

Instituto Pestalozzi: uma experiência de formação cultural e artística

Rossano Silva
Carlos Eduardo Vieira

Resumo: O presente trabalho investiga as experiências de formação cultural e artística na escola experimental Instituto Pestalozzi, criada em Curitiba, em 1943, pelo intelectual paranaense Erasmo Pilotto (1910-1992). Considerado pela história da educação no Paraná como um dos principais interlocutores do Movimento pela Escola Nova no Estado, Pilotto teve suas concepções educacionais pautadas por autores como: Gentile, Montessori, Pestalozzi e Tolstói, que resignificados o levaram a uma concepção de educação que teve na arte e na cultura seu princípio formativo. Neste artigo, como parte de uma pesquisa mais ampla que aborda sua trajetória intelectual, serão analisadas as concepções pedagógicas referentes ao ensino para o curso pré-primário do Instituto Pestalozzi com ênfase ao ensino de arte, além dos cursos livres que tinham por objetivo realizar a formação para uma “cultura superior”.

Palavras-chave: História da educação. História intelectual. Ensino de arte.

Pestalozzi Institute: a cultural and artistic training experience

Abstract: This study investigates the cultural and artistic education experiences in the experimental school Pestalozzi Institute, founded in Curitiba in 1943 by the intellectual Erasmo Pilotto (1910-1992). Considered in Paraná's education history one of the main interlocutors of the Movement for the New School in the state, Pilotto had his educational conceptions guided by authors such as Gentile, Montessori, Pestalozzi and Tolstoy, who resignified, led to a conception of education that had in art and culture its formative principle. In this article, as part of a broader research that addresses his intellectual trajectory, it will be analyzed the pedagogical concepts related to the Pestalozzi Institute teaching for the pre-primary course with emphasis on art, besides the free courses which aimed to carry out education for a "superior culture".

Keywords: History of education. Intellectual history. Art education.

A educação e a arte na trajetória de Erasmo Pilotto

Apresentando uma trajetória como educador e gestor público, dividida em várias esferas: a de professor, de escritor, de crítico de arte e de secretário da educação, caracterizada pela ampla interlocução e intervenção em diversos campos da cultura como as artes plásticas, literatura e filosofia, Erasmo Pilotto (1910-1992) se notabilizou pelos estudos e pelas intervenções que realizou sobre o campo da cultura paranaense, particularmente sobre os processos de organização da escola pública e formação de professores.

O presente artigo é um recorte da pesquisa que procurou traçar na trajetória de Erasmo Pilotto as ligações entre o campo educacional e artístico através das ações desse intelectual. Sobre o emprego do conceito de intelectual, baseamo-nos na contribuição de Bourdieu, que, ao discutir o papel atribuído aos intelectuais no passado e no presente, afirma que o intelectual moderno deve ser pensado “através da alternativa obrigatória da autonomia e do engajamento, da cultura pura e da política. Isso porque ele se constituiu historicamente, na e pela superação dessa oposição” (BOURDIEU, 1996, p. 370). O que significa que a posição da tradicional história das ideias que atribui ao pensamento uma total liberdade das condições materiais e sociais revela-se falha ao negligenciar os constrangimentos a que são expostos os agentes em função de estarem em um campo específico, no qual eles detêm determinado poder, mas também precisam aceitar normas de comportamento compartilhadas pelo campo. Para o autor, os intelectuais passam a interferir na vida política, enquanto autoridades específicas, detentoras de um discurso científico que, não obstante se pretenda de certa forma apolítico, não possui senão uma neutralidade relativa ou aparente. Bourdieu alerta que os campos da arte, da ciência e da literatura possuem autonomias relativas, ou seja, não podem ser desvinculados de outras esferas, como a política e a economia, por exemplo.

Em relação ao conceito de campo, do qual também nos valeremos nesta investigação, cabe tecer algumas observações. Visando precisar o que entende por campo, Bourdieu ressalta o seguinte:

[...] Nas sociedades altamente diferenciadas, o cosmos social é constituído do conjunto destes microcosmos sociais relativamente autônomos, espaços de relações objetivas que são o lugar de uma lógica e de uma necessidade específicas e irreduzíveis às que regem os outros campos. Por exemplo, o campo, artístico, o campo religioso ou o campo econômico obedecem a lógicas diferentes (BOURDIEU apud BONNEWITZ, 2003, p 60).

Para Bourdieu, uma das condições de existência do campo é a sua autonomia e a luta por autoridade. De acordo com ele,

Um campo, ainda que do campo científico se trate, define-se entre outras coisas definindo paradas em jogo e interesses específicos, que são irreduzíveis às paradas em jogo e aos interesses próprios de outros campos [...] Para que um campo funcione, é necessário que haja paradas em jogo e pessoas prontas a jogar esse jogo, dotados do *habitus* que implica o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo, etc. (BOURDIEU, 2006, p. 120).

Conforme o autor, as paradas ou interesses do campo filosófico não são os mesmos do campo geográfico, por exemplo. Isso confere grande autonomia aos campos, fazendo com que cada agente perceba as disputas de seu campo sem considerar os demais. Fernandes (2006, p. 58-59) destaca no conceito de campo dois aspectos centrais. O primeiro diz respeito à “estrutura de relações objetivas entre posições de força. O estudo de relações de força entre essas posições conduz à definição da estrutura do campo”. O segundo é que “o campo é também um campo de lutas pela conservação ou pela transformação da configuração dessas forças [...] Porque em todo o campo existem lutas e, por isso, uma história”.

Na teoria praxiológica de Bourdieu (1996, 2003 e 2006), o conceito de campo é associado ao de capital, que se refere às competências e às redes de relação de um agente que, através da distribuição de um capital (econômico, cultural e/ou simbólico), determinará a posição de um agente dentro do campo. Este, por seu turno, seria definido como o espaço social de relações no qual são estabelecidos ou impostos os critérios de nomeação, de classificação e de distinção social. Para Ortiz (1994, p. 21), isso implica afirmar que o campo “se estrutura a partir da distribuição desigual de um quantum social que determina a posição que um agente específico ocupa em seu seio.” Neste existem aqueles que detêm grande “quantidade” de determinado capital e aqueles situados no polo oposto e que se caracterizam pela ausência desse determinado capital.

Para Bonnewitz (2003, p. 60-62), pode-se apresentar o campo por meio de uma metáfora, como um jogo no qual cada jogador, através de estratégias, procura dentro das regras do jogo (estruturas sociais e *habitus*) conservar ou acumular o máximo de capital. Deste modo, o capital é o meio e o fim ao mesmo tempo; é nele que transparece a estrutura do campo, as relações de força entre os agentes. A autora entende o campo como um espaço de forças opostas, aspecto em

que discordamos de sua interpretação. Com efeito, em muitos momentos os agentes podem procurar pares somando seus capitais, a fim de realizar um objetivo comum, e mesmo grupos antagônicos podem, por conta de um objetivo comum, tornar-se solidários por algum tempo.

