

As concepções educacionais de Erasmo Pilotto sobre a formação de professores nos cursos normais regionais

Rossano Silva

Resumo: No presente trabalho, o objetivo é analisar as concepções pedagógicas do intelectual e educador paranaense Erasmo Pilotto, as quais orientaram o desenvolvimento dos Cursos Normais Regionais (1949-1951), instituídos durante sua atuação como Secretário da Educação. Nesses cursos, o educador vislumbrou a possibilidade de enfatizar a arte e a cultura na formação do professor, em duas frentes: a dos professores envolvidos nas atividades cotidianas e a das lideranças educacionais responsáveis pelo planejamento da ação dos primeiros. Assim, com base nas contribuições de Bourdieu sobre trajetória e campo, buscou-se, por meio da análise das fontes, identificar as mudanças e as permanências do pensamento educacional de Pilotto durante seu deslocamento entre o magistério e a gestão pública.

Palavras-chave: formação de professores, intelectuais, instrução pública.

* Doutor e Mestre em Educação pela UFPR. Licenciado em Desenho pela EMBAP. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino da UFPR. E-mail: rossano.silva@ufpr.br

Erasmus Pilotto's ideas on professional training in regional teachers' training courses

Rossano Silva

Abstract: The pedagogical conceptions of Parana's intellectual and educator Erasmo Pilotto are analyzed. His ideas helped the development of the Regional Normal Courses (1949-1951) during the period he was Secretary of Education. Through these courses, he underscored Art and Culture in teachers' education according to two fronts: the training of teachers involved in daily activities and the training of educational leaders responsible for the planning of activities of the former. Foregrounded on Bourdieu's contributions on trajectory and field, the changes and continuities of Pilotto's educational thought during his shift between teaching and public administration are identified.

Keywords: teachers' training, intellectuals, public instruction.

Las concepciones educacionales de Erasmo Pilotto acerca de la formación de profesores en los cursos normales regionales

Rossano Silva

Resumen: La presente investigación tiene como objetivo analizar las concepciones pedagógicas del intelectual y educador Erasmo Pilotto, que orientaron el desarrollo de los Cursos Normales Regionales (1949-1951), implantados a lo largo de su actuación como Secretario de la Educación. Por medio de esos cursos, el educador vislumbró la posibilidad de enfatizar el arte y la cultura en la formación del profesor, en dos frentes: el de los profesores involucrados en las actividades cotidianas y el de los liderazgos educacionales responsables por la planificación de la acción de los primeros. Así, apoyado en las contribuciones de Bourdieu sobre trayectoria y campo, se buscó, por medio del análisis de fuentes, identificar los cambios y las permanencias del pensamiento educacional de Pilotto a lo largo de su desplazamiento entre el magisterio y el trabajo como gestor público.

Palabras clave: formación de profesores, intelectuales, instrucción pública.

Introdução

No presente artigo, apresenta-se o recorte de uma pesquisa que teve por objetivo acompanhar a trajetória de Erasmo Pilotto (1910-1992), buscando identificar, em suas ações, em sua atuação como Secretário de Educação do Estado do Paraná (1949-1951), as ligações entre os campos educacional, artístico e político, especialmente no tocante a seu projeto de criação dos Cursos Normais Regionais.

Considerou-se necessário inicialmente problematizar o conceito de ‘trajetória’ e suas implicações na pesquisa histórica. No texto *A ilusão biográfica*, Bourdieu refletiu sobre os problemas da narrativa da história de vida, especialmente sobre a tendência da biografia e da autobiografia para criar um texto coerente, transformando a vida em uma série lógica de acontecimentos. O autor destaca a maneira como o indivíduo bipartido em indivíduo concreto e indivíduo construído escapa dessa noção tradicional de escrita histórica. Como forma de superação dessa perspectiva, Bourdieu propõe a noção de trajetória como uma forma possível de conciliar a análise da vida, como uma trajetória seguida pelo indivíduo concreto e construído. Diferentemente da biografia tradicional, a trajetória se coloca como “[...] uma série de posições sucessivamente ocupadas por um agente (ou mesmo um grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações” (Bourdieu, 2006, p. 189). Como exemplo da tentativa de ordenar o relato de uma trajetória como uma série de acontecimentos sucessivos vinculados unicamente ao agente objeto da narrativa, Bourdieu faz a seguinte comparação:

Tentar compreender uma vida como uma série única e por si suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outro vínculo que não a associação a um ‘sujeito’ [...] é quase tão absurdo quanto tentar explicar a razão de um trajeto de metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diferentes estações (Bourdieu, 2006, p. 189-190, grifo do autor).

