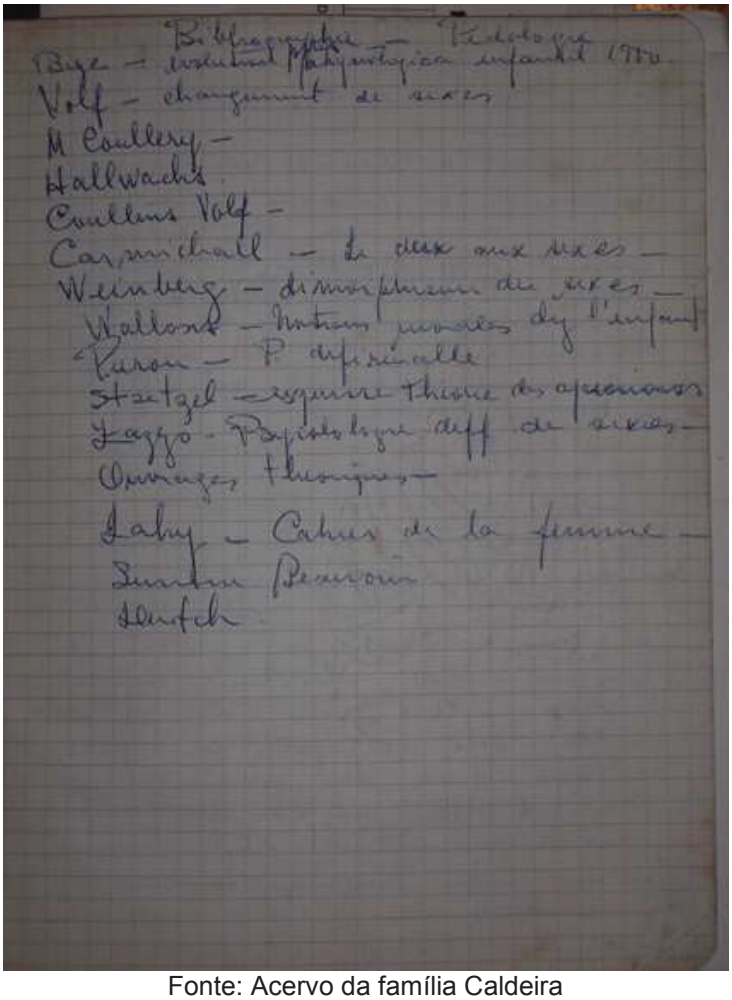
Fonte: Acervo da família Caldeira

Figura 45 – Carteira estudantil de Eny Caldeira na Universidade de Paris



Fonte: Acervo da família Caldeira

Figura 46 – Anotações de caderno de estudos de Eny Caldeira na Universidade de Paris