Relacionando os conceitos de campo e capital, Rodrigues da Silva (2002, p. 27) afirma que a vida intelectual desenvolve-se como um “campo magnético”, no qual os agentes ocupam determinadas posições correspondentes ao seu capital, que por sua vez intervém numa economia de bens simbólicos. A apreensão do campo intelectual, de acordo com a autora (p. 120), pressupõe a análise das aquisições e disposições de seus agentes em relação ao campo, o que nos leva a outra noção operatória sistematizada por Bourdieu: o conceito de *habitus*, entendido como o conjunto de estruturas mentais de um indivíduo. O *habitus* se forma a partir de um aprendizado passado, que pode se efetuar empiricamente “sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado” (BOURDIEU, 1996, p. 60). Portanto, *habitus* é uma orientação da ação individual que, como produto das relações sociais, tende a assegurar a reprodução das mesmas relações objetivas que o produzem. É “depositado em cada agente pela educação primeira, condição não somente da concertação das práticas, mas também das práticas de concertação, posto que as correções e os ajustamentos conscientemente operados pelos próprios agentes supõem o domínio de um código comum” (BOURDIEU, 1996, p. 71). Assim, a internalização dos valores, normas e princípios garante a adequação entre as ações dos agentes e a realidade objetiva da sociedade ou, retomando a metáfora de Bonnewitz, tem-se assimilação das regras do jogo.

Pode-se considerar que, na esfera intelectual paranaense, Erasmo Pilotto em grande medida personifica os aspectos sublinhados por Bourdieu. De fato, Pilotto era reconhecido enquanto uma autoridade no campo artístico e educacional devido tanto ao capital cultural herdado de sua família, em grande parte ligada ao magistério¹, bem como ao capital social e simbólico acumulado pelas suas relações e ações na área da educação e artes.

¹ Erasmo Pilotto era filho de Ernestina Gonçalves da Motta, natural de Guarapuava e de José Pilotto Sobrinho, natural de Ponta Grossa. A família Pilotto era de origem italiana e seus primeiros representantes brasileiros estiveram ligados à ferrovia, a segunda geração da família da qual fazem parte Erasmo e seus primos Osvaldo e Valfrido Pilotto, estiveram ligados ao magistério. Todos frequentaram o curso normal em Curitiba, e estiveram ligados a instituições e grupos dedicados a educação e a cultura. A família Gonçalves da Motta, por sua vez, era considerada uma tradicional família de comerciantes na cidade de Guarapuava, e a mãe de Erasmo, bem como suas tias também frequentaram o curso normal em Curitiba (SILVA, 2009, p. 20-21).

No campo educacional, atuou na Escola de Professores² entre os anos de 1933 a 1947, instituição na qual foi aluno, promovendo a divulgação de seu pensamento ligado ao Movimento da Escola Nova e priorizando a cultura e a arte como princípios formadores do professor. Como aluno da instituição criou conjuntamente com seus colegas o Centro de Cultura Pedagógica (1928-29). A partir dos estudos realizados no Centro, Pilotto recusava os métodos instituídos na Escola de Professores preconizados pelas teorias de Herbart e traçava seus estudos a partir da leitura de Azevedo, Gentile, Montessori, Pestalozzi e Tolstói, autores com os quais manteve interlocução por toda sua produção intelectual.

Sua atuação no campo artístico iniciou-se com a fundação do Centro de Cultura Filosófica (1927-1930), grupo interessado em debater a modernização das artes e da literatura em Curitiba. Participou da fundação e criação da Sociedade de Cultura Artística Brasília Itiberê – SCABI (1944-1976), atuando com o grupo de intelectuais e artistas ligados à instituição em seus projetos, como o da realização de concertos populares de música. Bem como da criação do Salão Paranaense de Belas Artes (1944) e da fundação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (1948). Sua inserção no campo literário e jornalístico ocorreu com a publicação de ensaios sobre artistas e escritores paranaenses, com a participação na imprensa nos jornais Diário da Tarde e O Dia, nos quais publicou crônicas e críticas de arte, e também na revista Joaquim, na qual, além de publicar ensaios e entrevistas com artistas, atuou como diretor. Essas ações culminaram através das relações com o campo político³ em sua nomeação ao cargo de Secretário da Educação e Cultura do Paraná, no período de 1949 e 1951.

Nesse contexto, fundou em 1943 uma escola particular, o Instituto Pestalozzi, para alunos de pré-primário, para colocar em ação seu projeto educativo. Nessas instituições, Pilotto desenvolveu uma teoria educativa baseada na formação de uma cultura artística, sintetizada pelo educador na frase “eduquem-se em arte”, pois:

Nossa prática pedagógica tem sempre mostrado como um bom caminho levar o educando, através da arte a participar da ‘grandeza do mundo’, em seu pleno sentido;

² Antes de atuar na Escola de Professores, Pilotto, atuou como professor na Escola Normal de Paranaguá (1929-30), diretor do Grupo Escolar Professor Brandão (1931) e diretor e professor da Escola Normal de Ponta Grossa.

³ Embora Pilotto buscasse autorrepresentar-se, assim como outros intelectuais ligados ao Movimento pela Escola Nova, como um técnico investido de autonomia em relação à política, suas ações estavam diretamente ligadas às esferas políticas. Para o intelectual, o estado era a esfera privilegiada de ação educacional, pois, a seus olhos, era no estado que deveriam ser articuladas as linhas gerais do projeto educativo.

purificar o homem por via desse esteticismo, da alta disciplina e da sensibilidade, do veemente sentido criador numa direção infinita (PILOTTO, 1982, p. 39).

Para o Instituto Pestalozzi, Pilotto desenvolveu um método que propunha a liberdade de criação, como nas propostas apoiadas na livre-expressão⁴, mas que ao mesmo tempo objetivava levar a criança ao contato com objetos artísticos:

A proposta pedagógica pilottiana, no que diz respeito à valorização da arte, afastava-se do *ethos* cientificista que o Movimento pela Escola Nova assumia nas décadas de 1940 e 1950 em âmbito nacional. Para Vieira (2001), a ideia da educação para a vida, no pensamento de Pilotto, estava ligada a uma concepção espiritualista contrastante com a crescente cientificização do campo educacional, não se resumindo ao “utilitarismo propiciado pela instrumentalização técnica e científica, pois a vida, categoria chave na sua filosofia, expressa uma realidade profunda que nem a ciência, nem a teologia são capazes de apreender plenamente” (p. 71). A hipótese formulada por Vieira atribui à arte um papel de destaque na pedagogia pilottiana, um papel que vai além da concepção de arte como mera atividade.

Hipótese que indica que a proposta pedagógica de Pilotto se diferenciava das orientações teóricas hegemônicas no Movimento pela Escola Nova neste período, apoiadas principalmente nas disciplinas científicas (biologia, psicologia e sociologia). Pilotto sustentou a criação, a liberdade, a sensibilidade, a individualidade e a espiritualidade como ideias-chave no processo educativo, bem como a arte como o meio privilegiado para alcançar essas dimensões existenciais, de maneira que o educador pudesse levar o educando a participar da “grandeza do mundo” (PILOTTO, 1973, p. 182).

Instituto Pestalozzi, a Escola Nova no Paraná

No periódico curitibano (Paraná, Brasil) *Diário da Tarde*, em 11 de março de 1944, foi publicada a seguinte frase, trecho da crônica *Festas escolares*, de Erasmo Pilotto: “Há em

⁴ No início do século XX tem início um movimento de renovação no campo artístico, que marca o abandono dos cânones acadêmicos preestabelecidos em favor da valorização da expressão individual do artista. Como exemplo dos movimentos renovadores, temos o Expressionismo alemão, com forte inspiração da arte primitiva. No mesmo período, pesquisas sobre o desenvolvimento infantil trouxeram novas perspectivas sobre a produção de arte infantil. Os reflexos no ensino de arte fortaleceram a opinião de que a arte não poderia ser ensinada, constituindo-se uma expressão do indivíduo. De forma ampla, esse movimento passou a ser denominado de livre-expressão (OSINSKI, 2001).