Assim, para o autor, os acontecimentos biográficos se definem “[...] como colocações e deslocamentos no espaço social, isto é, mais precisamente nos diferentes estados sucessivos da estrutura da distribuição das diferentes espécies de capital que estão em jogo no campo considerado” (Bourdieu, 2006, p. 190). Nesse sentido, compreender uma

trajetória é estabelecer os estados sucessivos dos campos nos quais o agente atuou, analisando de forma conjunta as relações com os outros agentes nos mesmos campos. Bourdieu conclui sua análise com uma segunda analogia, apoiada na relação entre agente e espaço: “[...] quem pensaria em evocar uma viagem sem ter uma ideia da paisagem na qual ela se realiza?” (Bourdieu, 2006, p. 190).

Pelo exposto, considera-se que a opção pela narrativa biográfica como estudo de trajetória implica articular os contextos sociais e a trajetória individual, problematizando a dualidade, muitas vezes forçada nas ciências sociais, entre indivíduo e sociedade, entre as ideias individuais e o ‘pensamento da época’. Particularmente interessada nessa distinção entre individual e coletivo, a história intelectual se ocupa do estudo da trajetória dos agentes, de suas ideias, das relações que mantêm com seus pares e com as concepções vigentes em determinado momento histórico/social.

Assim, traçar a trajetória de Pilotto significa apresentar suas redes de relacionamentos, suas análises e interpretações das teorias em debate em sua época, observando, igualmente, suas relações com os diversos agentes e seus campos de atuação. Para isso, é necessário afastar-se tanto da biografia tradicional como da história das ideias relacionada à história da filosofia, que considera um intelectual apenas por suas ideias e seus textos, sem especificar as relações individuais e sociais entre texto e contexto. É com base nesse argumento que Helenice Rodrigues da Silva afirma que a história intelectual difere da “[...] tradicional história das idéias [...]”, que, “[...] quase sempre, se restringe a uma crônica de ideias e a uma justaposição cronológica de resumos de textos políticos ou filosóficos” (Silva, 2002, p. 13). De sua perspectiva, a história intelectual privilegia a leitura de um texto em relação a seu contexto, considerando “[...] a obra em relação à formação social e cultural de seu autor, ao espaço ou ‘campo’ de produção e à conjuntura histórica desse último” (Silva, 2002, p. 12, grifo do autor).

O emprego do conceito de intelectual também tem como base a 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).

Dessa forma, a posição da tradicional história das ideias, que atribui ao pensamento uma total liberdade em relação às condições materiais e sociais, revela-se falha ao negligenciar os constrangimentos a que são expostos os agentes por permanecerem em um campo específico em que detêm determinado poder e também por precisarem aceitar normas de comportamento compartilhadas pelo campo. Para o autor, os intelectuais passam a interferir na vida política, atuando como autoridades específicas, detentoras de um discurso científico que, não obstante se pretenda apolítico, não possui senão uma neutralidade relativa ou aparente. Bourdieu alerta, do mesmo modo, 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 econômica, por exemplo.

Na teoria praxiológica de Bourdieu, o conceito de campo é associado ao de capital, que se refere às competências e às redes de relação de um agente. Por meio da distribuição de um capital (econômico, cultural e/ou simbólico), determina-se a posição do agente no campo. Este, por seu turno, seria definido como o espaço social de relações em que são estabelecidos ou impostos os critérios de nomeação, de classificação e de distinção social.

Relacionando os conceitos de campo e capital, Silva (2002) afirma que a vida intelectual se desenvolve como um ‘campo magnético’ no qual os agentes ocupam determinadas posições correspondentes ao seu capital e intervêm em uma economia de bens simbólicos. A compreensão do campo intelectual, de acordo com a autora, pressupõe a análise das aquisições e disposições de seus agentes em relação ao campo, revelando, assim, outra noção operatória sistematizada por Bourdieu: o conceito de *habitus*, compreendido 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. Assim, a internalização de valores, normas e princípios garante a adequação entre as ações dos agentes e a realidade objetiva da sociedade.