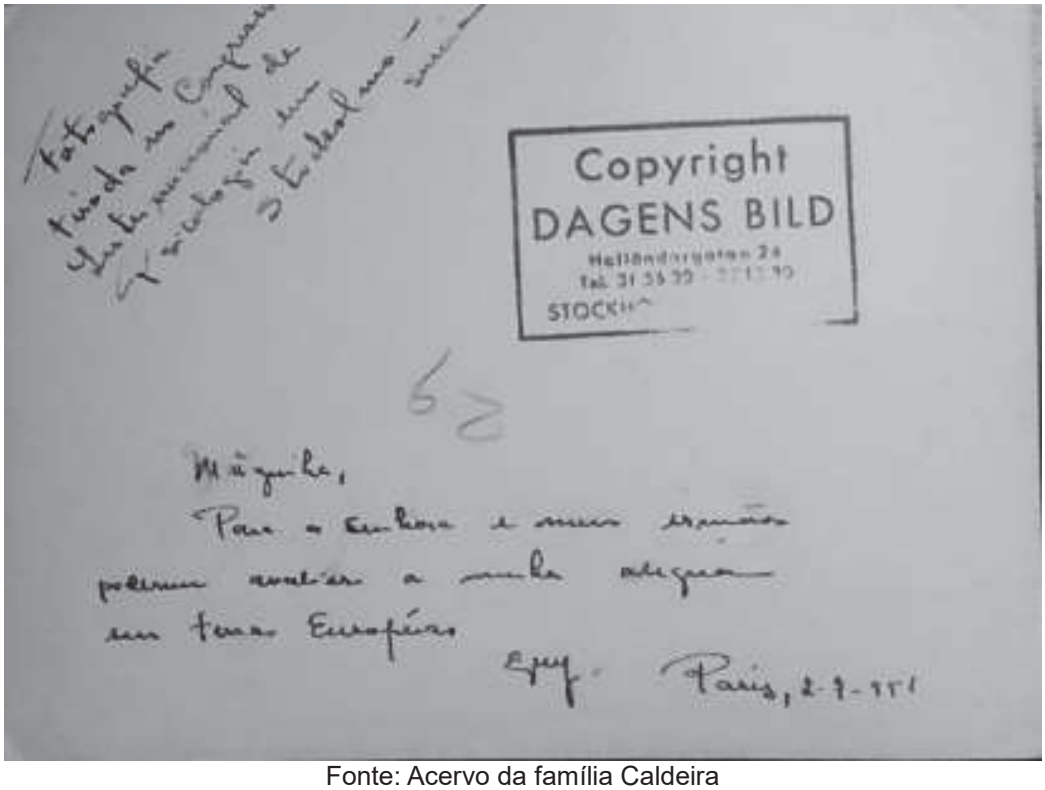


Fonte: Acervo da família Caldeira

Figura 47 – Fotografia do Congresso Internacional de Psicologia em Estocolmo (Suécia), no ano de 1951.

Fonte: Acervo da família Caldeira

Figura 48 – Verso de fotografia do Congresso Internacional de Psicologia em Estocolmo (Suécia), no ano de 1951.



Fonte: Acervo da família Caldeira

Figura 49 – Postal da cidade de Roma

Fonte: Acervo da família Caldeira

Figura 50 – Postal da cidade de Veneza

Fonte: Acervo da família Caldeira

Figura 51 – Postal da cidade de Milão

Fonte: Acervo da família Caldeira

Figura 52 – Posse de Eny Caldeira como diretora do Instituto de Educação do Paraná – 1952.

Fonte: Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná

Figura 53 – Posse de Eny Caldeira como diretora do Instituto de Educação do Paraná – 1952.

Fonte: Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná

Figura 54 – Posse de Eny Caldeira como diretora do Instituto de Educação do Paraná – 1952.

Fonte: Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná

Figura 55 – Posse de Eny Caldeira como diretora do Instituto de Educação do Paraná – 1952.

Fonte: Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná

Figura 56 – Posse de Eny Caldeira como diretora do Instituto de Educação do Paraná – 1952.

Fonte: Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná

Figura 57 – Posse de Eny Caldeira como diretora do Instituto de Educação do Paraná – 1952.

Fonte: Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná

Figura 58 – Comemorações dos 30 anos da sede do Instituto de Educação do Paraná – 1952.

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

Figura 59 – Comemorações dos 30 anos da sede do Instituto de Educação do Paraná – 1952.

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

Figura 60 – Comemorações dos 30 anos da sede do Instituto de Educação do Paraná – 1952.

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

Figura 61 – Comemorações dos 30 anos da sede do Instituto de Educação do Paraná – 1952.

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

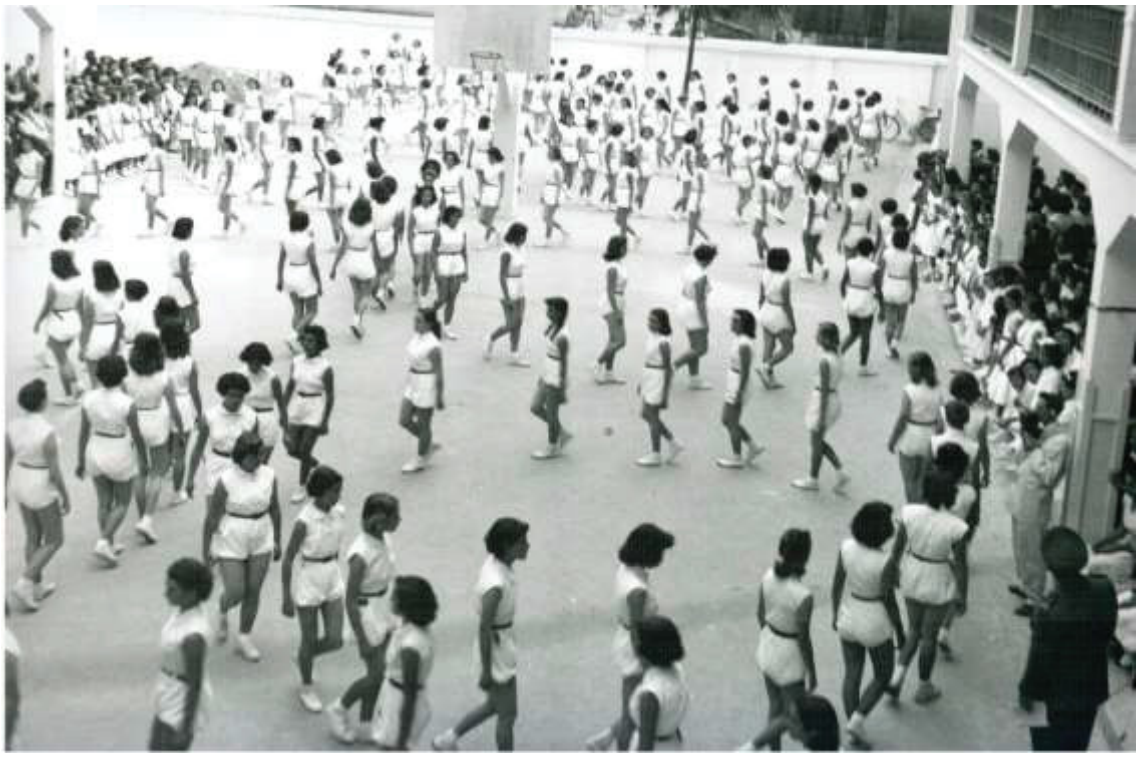
Figura 62 – Comemorações dos 30 anos da sede do Instituto de Educação do Paraná – 1952.