Curitiba uma Escola em que a infância não é triste. Eis que na sua entrada se pode ler: A alegria é tudo.” Nessa mesma página, pode-se ler o seguinte anúncio:

INSTITUTO PESTALOZZI
(Em frente à Sociedade Thalia)
- Jardim da Infância
- Curso primário
- Classes para surdos-mudos
- Classes para retardados de inteligência
- Classes para crianças indisciplinadas
- Danças rítmicas e plásticas
- Curso de licença ginásial
A única ‘Escola Nova’ do Estado
Direção Profs. Erasmo Pilotto, Adriano Robine, Lourival Sponholz (11 mar., 1944, p. 1).

O anúncio referiu-se ao Instituto Pestalozzi⁵, escola criada por Erasmo Pilotto, que já estava em funcionamento havia quase um ano. Fundada em abril de 1943, seu objetivo “era tentar uma experiência mais plena, já no campo da Educação Nova, para estudo de minha parte, e para servir de presença visível de uma idéia” (PILOTTO apud SANTOS, 2004, p. 67).

Ao longo de sua trajetória, Pilotto sempre esteve preocupado com a aplicabilidade de suas teorias. Em diversos momentos, investiu em escolas experimentais, como a Escola Isolada de Tanguá, a Escola de Aplicação Alba Plaisant, a Escola Moderna Dario Vellozo e o próprio Instituto Pestalozzi, para testar suas ideias sobre ensino. O Instituto Pestalozzi era uma escola particular de caráter experimental, cujo objetivo, era servir de laboratório de inovação do que seria implantado na Escola de Aplicação e no curso normal da Escola de Professores, e onde, segundo Pilotto citado por Miguel (1997, p. 91), “podia realizar com mais liberdade as experiências educacionais ditadas pela Pedagogia da Escola Nova, sem a atenta fiscalização do governo.”

Apesar da autoridade no campo educacional que Pilotto dispunha com o cargo de Assistente Técnico da Escola Professores, a criação de uma escola particular poderia vir primeiramente de sua orientação teórica inspirada em Tolstoi.

Para além dos princípios renovadores, o que movia o Instituto Pestalozzi eram as ideias tolstoianas, principalmente as críticas à autoridade do Estado e ao estilo de vida aristocrático. O pequeno instituto pilottiano era um resgate da escola tolstoiana de Yasnaia Poliana. [...] Tolstoi passou a ser um modelo de pensamento recorrente, principalmente para aqueles homens que achavam que sua tarefa era a de ‘ir ao povo’ e

⁵ O Instituto Pestalozzi funcionou na Rua Comendador Araújo, 341, Curitiba, no período de 1943 a 1945.

pintar um quadro realista de seus sentimentos. Pilotto reconhece o fato de que a partir da 1ª Guerra Mundial, Tolstoi irá representar uma ‘poderosa influência’ que se infiltrará no debate mundial (VIEIRA; MARACH, 2007, p. 277).

Assim, a criação do Instituto Pestalozzi viria de seus estudos sobre a obra pedagógica de Tolstoi. Além do conservadorismo da Diretoria de Ensino, o que explicaria sua necessidade de maior liberdade para realizar suas experiências num espaço privado. Ao comentar o Regimento Interno e Programa para os grupos escolares, elaborado em 1940, afirmava que, enquanto as escolas normais do Paraná realizavam “uma ampla e até inquieta pregação renovadora, a Diretoria de Educação fechava-se numa atitude conservadora”, principalmente nos “órgãos técnicos da Diretoria [que] eram eminentemente conservadores, com um ou outro elemento, apenas partidário da renovação educacional”, que, por vezes, “conseguiram estimular medidas e impulsos renovadores” (PILOTTO, 1952, p. 69).

Sobre a relaboração feita por Pilotto das concepções de arte de Tolstoi é visível especialmente no que concerne à formulação da categoria de arte longa⁶. No texto Poeira do Cotidiano, publicado na coletânea Obras, tomo II (1976, p.185-285), Pilotto faz uma série de considerações sobre a cultura, a vontade e a arte. Nesse trabalho temos um trecho datado de março de 1974, no qual o intelectual, em uma palestra para jovens, afirma que estes deveriam praticar a educação física e estudar arte:

Desejo vivamente que vocês pratiquem educação física e a boa apreciação da arte. E quando me refiro à cultura física, não digo o desenvolvimento da habilidade em um esporte, o desenvolvimento muscular ou coisa assim limitada: refiro-me a esse conjunto que envolve saúde e personalidade, um cultura física que envolve a energia, o equilíbrio, a harmonia, a coragem, a destreza ... E quando digo: a boa apreciação da arte, estou me lembrando (uma vez que se trata de uma questão de disciplina e formação da personalidade), do que chamo a **arte longa**, ou uma atitude que, podendo envolver a **arte breve** contemporânea, englobe, em plano hierárquico superior, a **arte longa** (PILOTTO, 1976, p. 255-256, grifo no original).

O intelectual conclui essa orientação exortando seus ouvintes a aproveitar bem seu tempo, já que, para ele, o mau uso do tempo era uma consequência da mediocridade cultural, da qual a grande maioria dos jovens estaria cercada. Uma maneira adequada de bem aproveitar o tempo, de

⁶ Tipologia formulada por Pilotto para classificar as produções artísticas, que as distinguiu em arte longa e arte breve. A arte longa seria representada pela natureza clássica e acadêmica, na qual a disciplina e a genialidade estariam lado a lado, ao passo que a arte breve seria representada pela arte primitiva e moderna e teria na criatividade e na democratização suas principais características. Para o intelectual: “Depois da fase da arte primitiva, que era uma arte breve, isto é, expressão quase espontânea bem-sucedida, vem aos poucos, a arte longa, condicionada a um disciplinadíssimo e longo aprendizado, – uma arte que exigia gênio e disciplina” (PILOTTO, 1976, p. 272).

acordo com Pilotto, seria buscar conhecer as fontes originais, adotando uma posição ativa na própria aprendizagem.

A arte teria uma função libertadora, proporcionando a liberação das forças criadoras do espírito. Para Tolstoi, ela libertaria o homem de seu isolamento e de sua solidão, unindo artista e espectadores em um mesmo sentimento de contágio da obra:

Se um homem, sem nenhum esforço de sua parte e sem mudança na sua situação, após ler, ouvir ou ver uma obra de outro homem, experimentar um estado de espírito que o une a esse homem e a outros que percebem o objeto da arte da mesma forma que ele, então o objeto que evoca tal estado é um objeto de arte. Por mais poético, realista, notável ou divertido que um objeto seja, não será um objeto de arte a menos que evoque em um homem aquele sentimento, totalmente diferente de qualquer outro, de felicidade e de união espiritual com outro (o autor) e com outros (ouvintes ou espectadores) que percebam a mesma obra artística (TOLSTOI, 2002, p. 201).

Tolstoi acreditaria que, por meio da transmissão dos sentimentos do artista para o expectador, a arte levaria à perfeição, ou a uma cultura superior. Pilotto parece ter resignificado a abordagem feita por Tolstoi, no sentido de compreender a arte, em especial a arte longa, como um meio de desenvolvimento de uma cultura superior, que teria com autoeducação o sentido de fraternidade.

Outro fato a ser analisado é a participação das alunas da Escola de Professores no Instituto Pestalozzi, que, apesar de sua independência da instituição e da participação por convite das alunas, contribui para ampliar a convicção da necessidade de mudanças educacionais. Mas, o fato de essa experiência reafirmar nas alunas as necessidades de mudanças poderia ter criado tensões entre Erasmo Pilotto e outros professores, alunas ou mesmo com a direção da Escola de Professores.