Pode-se considerar que, na esfera intelectual paranaense, Pilotto, em grande medida, personifica os aspectos sublinhados por Bourdieu, pois era reconhecido como autoridade no campo artístico e educacional em razão

tanto do capital cultural herdado de sua família, em grande parte ligada ao magistério¹, quanto do capital social e simbólico acumulado por suas relações e ações na área educacional e artística.

Retomando as considerações de Bourdieu em relação às dinâmicas entre os diferentes campos, o autor aponta que cada um deles possui autonomias relativas. Nesse sentido, entender a trajetória de Pilotto e suas ações no campo educacional e artístico requer traçar, do mesmo modo, as relações com a esfera política, sua atuação diante das figurações impostas por esse campo, bem como a inter-relação entre esses campos.

Desde o início de sua trajetória profissional, Pilotto foi beneficiado tanto pelo capital herdado de sua família quanto pelos investimentos bem-sucedidos na área educacional, editorial e artística. Além disso, estabelecia relações com o campo político desde o início de sua trajetória, sendo o cargo de secretário uma de suas atuações.

Pilotto não inicia sua trajetória profissional como ‘mestre-escola’, mas sim como professor da Escola Normal de Paranaguá. Em depoimento em vídeo, arquivado no Museu da Imagem e Som do Paraná, o autor faz o seguinte comentário sobre o início de sua trajetória profissional.

Para ser professor nomeado era preciso fazer concurso. [...] as autoridades viam o concurso, eu estava fazendo a prova e o Oscilio de Araújo, que era diretor de educação, chegou na minha carteira [...] e ele disse: Erasmo, você não quer ir lecionar português na Escola Normal de Paranaguá? Eu disse: O senhor me deixe pensar até o fim da prova. Porque de certo ponto de vista era uma traição, do ponto de vista que eu estava me propondo ser professor primário (Pilotto, 1988).

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 à educação e à cultura. A família Gonçalves da Motta, por sua vez, era considerada uma tradicional família de comerciantes na cidade de Guarapuava. A mãe e as tias de Erasmo também frequentaram o curso normal em Curitiba (Silva, 2014).

Apesar da hesitação, Pilotto aceita o cargo de professor na Escola Normal de Paranaguá, atuando na instituição entre os anos de 1929 e 1930, iniciando sua ação na formação de professores. Nos anos seguintes, atuou como professor e/ou diretor de escolas normais de Ponta Grossa e Curitiba, ocupando cargos, em sua maioria, por indicação, fato que demonstra o capital herdado do ambiente familiar e conquistado posteriormente no campo profissional. Foi na Escola de Professores de Curitiba que Pilotto desenvolveu a maior parte de sua trajetória profissional (1933 a 1946), o que lhe garantiu uma posição de autoridade no campo educacional, especialmente após ter assumido o cargo de assistente técnico. Nessa posição, ele pôde atuar de maneira mais direta, intervindo tanto no campo educacional quanto no artístico. Realizou, do mesmo modo, ações que tornaram a Escola de Professores um centro de cultura, em cujos concertos, exposições e mostras, ele colocou em prática seus ideais ligados ao Movimento da Escola Nova, priorizando a cultura e a arte como princípios formadores do professor.

Paralelamente à atuação na Escola de Professores, Pilotto fundou em 1943 uma escola particular, o Instituto Pestalozzi, para alunos de pré-primário, com o propósito de pôr em ação seu projeto educativo: tal experiência foi sistematizada em sua obra *Prática de Escola Serena* (1946). Nessas instituições, Pilotto desenvolveu uma teoria educativa baseada na formação de uma cultura artística para os professores, por ele sintetizada na frase 'eduquem-se em arte'. Acredita-se que essas ações tornaram possível que Pilotto, como autoridade específica do campo educacional e artístico, assumisse o cargo de Secretário de Estado da Educação e da Cultura de Estado da Educação e da Cultura - SEEC, em 1949, embora não se possa deixar de considerar suas articulações com a esfera política e seu capital social e simbólico.