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

Figura 63 – Comemorações dos 30 anos da sede do Instituto de Educação do Paraná – 1952.

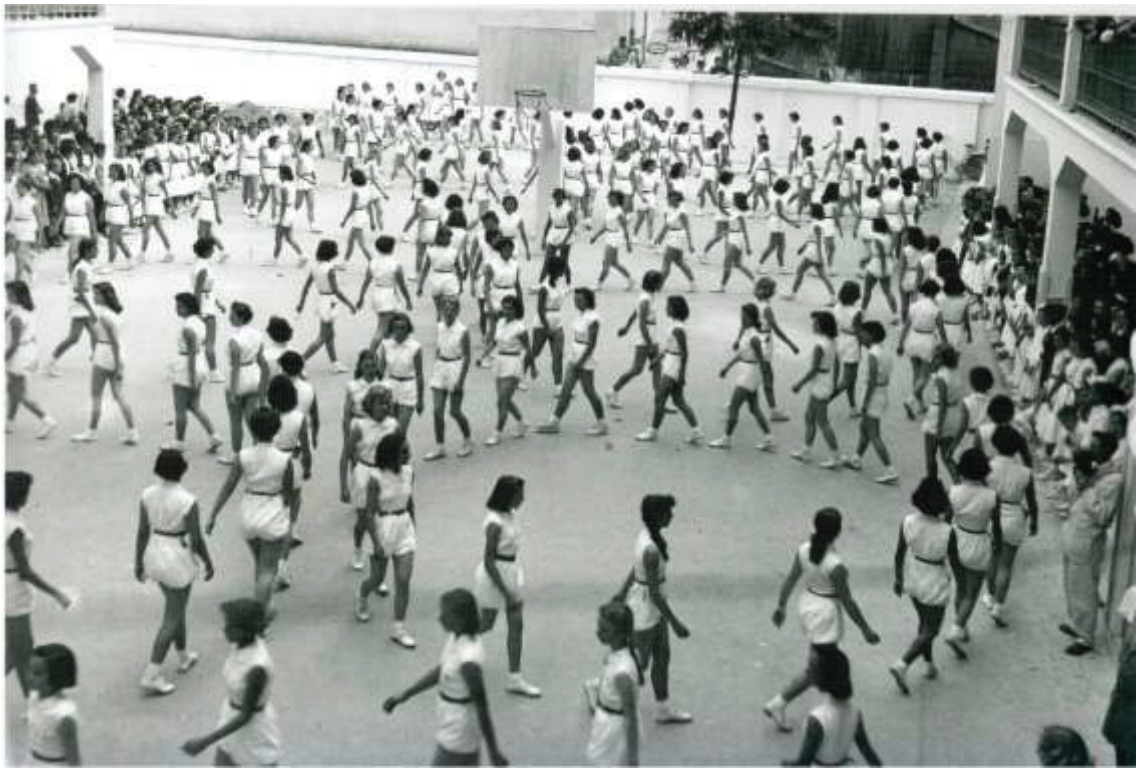
Fonte: Arquivo do Museu de Imagem e Som do Paraná (MIS/PR)

Figura 64 – Comemorações dos 30 anos da sede do Instituto de Educação do Paraná – 1952.



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

Figura 65 – Comemorações dos 30 anos da sede do Instituto de Educação do Paraná – 1952.



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

Figura 66 – Eny Caldeira com alunas em frente ao Instituto de Educação do Paraná. [s.d.]

Fonte: Arquivo do Instituto de Educação do Paraná

Figura 67 – Escola Experimental Maria Montessori em 1952.