De acordo com Anita Pilotto⁷, ele “pregava na Escola Normal, ou melhor, na sua vida, as ideias da Escola Nova.” Assim, um dos objetivos do Pestalozzi foi servir de “exemplo vivo” da prática da Escola Nova. Na continuidade do depoimento tem-se a descrição da criação do Instituto Pestalozzi:

⁷ Anita Camargo (1912 - 2010) filha de Ernesto Ignácio de Camargo e Ittacília de Godoy, professora normalista e conheceu Erasmo Pilotto, em 1931, quando este assumiu o cargo de diretor no Grupo Escolar Professor Brandão, instituição na qual Anita era professora. Em 22 de abril de 1933, eles se casaram e Anita adotou o sobrenome Pilotto, não tiveram filhos. Nas notas autobiográficas de Pilotto existem poucas referências a seu casamento algumas informações são encontradas na obra Erasmo Pilotto: Um educador de Alma Romântica (1987), escrita por Anita Pilotto. Além dessa obra Anita pública os livros: Casa de Zinco (1950), livro publicado pelo GERPA, e conjuntamente com Erasmo pública o conto Ofélia (1973).

Ele [Erasmus] pregava na Escola Normal, ou melhor, na sua vida, as idéias da Escola Nova. Resolvemos abrir uma, para ser um exemplo vivo. Arranjamos dois bons companheiros. Custamos para encontrar uma casa que agradasse. [...] Aqui a garagem é o lugar para a oficina, material de pintura, modelagem, sacos de barro em pó [...] As mesas, as esteiras de um cinzento muito bonito. Nesta sala o piano, a vitrolinha, as crianças desenhando com música. Caminhava de um lado para o outro com seu sonho saindo das mãos. Com o minguaço ordenado de professor, nosso e dos nossos companheiros, conseguimos abrir o ‘Pestalozzi’, chamou-se assim a escola. O método da Alegria. [...] A alegria é que fazia agüentar. O entusiasmo criado pelo ‘Pestalozzi’ trouxe colaborações de graça, de gente de muito valor. Uma escola, do jardim da infância a cursos de extensão cultural, com grandes aulas sobre Literatura, sobre História, etc (PILOTTO, 1987, p. 49).

Os companheiros a quem Anita se refere são os professores Adriano Robine e Lourival Sponholz, que foram sócios e colaboradores do Pestalozzi. Não existem muitas referências sobre a parceria entre Anita e Erasmo com seus colaboradores do Pestalozzi, embora, possivelmente, a escolha tenha levado em conta a postura intelectual desses dois professores, que estariam em consonância com as ideias propostas pelo Movimento pela Escola Nova. Adriano Robine foi um dos colaboradores do jornal *Diário da Tarde*, em 1944, ao lado de Pilotto, publicando ensaios sobre arte, educação e especialmente sobre histórias infantis. Professor da Escola de Professores e diretor do Colégio Estadual do Paraná, entre os anos de 1946 a 1951, foi colaborador do artista e professor Guido Viaro em projetos de ensino de arte.

Ao observar o anúncio de divulgação do Instituto Pestalozzi além da afirmativa que aquela era a única Escola Nova no Paraná, havia a indicação de diversas modalidades de ensino. No livro *Prática da Escola Serena* (1946), Pilotto, ao descrever o plano geral do Instituto Pestalozzi, faz a seguinte divisão em sua organização: unidades de educação comum, de educação supletiva e educação emendativa. As unidades seriam divididas em seções e subseções com funções específicas que seguiriam a tríplice função de “organizar um sistema educacional; constituir-se um centro de cultura e investigação pedagógica; e vulgarizar conhecimentos científicos sobre educação” (PILOTTO, 1946, p. 43).

No caso da unidade para educação comum, temos a divisão em Sistema Escolar e Instituições Paralelas. O Sistema Escolar seria o responsável pela Educação Geral (compreendendo o pré-primário, curso primário, curso de extensão cultural) e Educação Especializada (compreendendo o ensino profissional e de belas artes). Por sua vez, as Instituições paralelas seriam o Gabinete de orientação e seleção profissional, e mais três diferentes centros de difusão cultural: o Centro da Juventude, o Centro de Cultura Filosófica e uma Agremiação de

cultura geral destinada a adultos. Ao que tudo indica, o sistema não foi implantado totalmente. O livro *Prática da Escola Serena* descreve detalhadamente o funcionamento do Jardim de Infância, e fotografias publicadas na autobiografia de Erasmo Pilotto (2004) mostram atividades apenas com crianças de idade pré-escolar.

O plano do Instituto Pestalozzi previa ainda, nas unidades para educação supletiva, o atendimento de menores abandonados e uma escola para adultos no sistema supletivo. A documentação não indica o funcionamento dessa unidade. A terceira unidade, de educação emendativa, visava ao atendimento de três públicos distintos: classes para anormais sensoriais (surdos-mudos e cegos), classes para anormais de inteligência e classes para anormais de caráter. Ainda, a par desse sistema, haveria, segundo o plano do Instituto, um Centro de Investigações Pedagógicas e um Bureau de Informações Pedagógicas, destinados à investigação e vulgarização de conhecimentos científicos sobre educação.

No depoimento concedido ao Museu da Imagem e do Som do Paraná, Helena Kolody (1988), poetisa e colega de Pilotto na Escola de Professores, comenta que o Instituto atendia crianças com necessidades especiais. “Ele tinha um centro onde fazia o estudo pedagógico, que era o Pestalozzi [...] onde ele fazia a educação de excepcionais, que não se fazia aqui [era] um jardim de infância especial.” E na continuidade do depoimento cita a participação em um curso promovido pelo Instituto: “Eu tive um curso lá [...] de teatro grego que o professor Erasmo dava.”

O depoimento de Kolody faz referência aos cursos de extensão cultural, planejados pelo Instituto em três ciclos (PILOTTO, 1946, p. 42). O primeiro ciclo, destinado para adolescentes de 14 a 17 anos, era dividido nas seguintes seções: de artes plásticas (estilos e escolas, artes decorativas, desenho e modelagem); de artes musicais, esta subdivida em música (audição, criação, crítica e interpretação, teoria da composição musical); língua portuguesa (primeiras ideias de teoria da literatura, conhecimento direto de algumas obras primas da literatura mundial); teatro (iniciação à arte dramática); história; dança; ciências e estudos brasileiros. O segundo ciclo, por sua vez, destinava-se a pessoas com mais de 17 anos e mantinha as mesmas seções: artes plásticas (leis fundamentais da pintura, da escultura, da arquitetura, estudos históricos e crítica); de artes musicais: música (audição, interpretação/criação); literatura (gêneros literários e escolas); drama (teatro grego, teatro clássico francês); filosofia (moderna e contemporânea); história (formas da cultura); dança e seção de ciências e de estudos brasileiros. E, por fim, o terceiro ciclo, intitulado de Introdução para cultura superior, que abordaria:

A arte de viver, segundo a experiência dos grandes espíritos da humanidade. Idéias gerais sobre a organização de uma cultura superior. Cultura geral. Especialização. Organização do trabalho intelectual. A técnica do método experimental. A cultura filológica. Línguas francesa e alemã (PILOTTO, 1946, p. 42).