Em depoimento autobiográfico, Pilotto faz a seguinte ponderação sobre sua trajetória profissional, que, em sua concepção, estava intimamente ligada à vida pessoal:

Na continuação dos dias, não fui diretamente o 'mestre de meninos', mestre-escola, mas toda a minha vida foi o sincero serviço, sem a interrupção de um dia, à causa da educação. O duro problema da coerência. Na verdade, eu devia apenas calçar sandálias e ter sido, todos os dias, mestre-escola (Pilotto, 2004, p. 26-27, grifo do autor).

Nesse texto autobiográfico, ele revela que a decisão de ser mestre-escola foi decorrente da leitura da obra de Tolstói e dos escritos sobre a escola de Iasnaia-Poliana. Essa afirmação, no entanto, deve ser relativizada, tendo em vista que, tanto na família Pilotto (paterna), quanto na família Gonçalves da Motta (materna), a opção pelo curso normal era uma constante, caracterizava-se como um *habitus* familiar, ou seja, uma disposição para seguir a carreira do magistério.

No entanto, conforme enfatizado por Pilotto, sua atuação poucas vezes se deu diretamente com a criança: na maior parte de sua trajetória ele desempenhou o papel de formador de professores e de gestor educacional. Entre as décadas de 1930 e 1950, ele permaneceu diretamente ligado à esfera estatal, aspecto ressaltado por Vieira (2007), como uma das características da intelectualidade moderna. Outro ponto caracterizado por Viera é o sentimento de missão social que transparece no discurso de Pilotto sobre seu ‘serviço’ à causa educacional. É possível constatar, portanto, que esses aspectos estão relacionados com as interações entre campo educacional e político.

Considerando-se tais aspectos, pretende-se analisar a intervenção de Pilotto na SEEC, observando as representações e as autorrepresentações de sua atuação política, com foco na criação dos Cursos Normais Regionais.

Cursos normais regionais: concepções pedagógicas sobre a formação de professores

Sob o título *Ruralismo: a escola de D. Luiza*, foram apresentados no periódico curitibano ‘Gazeta do Povo’ (1949) referências à Escola Rural Fazenda da Barra, situada no estado de São Paulo, dentre as quais se destacam-se os bons resultados obtidos pela professora Luíza Guerra e a tônica ao ‘sentido ruralista da civilização’. Destacam-se também os aspectos ligados à educação e centrados na especificidade do meio rural, com a criação de hortas, galinheiros e outras atividades relacionadas. Conforme a matéria, duas grandes lições poderiam ser apreendidas por meio da observação da Escola Fazenda da Barra:

[...] a primeira é a de que o ensino rural só pode ser efetuado por ‘professores especializados, que entendam bastante das coisas da agricultura’, e a segunda está retratada na confissão obtida por D. Luiza de um colono que ela procurou na época da matrícula, para saber quantos dos seus 3 filhos ele mandaria à

escola nesse ano: dois ou apenas um? Como um? – perguntou espantado o colono. Estou perguntando – respondeu a professora. O mais velho já está grandinho e como vai lhe fazer falta em casa e na roça. O segundo [...] Não, senhora – atalhou logo o homem – vão os três: Em escola como a sua, eu sinto não poder me matricular também. [...] Está aí, nesse diálogo entre a professora e o roceiro, claramente expressa a segunda lição que D. Luiza deu a todos e que seu modesto interlocutor compreendeu muito bem [...], entendeu claramente que só é viável em zona rural [...] aquele tipo de Escola da Fazenda Barra Branca. Só esse tipo de escola pode servir aos interesses dos nossos homens do campo, que, como todos sabem, não gostam das escolas que os governos costumam fornecer fortemente. Escolas de outros tipos, de espírito urbaníssimo, que encantam suas crianças a não gostarem da vida que levam em casa e procurar os ‘encantos’ das grandes cidades. [...] ‘Escolas para os filhos dos caboclos, só como as de D. Luiza Guerra: com horta, jardim, criação de galinha, árvores frutíferas, colheitas [...], em suma, essencialmente agrícolas’ (N. L., 1949, p. 5, grifo nosso).