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

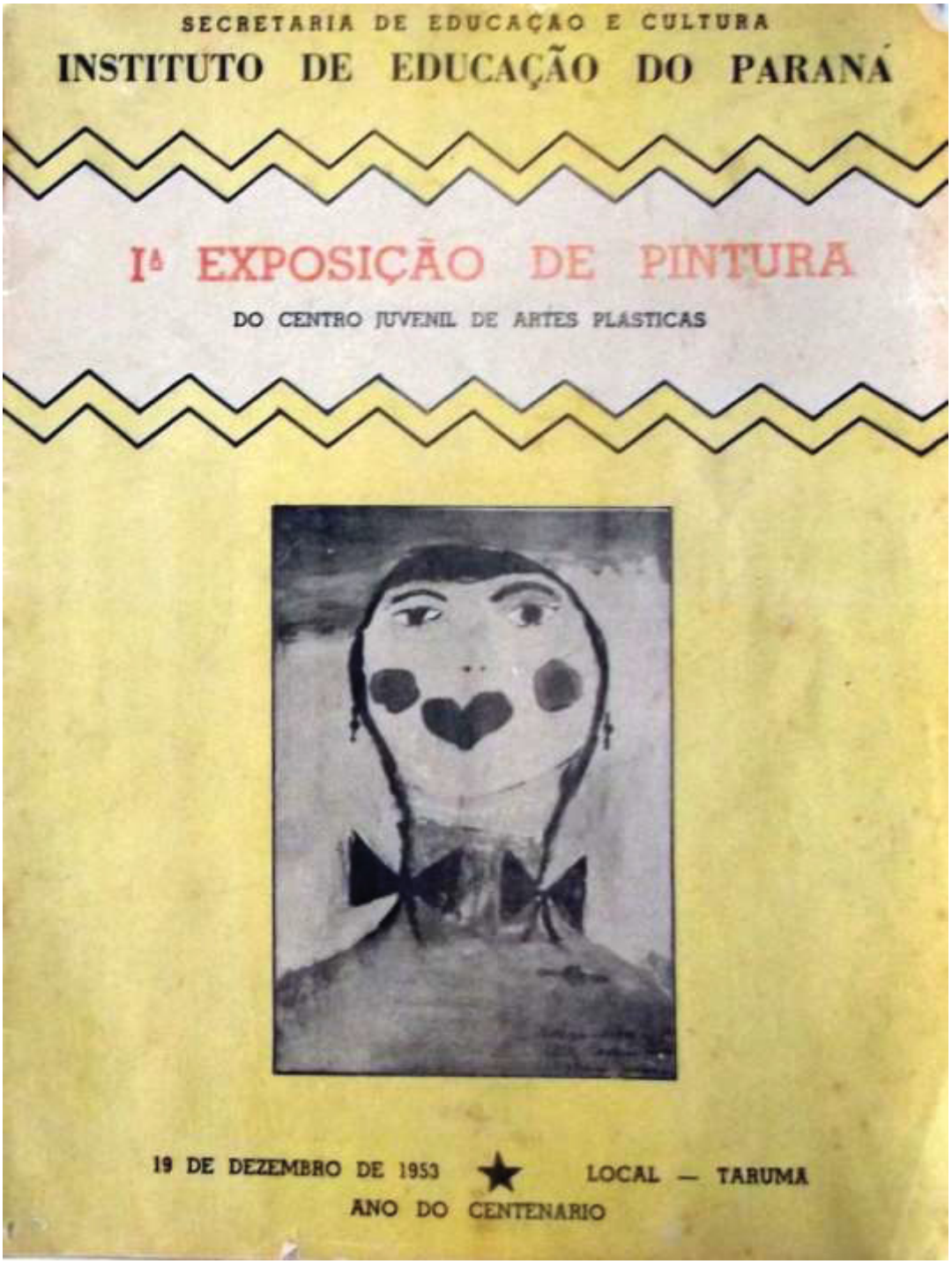
Figura 68 – Escola Experimental Maria Montessori em 1952.

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

Figura 69 – Escola Experimental Maria Montessori em 1952.

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

Figura 70 – Catálogo da Primeira Exposição de Pintura do Centro Juvenil de Artes Plásticas (1953)



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

Figura 71 – 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)

Figura 72 – 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)

Figura 73 – 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)

Figura 74 – Exposição de Pintura do Centro Juvenil de Artes Plásticas no Instituto de Educação (1953)

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

Figura 75 – Diplomação na Exposição de Pintura do Centro Juvenil de Artes Plásticas no Instituto de Educação (1953)