Os cursos, apesar de não terem sido completamente implantados, tinham por objetivo básico superar a deficiência da educação primária em termos de uma formação cultural, num contexto em que, como indica Pilotto, o autodidatismo era a única possibilidade de aquisição de tal cabedal de conhecimentos. Em uma carta de divulgação dos cursos de extensão cultural, temos a seguinte mensagem:

O Instituto Pestalozzi organizou para espíritos como o de Você, o seu curso de extensão cultural. É uma oportunidade para que você, todas as tardes, vá alargar o seu espírito, ampliar a sua vida, tornando-a mais rica e mais bela. O programa do curso de extensão foi feito com o pensamento não de dar aos que o freqüentam uma série de lições escolares, mas de proporcionar-lhes, em momentos agradáveis, um contacto com valores mais nobres da cultura e da vida (PILOTTO, 1946, p. 41).

Embora os cursos de extensão cultural se propusessem a fornecer uma alternativa ao autodidatismo, Pilotto em seu método propunha que a educação favorecesse ao indivíduo a autoeducação. Assim, “promover a educação, mas de modo a que o educando seja depois levado à autoeducação, reinstaurada a autoeducação como fato fundamental da vida” (PILOTTO, 1976, p. 193).

Da mesma forma que na Escola de Professores, que através de instituições anexas como o Centro Cultural Dona Júlia Wanderley⁸ e a Sociedade de Cultura Artística Brasília Itiberê, os conteúdos referentes à formação cultural não eram ministrados na estrutura escolar, mas em espaços alternativos. Essa dimensão extraescolar é enfatizada por Pilotto em diversos momentos de sua produção. Parte de sua formação foi feita dessa forma, com sua participação no Centro de Cultura Filosófica e no Centro de Cultura Pedagógica, onde tomou contato com as ideias da Escola Nova, estratégia essa que se repete em seu sistema formativo.

Pode-se concordar com Puglielli em sua afirmação sobre a relação dialética de Pilotto com o espaço escolar. Conforme o autor, a escola, para Pilotto, seria uma forma historicamente determinada pelo processo educacional, variável no tempo e no espaço. A “essência da educação

⁸ Atividade extracurricular criada por Pilotto quando assume o cargo de Assistente Técnico (1938-1947) na Escola de Professores, sua função era à ampliação e solidificação de uma cultura geral, que tinha por objetivo na visão do intelectual superar as deficiências da formação cultural dos alunos (SILVA, 2009, p. 135-136).

não está na escola: sobrepõe-se a ela por ter a dimensão do homem” (1996, p. 9). O próprio currículo seria questionado por Pilotto: para ele o chamado conhecimento escolar, sobre o pretexto da adaptação do ensino para o educando, criou “um mundo de vulgaridades que assusta [...] A educação corrente parece antes, como dissemos, uma conspiração contra a cultura” (PILOTTO, 1973, p. 163). Associando a formação cultural à capacidade de autoeducação, o educador afirmava que a educação é “uma conspiração contra a cultura quando não gera a autoeducação, o ir além; quando o próprio educando não lhe percebe o sentido e o alargamento que daí lhe advém ao espírito e à vida” (p. 163-164). A cultura nessa perspectiva assumiria o papel de formadora do espírito humano, sendo sua dimensão maior do que a escolar.

A concepção espiritualista de formação cultural é debatida por Pilotto na obra *Prática da Escola Serena*, quando traz a interlocução com filósofo italiano Gentile quando reporta-se ao papel das disciplinas escolares na formação de uma cultura geral.

Recordemos o papel da História, no plano de Gentile. As cadeiras de música, desenho e modelagem, e a de trabalhos manuais devem fornecer apropriadíssimo campo para informações relativas à cultura geral. Parece que seria o caso de se dar uma extensão um pouco maior a essas cadeiras, dilatando-as além de interesses puramente metodológicos, para aproveitá-las, também em propósitos de formação geral e de liberação das forças criadoras do espírito do educando (PILOTTO, 1946, p. 123).

A interlocução com Gentile é um ponto básico de sua estratégia pedagógica. Para o intelectual, a orientação de Gentile partiria da tese que a “Pedagogia, como toda a Ciência e como todas as cousas, é uma contínua e eterna criação do espírito”. Aqueles que tivessem o “espírito de mestres” não seriam formados pela prática e pela rotina, mas por uma cultura adequada e pelo despertar das forças criadoras do espírito, de modo que seriam “criadores de pedagogia”, Pilotto retoma aqui a referência de seu *habitus* familiar, ligada a Escola de Professores, voltada para a formação de uma cultura geral em detrimento da formação técnica. A educação para Gentile (1926) não se resumiria à repetição de fórmulas, que atestariam no máximo a boa memória do educador, mas se faria em contato com o aluno, contato no qual o professor aprenderia “*il maestro che impara*”:

Professor, que é um professor, não se repete, mas é sempre renovado no espírito do aluno. Vive e assim se faz, sempre diferente. É, junto com seu aluno: são o mesmo espírito [...] não há melhor complemento para apoiar a cultura do futuro professor, que

uma formação sincera e um treinamento real⁹ (GENTILE, 1926, p. 149-150, tradução nossa).

Na obra *The Reform of Education* Gentile (1922, p. 41) afirma que o papel da escola é a transmissão da cultura acumulada historicamente, não apenas na teoria, mas pela vivência do espírito. Essa cultura seria composta pelas grandes obras legadas por filósofos, poetas e artistas, as quais, de acordo com ele, transcenderiam seu tempo. Visando sublinhar que os elementos culturais são trazidos constantemente para o presente, Gentile cita como exemplo a Divina Comédia de Dante Alighieri, destacando que, em que pese tenha sido escrita havia seis séculos, ainda seria capaz de provocar admiração. Na concepção de Gentile, a cultura que anima a obra de Alighieri estaria presente nas crianças, mas precisaria ser despertado pela educação: “[...] a cultura que ainda não possuem, e que esperamos para chegar na escola, já está implantada em nossa mente, onde ele vai brotar e crescer e dar frutos, fundido e confundido com a vida de nosso espírito¹⁰” (GENTILE, 1922, p. 44, tradução nossa). Para o autor, a cultura só pode ser percebida pelo homem cultivado, e a educação teria por objetivo desenvolver a personalidade do educando para que este perceba a cultura e, graças a esta, se desenvolva espiritualmente.

O exposto acima permite concluir que a base da concepção espiritualista na pedagogia repousaria, para esse autor, na autonomia e na educação voltada para os sistemas culturais, que abarcariam as artes, a pesquisa, a lei e a religião. Essa concepção foi assimilada por Pilotto em suas iniciativas pedagógicas especialmente no princípio de autoeducação como objetivo da educação.

Educação para a ação, para a co-participação e para vida criadora. Toda a educação que eleve o espírito humano em sua capacidade analítica tende a conduzi-lo ao vácuo, se conduz simultaneamente apenas a uma atitude egocêntrica e puramente receptiva, como se vê, tantas vezes no caso das aristocracias [...] **A educação deve conduzir a autoeducação ou terá falhado ao fundamental** (PILOTTO, 1973, p. 158, grifo nosso).

⁹ Il maestro, che è maestro, non si ripete, ma si rinnova perennemente nello spirito dello scolaro. Vive e perciò si fa, sempre diverso. Si fa, insieme col suo scolaro: egli e lo scolaro, uno stesso spirito [...] non vedono miglior complemento alla cultura diretta segnanti del futuro maestro, che un sincero e reale tirocinio (GENTILE, 1926, p. 149-150).