Apesar de a matéria não ter sido redigida pelos técnicos da SEEC, deve-se recordar que a ‘Gazeta do Povo’ era propriedade do então governador Moysés Lupion (1947-1951). O jornal trazia elementos que reforçavam as iniciativas do governo Lupion no sentido de manter o homem do campo em seu ambiente e ampliar sua atividade agrícola, que, por meio das escolas e outras obras de infraestrutura, receberiam o processo de modernização enfatizado nos discursos políticos. De certa forma, a matéria buscava validar a intenção do governo paranaense de criar os Cursos Normais Regionais², já que estes ofereceriam a formação

² Conforme Miguel (1997, p. 120-122), os Cursos Normais Regionais foram organizados pela Lei Orgânica do Ensino Normal, instituída pelo Decreto-Lei nº 8.350/1946, que transformava as Escolas Normais em Institutos de Educação e previa os Cursos Normais Regionais de 1.º ciclo, vinculados ao Curso Primário, e os de 2.º ciclo, vinculados ao Curso Ginásial. Os cursos de 1.º ciclo, a princípio, deveriam ser criados nas regiões que não dispusessem de professores formados pelo de 2.º ciclo. Ainda conforme a autora, no momento de implantação da Lei Orgânica do Ensino Normal, o Paraná contava com cinco escolas normais secundárias, situadas em Curitiba, Ponta Grossa, Paranaguá, Jacarezinho e Londrina. A última, como exemplo de toda a região norte, estava com sua estrutura bastante deficiente.

‘pedagógica moderna’ aos professores que, no caso das escolas isoladas, em sua maior parte, eram daquele meio.

Conforme Tanuri, a tendência à criação de escolas normais regionais em contexto nacional ocorre nas décadas de 1930 e 1940, em decorrência do movimento ruralista. Seu objetivo era adequar os currículos das escolas normais e primárias às peculiaridades do meio. Nesse sentido, buscava-se:

[...] utilizar a escola para reforçar os valores rurais da civilização brasileira, para criar uma consciência agrícola e assim se constituir num instrumento de fixação do homem ao campo. Com vistas à preparação de professores especializados para o magistério na zona rural, defendeu-se a criação de ‘escolas normais rurais’, cuja denominação expressava não apenas a localização da escola em zonas agrícolas e pastoris, mas sobretudo o objetivo de transmitir conhecimentos de agronomia e higiene rural (Tanuri, 2000, p. 75, grifo do autor).

No contexto paranaense, a criação dos Cursos Normais Regionais acompanhou as discussões do campo educacional no sentido de adequar os métodos educacionais ao meio. O movimento da política estadual de investimento no meio rural iniciou-se no governo de Manuel Ribas e teve continuidade no governo de Lupion.

A estratégia de investir na instrução do homem do campo fez parte das ações do governo de Lupion para garantir a colonização do Paraná³, afinal, “[...] garantir a posse da terra não seria suficiente e, para assegurar a eficácia de sua política de colonização, o governo desenvolve diferentes estratégias de estímulo à produção” (Ipardes, 2006, p. 87).

³ Conforme Oliveira (2004), o problema da colonização do Estado é uma questão que se iniciou no governo de Manoel Ribas. Ao analisar o contexto paranaense nas décadas de 1930 a 1945, o autor afirma que os principais desafios para a política paranaense estavam nas novas áreas de expansão econômica, como no Território do Iguaçu, no sudoeste do Estado e na ocupação das terras cafeeiras no norte do Estado: “[...] o Paraná acompanha as linhas gerais do Estado Novo, com alguns eixos de modernização burocrática e o início de políticas industrializantes. Também se assiste a formação do norte cafeeiro, com seu padrão fundiário específico no período, o que corresponde à decadência da burguesia da erva-mate e à ascensão dos novos interesses cafeeiros do norte do Paraná” (Oliveira, 2004, p. 29).

O investimento nas populações rurais no governo de Lupion incidiu basicamente em dois pontos: o assentamento e o apoio ao homem do campo.