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

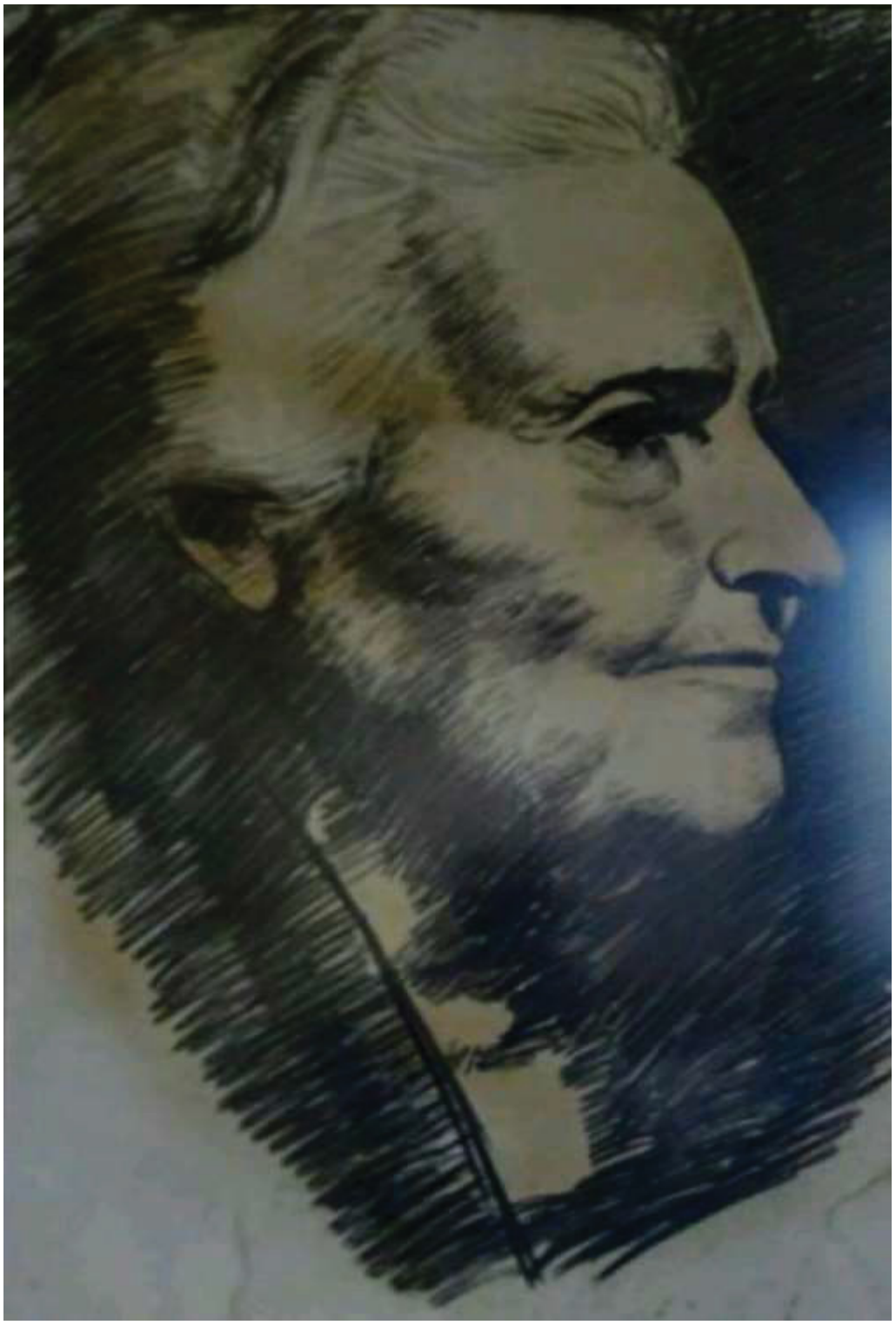
Figura 76 – Diplomação na Exposição de Pintura do Centro Juvenil de Artes Plásticas no Instituto de Educação (1953)

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

Figura 77 – Exposição de Pintura do Centro Juvenil de Artes Plásticas no Instituto de Educação (1953)

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

Figura 78 – Retrato de Maria Montessori. Autor: Guido Viaro.



Fonte: Escola Nossa Senhora do Sion Curitiba (doação da família Caldeira).

Figura 79 – Caldeira à esquerda de Anísio Teixeira (data e evento não identificados)

Fonte: Acervo da Família Caldeira

Figura 80 – Grupo de intelectuais em homenagem a Anísio Teixeira (sem data). Esq./dir.: (sentados) Raul Jobim Bittencourt, Anísio Teixeira, Antônio Carneiro Leão, Djalma Regis Bettencourt, Armando Alvaro Alberto, José Augusto Bezerra de Medeiros, Manoel Bandeira, Lourenço; (em pé), Marly Mascarenhas de Oliveira Bastos(3ª), Eny Caldeira(5ª), Darcy Ribeiro(7º), Adalberto Menezes de Oliveira, Arlette Pinto de Oliveira e Silva, Risoleta Ferreira Cardoso, Helena Moreira Guimarães, Ismael França Campos, Joaquina Daltro(de óculos), Lúcia Marques Pinheiro, Iracema França Campos, Marcos Almir Madeira, Paschoal Lenne, Demerval Trigueiro, Leia Sheinwar e Lais Alves.

Fonte: Acervo CPDOC/FGV

Figura 81 – Clínica Psico-pedagógica Dr. Carrilho – Natal/RN [s.d.].

Fonte: Acervo da Família Caldeira

Figura 82 – Clínica Psico-pedagógica Dr. Carrilho – Natal/RN [s.d.].

Fonte: Acervo da Família Caldeira

Figura 83 – Encerramento do Curso de Professores de Arte Infantil promovido pela Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná. Dezembro, 1961.

Fonte: Acervo da família Caldeira.