¹⁰ [...] the culture which we do not yet possess, and which we expect to get at school, is already implanted in our mind, where it will sprout and grow and bear fruit, fused and confused with the life of our spirit (GENTILE, 1922, p. 44).

Para Vieira (2013, p. 9), a autoeducação estaria associada à concepção de individualismo, que “uma reação à tendência de standardização das formas de pensar e de agir na sociedade de massas”, Ele conclui que:

Nesse sentido, a educação, que é uma atividade realizada em grupo e visa necessariamente à sociabilização, deveria objetivar nas atividades em grupo a individualização e não o sentimento meramente gregário. A educação formal, para ele, necessitaria incutir a capacidade de autoeducação, pois esta, além de transcender ao tempo da escolarização e acompanhar o indivíduo ao longo de toda sua vida, permite a formação individualizada, de acordo com os desejos e as necessidades dos indivíduos (VIEIRA, 2013, p. 9).

Pilotto concebe a autoeducação com a formadora do espírito, uma concepção discutida pelo intelectual no livro *Temas da Educação de Nosso Tempo*¹¹. Nesse livro, Pilotto examina o conceito de educação de Gentile como autonomia do desenvolvimento e afirma:

A educação é próprio processo do desenvolvimento. É preciso conceber a educação como “o autônomo desenvolvimento do espírito individual” e não “como uma ação com que o espírito promove o desenvolvimento de outro espírito”. E justamente, a tarefa da pedagogia é conceber a pedagogia dentro desse conceito de que sua esfera é o próprio desenvolvimento do espírito [...] E toda a educação, por esse modo se converte numa valorização do espírito [...] De outra parte, todo o processo de educação se converte numa valorização da autonomia, da individualidade, da liberdade, do sentido eternamente criador, e numa valorização do espiritual, quase diríamos numa educação inspirada por um espiritualismo ético firmemente definido (PILOTTO, 1973, p. 432-433).

Conforme Abbagnano (2007, p. 177), o espiritualismo moderno “considera o conhecer como uma relação interna da consciência consigo mesma” em uma interpretação que garante a identidade do conhecer pela consciência. A ideia de formação para autonomia esteve presente no Instituto Pestalozzi nas propostas dos cursos de extensão cultural e na própria concepção de seu espaço educacional.

Aplicando a autoeducação, Pilotto cria, para o Instituto Pestalozzi, características organizacionais que refletem esses ideais. Em sua descrição do Jardim de Infância, existe a menção a mesas e outros materiais feitos sob medida, pensados especialmente para as crianças. Aliás, o Instituto Pestalozzi não deveria parecer uma escola, mas sim uma casa para as crianças. Pilotto ressalta que a orientação da escola foi a de respeitar o desenvolvimento biológico da

¹¹ A obra foi publicada originalmente em 1954, e reeditada na coletânea *Obras I* (1973).

criança, não pensando apenas no adulto que ela virá a ser e afirmando que essa visão exclusiva do futuro “teve que impor à criança uma vida imprópria para seus interesses, o que fez da escola um lugar triste” (PILOTTO, 1946, p. 21).

Mesmo o mobiliário não deveria lembrar a escola, devendo ser adaptado às necessidades infantis, como no exemplo a seguir:

Uma coleção de mesas (1,20x0,60) e as respectivas cadeirinhas, feitas de modo, as mesas, que a sua tampa leve pode ser retirada com maior facilidade. O seu transporte torna-se, então, fácil, - tudo pode ser levado para baixo das árvores, dos caramanchões, nas sombras, por toda parte. As tampas, encostadas ao lado dos pés, podem servir de paredes e transformar a sala grande da escola em uma grande casa, com todos os seus cômodos diversos. No pátio, é possível construir uma cidade com esse material desmontável (1946, p. 17).

Os móveis poderiam ser utilizados para outras atividades, servindo como brinquedos e sendo montados e desmontados conforme as crianças quisessem. O ambiente do Pestalozzi, por si só, seria educativo. A interação da criança com o meio deveria lhe trazer ricas experiências. É o princípio de autoeducação, enfatizado por Pilotto.

O princípio da formação de uma cultura geral era priorizado através do contato da criança com obras de arte, sendo que nas paredes estariam “distribuídas pelas diversas salas, cinco quadros decorativos, de dois dos melhores pintores do Paraná” (PILOTTO, 1946, p. 17). Os pintores a que faz referência são Guido Viaro¹² e Osvaldo Lopes¹³. Os quadros, conforme descrição de Pilotto, possuíam 2x2m e tinham como motivos histórias infantis.

Sobre o ensino artístico, Pilotto (1946, p. 18) descreveu a garagem transformada em Centro de Arte, onde as crianças teriam acesso a diversos materiais, além de poderem ver a produção de seus colegas em exposições que seriam renovadas constantemente.

¹² Guido Pelegrino Viaro (Badia Polesine, Itália 1897 – Curitiba - Pr 1971). Pintor, ilustrador, desenhista, gravador, professor e crítico. Cursa pintura em Badia Polesine, Itália, em 1907. Vem para o Brasil em 1927. Fixa residência em Curitiba, em 1929. “Considerado por muitos como o responsável pela introdução do Paraná na modernidade das artes plásticas [...] descobriu no campo educacional novas possibilidades de intervenção social, cujas as ações, circunscritas à cidade de Curitiba, compreendem o período que vai de 30 até meados dos anos 60 do século XX” (OSINSKI, 2006, p. 2).

¹³ Osvaldo Lopes (Curitiba, 1910 – Curitiba, 1964) professor de desenho da Escola de Professores e dos Colégios Rio Branco e Iguazu. Como artista detinha certo prestígio, expondo inclusive em outras cidades como São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre e Florianópolis, além de ser premiado no Salão da Primavera e no Salão Paranaense, mas sua maior projeção era como professor. Ele atuou no grupo que ajudou a criar a Escola de Música e Belas Artes, em 1948, assumindo a disciplina de modelagem. Participou com Erasmo Pilotto também da primeira mostra de arte infantil em 1943 (GALERIA Cocaco, 1983).

Apesar de não descrever a prática de ensino de arte realizada pelos professores do Pestalozzi, a organização da sala remetia às teorias de arte como livre-expressão, que previam a experimentação, por parte da criança, de uma grande diversidade de materiais, tendo total liberdade de expressão, embora não se pudesse falar de uma Escolinha de Arte¹⁴, já que as atividades artísticas promovidas pelo Pestalozzi não eram paralelas ao currículo, mas fazem parte dele. Sobre a orientação dada para as artes, comenta:

[...] o ensino da modelagem, do desenho, do recorte, da música e tudo o mais, esteve fortemente orientado sempre, no sentido de despertar as forças criadoras do espírito infantil, no sentido de que cada trabalho que realizassem as crianças pudesse ser apontado como uma pequena obra de arte (PILOTTO, 1946, p. 22).

Em seguida, salientava a importância de evitar a cópia e do contato da criança com a arte:

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

Apesar de apontarmos similaridades com a livre-expressão na questão do espaço destinado às aulas de arte, constatamos, na afirmação de Pilotto, uma divergência dessas ideias. Para essa prática pedagógica, a criança pequena não deveria tomar contato com a criação artística adulta, para não interferir em seu processo de criação. Já na metodologia do Instituto Pestalozzi, o contato com a produção artística era incentivado e altamente recomendado, tanto nas artes plásticas como na música ou no teatro. Essa metodologia era seguida também na Escola de Professores, por meio de exposições realizadas no próprio espaço da instituição, concertos e apresentações de teatro realizadas pelos próprios alunos.

¹⁴ Barbosa (1989) destaca também que as atividades nas Escolinhas de Arte derivam das ideias da Escola Nova constituídas como espaços extracurriculares. Esses espaços tinham como inquietação se afastar do ensino tradicional. As experiências de espaços extraescolares começam com as classes de arte criadas por Mário de Andrade e Anita Malfatti, desenvolvendo-se até a criação das chamadas Escolinhas de Arte. A autora afirma que, após o período do Estado Novo, educadores como Anísio Teixeira e Helena Antipoff apoiaram os projetos educacionais para o ensino de arte por meio da ênfase a propostas das Escolinhas de Arte. A autora aponta para o fato de que o trabalho desenvolvido nessas Escolinhas era espontâneo e o professor tinha um papel de estimulador da atividade, não cabendo a ele interferir no trabalho do aluno.

A importância do contato com a produção artística e os benefícios para a formação infantil era defendida por Pilotto nos apontamentos para a Direção Geral do Instituto, nos quais, o autor se remete ao “Ideal ateniense de vida” e afirma:

Como os gregos, que se educavam só com o viver em Atenas, os nossos alunos devem educar-se com só viver em nosso meio. Eles assistirão ao teatro de beleza e de ideais. Conhecerão uma arte, como a arte saída, na Grécia, dos santuários, - para educar; terão, diante de seus olhos, nas paredes, as melhores obras de arte que lhe pudermos proporcionar, folharão álbuns em narrações perfeitas; conhecerão a poesia; conhecerão a dança nos moldes da Duncan (PILOTTO, 1946, p. 39).

A posição de Pilotto em relação ao ensino de arte se aproximava das ideias de John Dewey, as quais, para Osinski (2006, p. 73-75), opunham-se tanto à rigidez do ensino de desenho da escola tradicional quanto à livre-expressão pura e simples, destacando os efeitos maléficos desse sistema imitativo e repetitivo, ao mesmo tempo em que apontava para o fato de que o trabalho sem direcionamento e sem referências externas levaria à perda de interesse para com a arte. Acreditava que a solução não estaria em estabelecer um meio termo entre as duas tendências, mas no redirecionamento entre a aquisição de novos parâmetros por meio do contato com a produção artística e a questão da experiência. Para Dewey (1929, p. 178), não fazia sentido desconsiderar o conhecimento acumulado pelas experiências humanas. O professor não poderia ser um expectador, como sugerem os defensores da livre-expressão, mas deveria ter uma atitude de participação e opinião.

Em relação à música, Pilotto ressaltava que as crianças eram incentivadas a cantar, procurando no folclore, na poesia e na música erudita, inspiração para as canções. Procurando, assim como nas artes plásticas, referências de uma cultura considerada como de alta qualidade:

A Alegria é tudo e as crianças cantavam muito, cantavam a propósito de tudo dentro da escola. Cantavam coletivamente. E cantavam individualmente. Foram para isso educadas. Procuramos encontrar o que foi possível encontrar de mais fino na poesia de nossos poetas e em nosso folclore. Vocês conhecem o Pescador da Barca Bela de Garret e as canções de Vaga Música de Cecília Meireles? Transformamo-las em rondas para nossas crianças [...] O Instituto tem uma vitrola. Em horas especiais, lá em baixo das árvores, sentadas nas esteiras, as crianças ouvem por exemplo a Tocata e Fuga em ré menor de Bach ou o Andante do Concerto número 4 de Mozart. [...] Ou, então, estão trabalhando em um trabalho qualquer, fazendo modelagem talvez, enquanto seu espírito se vai insinuando a calma do primeiro movimento da Sonata ao Luar (1946, p. 22).

Na continuidade do texto, faz a descrição de um concerto de Grieg realizado para as crianças do jardim de infância, um exemplo da prática educativa em música realizada no Instituto:

Usamos cem artifícios, espaçamos uma execução da outra, antecipamos as execuções com mais fascinante que podíamos dar, fizemos as crianças acompanhar as execuções como si fossem regentes, fizemos comentários animados acompanhando a música e realizamos o concerto de Grieg (1946, p. 23).

O exercício de apreciação musical era realizado de maneira a fazer com que as crianças se acostumassem a um tipo de música que não fazia parte de seu cotidiano, mas que estaria dentro das criações culturais de uma cultura considerada de alto nível pelos professores da escola. Após a descrição, Pilotto comentou que o concerto foi realizado por professoras de piano da cidade que atenderam ao convite para realizarem um recital na Escola de Professores e no Instituto Pestalozzi.

O educador dedica para o teatro um capítulo, que inicia comentando que, quando do planejamento dos cursos primários do estado do Paraná, foi proposta uma cadeira de teatro, mas que por ser considerada de menor importância foi descartada. Em seguida faz a descrição de diversas práticas realizadas no Instituto para o ensino do teatro, e ressalta que os objetivos aplicados no jardim de infância suprimem o que ele chama de teatro escolar, que seria um teatro “sem valor artístico, mecânico e, por conseguinte, sem valor educativo. Alegria, espontaneidade, criação, vida, plenitude, são elementos básicos de nosso teatro escolar” (PILOTTO, 1946, p. 26). E continua afirmando que as considerações levadas ao jardim de infância podem ser continuadas no curso primário, incluindo-se também as ideias de Montessori a respeito da leitura interpretada. O autor conclui o capítulo dizendo:

[...] penso que devemos temer o chamado teatro escolar, esse teatro de cousas tolas que querem passar por infantis. Não podemos pensar em dar às crianças uma educação de valor, si os valores com que familiarizamos, nós mesmos os temos como rejeitáveis. Feitas pequenas adaptações, a mim parece que a tempestade de Shakespeare é o modelo do teatro que deve ser dado às crianças maiores. É possível passar para o teatro das crianças obras de valor como Swowgli (sic), - o menino lobo, de Kipling. É esse teatro que eu estimo como educativo, o único que pode ter cabimento dentro da escola (PILOTTO, 1946, p. 27).

Como nas linguagens anteriores, Pilotto ressaltava a necessidade de a criança estar em contato com obras artísticas de considerável valor cultural, provenientes, em sua grande maioria,

da arte europeia, de manifestações eruditas e consideradas clássicos universais. Obras que estariam em consonância com sua formulação de arte longa.

Caberia então ao professor ter uma formação condizente com esses objetivos culturais, o que não se constituía uma regra para a formação de professores no período, mesmo porque o valor dado ao ensino de arte não é uma constante nas ações dos grupos ligados ao Movimento pela Escola Nova. Pois, apesar da valorização da atividade de arte nas propostas das pedagogias novas, na década de 1940, foi necessária a iniciativa de Augusto Rodrigues, em 1948, com a criação da Escolinha de Arte do Brasil, para que o ensino da arte voltasse novamente à pauta das ideias dos reformadores. Para Barbosa (1989, p. 17), o período de 1935 a 1948 apresenta uma redução do interesse pelo ensino da arte, comprovada pela diminuição de artigos e informações nos jornais diários e educacionais, e pela valorização de estereótipos nas salas de aula. Dessa forma, a posição de Pilotto, nesse período, apresentava singularidades frente à tendência nacional do Movimento pela Escola Nova, pela valorização e centralidade da arte em sua proposta educativa.