Figura 84 – Crianças visitam o Laboratório de Pesquisa e Experimentação Pedagógica da UFPR para realização de atividades de estudo do desenho infantil. (1966)

Fonte: Acervo da família Caldeira

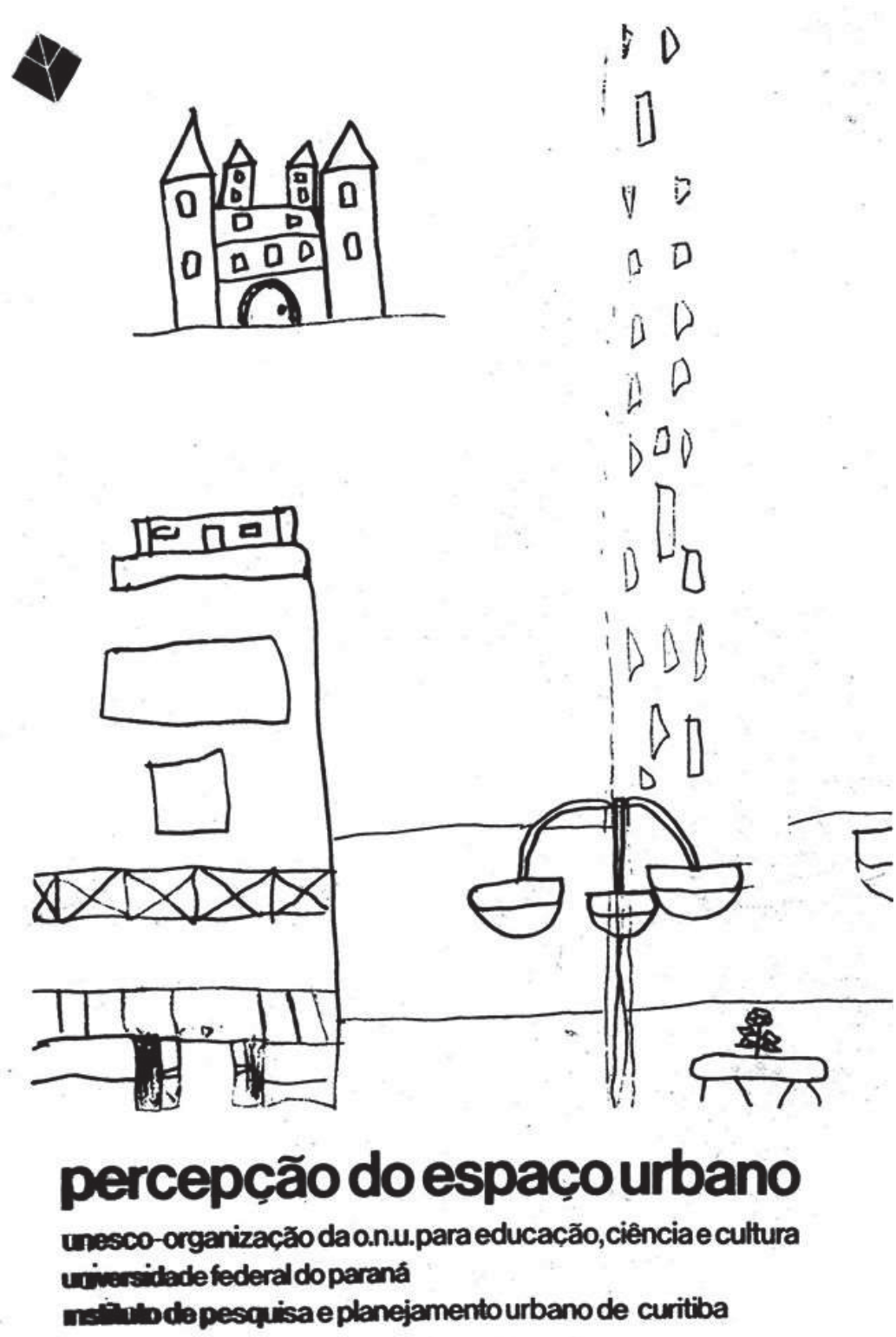
Figura 85 – Crianças visitam o Laboratório de Pesquisa e Experimentação Pedagógica da UFPR para realização de atividades de estudo do desenho infantil. (1966)

Fonte: Acervo da família Caldeira

Figura 86 – III Encontro Regional de Planejamento Educacional
Curitiba - 20 a 24/07/1970

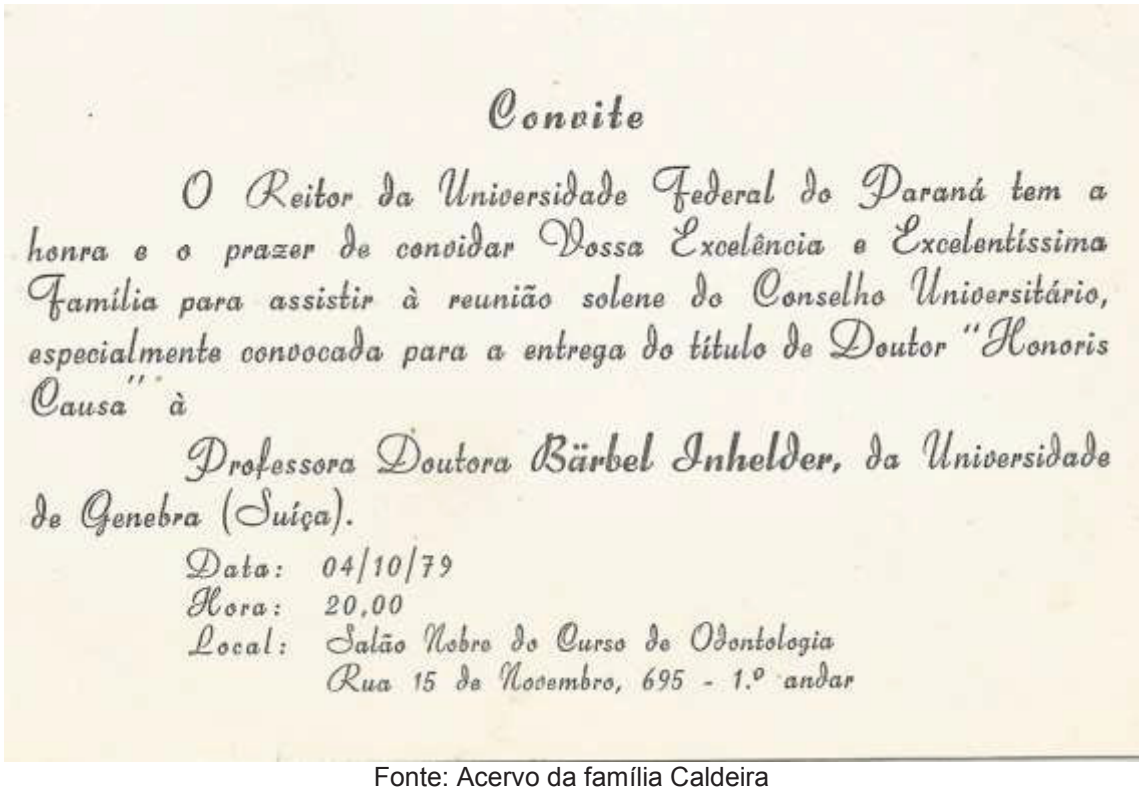
Fonte: Acervo da família Caldeira.

Figura 87 – Capa do Relatório Final do Projeto “Percepção do Espaço Urbano” (1978)



Fonte: Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba - IPPUC

Figura 88 – Convite para a sessão solene do Conselho Universitário para entrega do título de "Doutora *Honoris Causa*" à Bärbel Inhelder (1979).



Convite

O Reitor da Universidade Federal do Paraná tem a honra e o prazer de convidar Vossa Excelência e Excelentíssima Família para assistir à reunião solene do Conselho Universitário, especialmente convocada para a entrega do título de Doutor "Honoris Causa" à

Professora Doutora Bärbel Inhelder, da Universidade de Genebra (Suíça).

Data: 04/10/79
Hora: 20,00
Local: Salão Nobre do Curso de Odontologia
Rua 15 de Novembro, 695 - 1.º andar

Fonte: Acervo da família Caldeira

Figura 89 – Fotografia da sessão de entrega do título de "Doutora *Honoris Causa*" à Bärbel Inhelder. À esquerda, o pesquisador Argentino, Antonio Battro, ao centro, Barbel Inhelder, à esquerda Eny Caldeira (1979).