Dessa forma, Pilotto, na década de 1940, tinha concepções em relação ao ensino e à inclusão da arte no processo educativo que o aproximavam das teorias modernas de ensino de arte, representadas por Herbert Read e Viktor Lowenfeld. Embora, ao analisar as escolhas de artistas no programa do Instituto Pestalozzi, perceba-se a sua ligação a correntes artísticas que já não eram consideradas modernas, sua escolha revela uma preferência ao clássico, perceptível na escolha de músicas e peças de teatro. Apresentando uma contradição entre a sua metodologia, ligada às correntes modernistas das artes, ao passo que as escolhas de artistas presentes, por exemplo, no programa do Instituto Pestalozzi, refletiam escolhas mais tradicionais no campo artístico.

Nas artes plásticas, por sua vez, além dos artistas renascentistas e da antiguidade greco-romana, fazia referência aos artistas locais, como Viaro e Lopes, ligados à corrente expressionista. Artistas e movimentos concebidos dentro do espírito da arte longa e da arte breve. Cabe lembrar que essa não era uma postura única de Pilotto. O “humanismo social da geração de 1940”, na expressão de Adalice Araújo (1980, p. 39-40), se não foi a manifestação mais

vanguardista no sentido internacional, representou a forma autônoma com que a arte paranaense chegou à fase da integração¹⁵.

Considerações finais

“Eduquem-se em arte”, pois, como afirmou Erasmo Pilotto, é através da arte que se pode atrair a juventude no sentido da grandeza do mundo (1982, p. 39). O ideal trazido de seu *habitus* familiar e escolar, na qual a cultura ocupou o papel central na formação humana, foi a ênfase dada pelo educador a sua proposta pedagógica, que tinha a formação cultural e a autoeducação como nortes de suas concepções, que afirmavam que a “mais potente força educadora do mundo já foi a arte e deve retornar a ser” (PILOTTO, 1987, p. 10).

No Instituto Pestalozzi, o intelectual desenvolveria a idealidade de sua concepção pedagógica, afirmando que o Instituto era: “A única Escola Nova do Estado.” Apesar de sua curta existência, a instituição permitiu ao intelectual aplicar suas concepções educacionais baseadas nas ideias de Tolstoi, procurando da mesma forma que na Escola de Professores levar a criança a tomar contato com a produção artística, através de oficinas de artes plásticas e da apreciação de músicas e de peças de teatro. A escolha das obras refletia a concepção de Pilotto em seu caráter plural, pois no Instituto Pestalozzi as crianças tomavam contato com a obra de Viaro, de Ibsen e de Mozart, demonstrando que o critério de escolha não correspondia à ideia de obras modernas ou tradicionais, mas estava na valorização do contato da criança com a arte.

Cabe observar que a arte não é, na perspectiva pilottiana, uma atividade entre outras. Ela seria a própria essência do processo de formação, tanto da criança como do adulto. Posição que o afasta Pilotto do *ethos* científico do Movimento da Escola Nova, ao passo que a concepção educativa de Pilotto, pensando a arte como: “a forma mais apropriada para despertar [a] perspectiva de totalidade e de organicidade na compreensão do mundo” (VIEIRA, 2001 p. 69), levou sua pedagogia a valorizar a criação, a liberdade, a sensibilidade, a individualidade e a espiritualidade.

¹⁵ Para Adalice Araújo (1980), a década de 1950 foi o momento em que o campo artístico paranaense iniciou o processo de integração com outros campos nacionais e internacionais, e nas artes plásticas isso representa a entrada de novas formas de expressão artística, superando o objetivismo visual e a linguagem expressionista.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ARAÚJO, Adalice. Arte paranaense moderna e contemporânea. **Secretaria de Estado do Planejamento**, Curitiba, ano 3, n. 12, jan./mar. 1980.
- BARBOSA, Ana Mae. **Recorte e colagem: a influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.
- BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.
- _____. **A sociologia de Pierre Bourdieu**. 2. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003.
- _____. **Questões de sociologia**. Lisboa: Ed. Fim de século, 2006.
- DEWEY, John. Individuality and Experience. In: DEWEY, John et al. **Art and Education**. Rahway, N.J.: The Barnes Foundation Press, 1929. p. 175-183.
- FERNANDES, António Teixeira. Campo político. **Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Porto, v. 16, p. 41-85, 2006.
- GALERIA Cocaco. **Retrospectiva de Osvaldo Lopes**. Curitiba, 1983. Catálogo de Exposição.
- GENTILE, Giovanni. **The reform of education**. New York: Brace and Company, 1922.
- _____. **Sommario di pedagogia: come scienza filosofica**. Bari: Ed. Librai, 1926. v.1
- KOLODY, Helena. **Entrevista**. Curitiba: Arquivo MIS - Museu da Imagem e do Som do Paraná, 1988. 1 cd (60 min): son estéreo.
- MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: UFPR, 1997.
- ORTIZ, Renato. A procura de uma sociologia da prática. In: BORDIEU, P. **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 1994.
- OSINSKI, Dulce Regina Gaggio. **Guido Viaro: modernidade na arte e na educação**. 2006. 391f. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.
- _____. **Arte, história e ensino: uma trajetória**. São Paulo: Cortez, 2001.
- PILOTTO, Anita Camargo. **Erasmus um educador de alma romântica**. Curitiba: [s.n.], 1987
- PILOTTO, Erasmo. Nossa Coluna: Festas Escolares. **Diário da Tarde**, Curitiba, 11 mar. 1941. p. 1.
- _____. **Prática de escola serena**. Curitiba: [s.n.], 1946.
- _____. **A educação é direito de todos**. Curitiba: [s.n.], 1952.
- _____. **Obras**. Curitiba: Imprimax, 1973. v.1
- _____. **Obras**. Curitiba: Imprimax, 1976. v.2
- _____. **Apontamentos para uma pedagogia fundamental II**. Curitiba: Imprimax, 1982.
- _____. **O mural redondo**. Curitiba: [s.n.], 1987.
- PUGLIELLI, Hélio de Freitas et al. **Erasmus Pilotto**. Curitiba: UFPR, 1996. (Série Paranaense, n.7).

RODRIGUES DA SILVA, Helenice. **Fragmentos da história intelectual:** entre questionamentos e perspectivas. Campinas: Papirus, 2002.

SANTOS, Denise Grein (Org.). **Erasmus Pilotto:** autobiografia. Curitiba: UFPR, 2004.

SILVA, Rossano. **A arte como princípio educativo:** um estudo sobre o pensamento educacional de Erasmo Pilotto. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

TOLSTOI, Leon. **O que é arte?** São Paulo: Ediouro, 2002.

VIEIRA, Carlos Eduardo. O Movimento da Escola Nova no Paraná: trajetória e idéias educativas de Erasmo Pilotto. **Educar**, Curitiba, n.18, p. 53-73, 2001.

_____. **Erasmus Pilotto:** reflexões acerca da arte e da filosofia na produção de teoria da educação, 2013. No prelo.

VIEIRA, Carlos Eduardo; MARACH, Caroline Baron. Escola de Mestre único e a escola serena: realidade e idealidade no pensamento de Erasmo Pilotto. In: _____. (org.). **Intelectuais, educação e modernidade no Paraná.** Curitiba: Ed. da UFPR, 2007. p. 269-291.

Rossano Silva - Universidade Federal do Paraná – UFPR. Curitiba | PR | Brasil. Contato: rossano.degraf@yahoo.com.br

Carlos Eduardo Vieira - Universidade Federal do Paraná – UFPR. Curitiba | PR | Brasil. Contato: cevieira9@gmail.com

Artigo recebido em: 15 abr. 2014 e
aprovado em: 29 jul. 2014.