Fonte: Acervo da família Caldeira

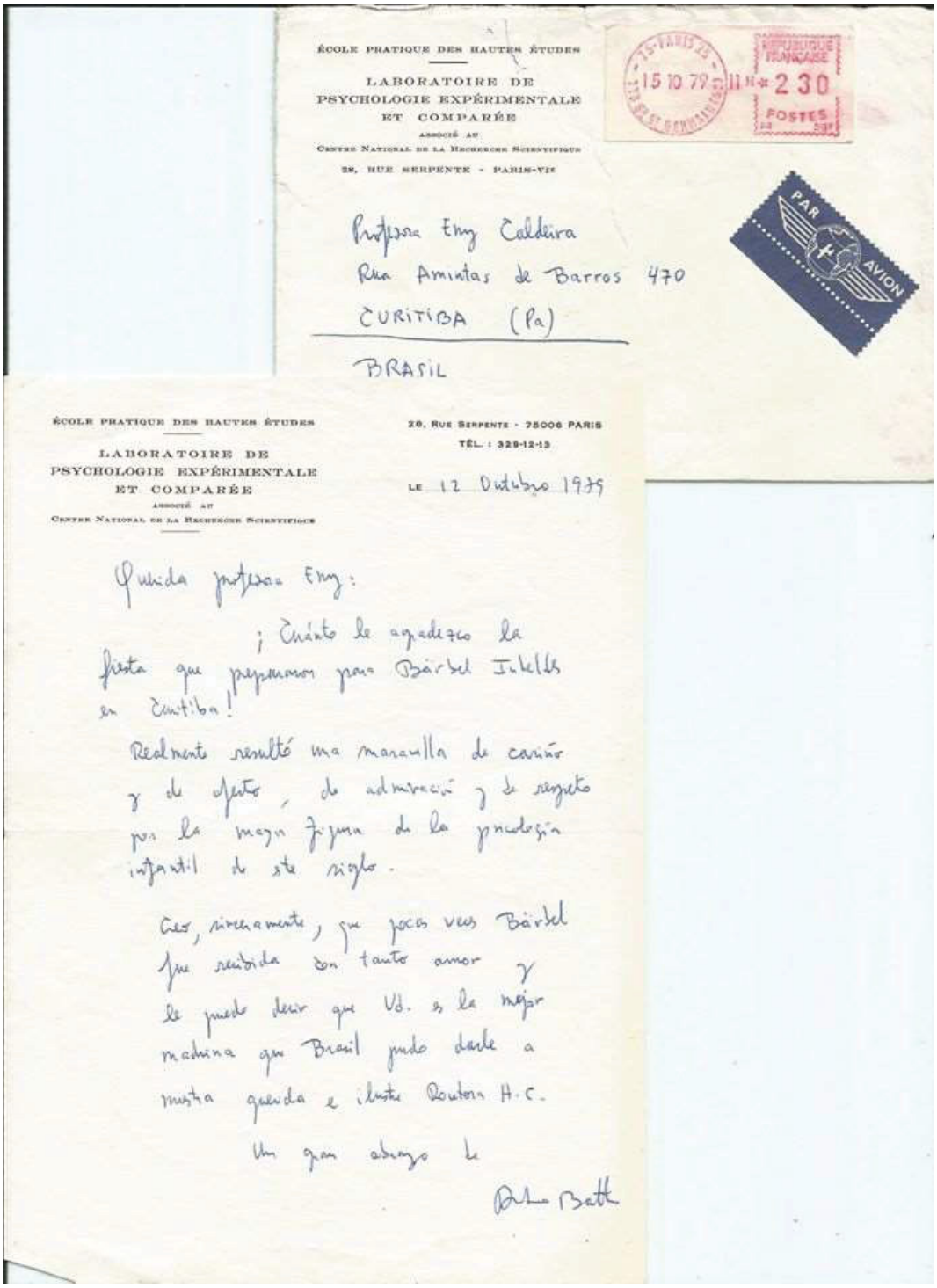
Figura 90 – Fotografia da sessão de entrega do título de “Doutora *Honoris Causa*” à Bärbel Inhelder (1979).

Fonte: Acervo da família Caldeira

Figura 91 – Fotografia da sessão de entrega do título de “Doutora *Honoris Causa*” à Bärbel Inhelder (1979).

Fonte: Acervo da família Caldeira

Figura 92 – Correspondência de Antonio Battro à Caldeira (1979).



ÉCOLE PRATIQUE DES HAUTES ÉTUDES

LABORATOIRE DE
PSYCHOLOGIE EXPÉRIMENTALE
ET COMPARÉE
ASSOCIÉ AU
CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
28, RUE SERPENTE - PARIS-VIe

15 10 79 11 H 230 FOSTES

PAR AVION

Profesora Emy Caldeira
Rua Amintas de Barros 470
CURITIBA (Pa)
BRASIL

ÉCOLE PRATIQUE DES HAUTES ÉTUDES

LABORATOIRE DE
PSYCHOLOGIE EXPÉRIMENTALE
ET COMPARÉE
ASSOCIÉ AU
CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

28, RUE SERPENTE - 75006 PARIS
TÉL. : 329-12-13

LE 12 Octubre 1979

Querida profesora Emy:

¡Cuánto le agradezco la fiesta que preparamos para Bärbel Inhelder en Curitiba!

Realmente resultó una maravilla de cariño y de afecto, de admiración y de respeto por la mayor figura de la psicología infantil de este siglo.

Creo, sinceramente, que pocas veces Bärbel fue recibida con tanto amor y le puedo decir que Vd. es la mejor madrina que Brasil pudo darle a nuestra querida e ilustre Doctora H.C.

Un gran abrazo le

Antonio Battro

Fonte: Acervo da família Caldeira

Figura 93 – Encontro Nacional pelos Direitos da Criança
Brasilia - 24 e 25/09/1985

Fonte: Acervo da família Caldeira.

Figura 94 – Cerimônia de concessão de título de “Cidadã Benemérita” de Prudentópolis

Fonte: Acervo da Família Caldeira

Figura 95 – Cerimônia de concessão de título de “Cidadã Benemérita” de Prudentópolis

Fonte: Acervo da Família Caldeira