O problema da intrusão, segundo Lupion ‘[...] grave sobretudo ao norte, e mais particularmente nas terras constituídas da ex-concessão de Alves Almeida’ [...] ainda que não seja considerado algo irremovível, requer pronta solução. A constatação da ocupação desordenada em terras já tituladas ou comprometidas orienta a ação do governo pelo princípio de que ‘[...] as terras agrícolas devem ser destinadas àqueles que se proponham torná-las produtivas, [portanto, aconselhando] uma solução justa, equitativa e humana para os casos dos intrusos, já que o problema se apresenta como aspecto de amplas proporções e se tornava um verdadeiro caso social que cumpriria resolver a bem da comunidade’ (Paraná, 1949, p. 55, grifo do autor).

Além das obras de modernização, a instrução foi colocada como um problema fundamental para a gestão de Lupion. Em mensagem à Assembleia Legislativa, em 1949, o governador fez a seguinte observação:

[...] em muitas destas escolas, vêm apenas alunos de primeiro ano, e os pais, menos avisados da importância de levar os estudos de formação escolar de seus filhos, mal adquirem esses primeiros elementos de leitura, escrita e cálculo, já consideram o adquirido bastante, passando a ocupar os filhos como fator de produção, dentro da habitual rotina, voltando estes, como é natural, e dentro de poucos, ao analfabetismo de origem, pela falta de extensão da ação da escola e de oportunidades para a utilização do muito pouco que foi adquirido (Paraná, 1949, p. 107).

Na mensagem (Paraná, 1949, p. 11), o governo apresentou números e indicou a abertura de “[...] mais de 1.000 escolas na zona rural, beneficiando cerca de 25.000 crianças [...]”, além da criação de 249 associações de amigos da escola e 20 Cursos Normais Regionais, 25 ginásios do estado. Em 1950, o governo estabeleceu convênios com diversas prefeituras para a criação de 500 novas escolas isoladas (Ipardes, 2006, p. 88). Durante o período de atuação de Pilotto como secretário, além da criação dessas escolas, foi iniciada a formação de professores nos Cursos Normais Regionais.

Na obra *A educação é um direito de todos* (1952), escrita logo depois de ter deixado o cargo de secretário, Pilotto dedica parte do texto em demonstrar o esvaziamento das escolas isoladas, que, em sua maioria, ofereciam apenas o primeiro ano. Explica ele que, além disso, a maior parte das crianças, assim que aprendiam a escrever seus nomes, eram retiradas para auxiliar suas famílias nas atividades domésticas e agrárias. Para reforçar sua tese, Pilotto faz uso de diversos relatos de professoras das escolas isoladas:

Uma das professoras, da região do norte do Paraná, escreveu-me [...] ‘Uma escola rural, em lugar distante do comércio e também da civilização como a que eu leciono, tem tantos problemas que seria difícil ou até impossível, resolvê-los de momento; é só o progresso com sua marcha lenta que poderá solucionar este melindroso caso’. Uma outra me escreveu: ‘[...] mas se eles não vêm para a escola eu não posso dar instrução’ (Pilotto, 1952, p. 14, grifo do autor).

Para Pilotto, esse quadro ocorreu por três razões principais. A primeira é que ‘os homens incumbidos de dirigir não estiveram nunca presentes’, ou seja, o Estado, como agente civilizador, não estaria atuando fortemente na questão educacional. A segunda razão, vinculada à primeira, era o ‘fatalismo da rotina’, que instituiria um círculo vicioso, no qual professores pouco instruídos não teriam a capacidade de realizar as mudanças necessárias para a melhoria da educação. A terceira razão seria a ‘implacável presença do fator econômico’, que traria, na opinião do intelectual, a equivocada crença de que seria preciso esperar ‘o progresso com sua marcha lenta’.

Em artigo posterior, intitulado *O econômico e a educação*, Pilotto retomou a questão do predomínio do econômico na sociedade, que, em sua opinião, poderia suprimir a própria vida, entendida pelo intelectual como a fusão do espírito com a natureza, que nem sempre se mantêm harmonia.

Mais de uma vez, o homem tem sido escândalo da natureza, eis aí, por exemplo, o modo como utiliza algumas das melhores forças de que é dotado para a Vida, para a conservação e o desenvolvimento da Vida, fazendo-as, em vez disso, instrumento de negação ou limitação da Vida, dando-lhes um vicioso sentido restritivo. O caso mais transparente é o uso da força de

adaptação da inteligência, que vai terminar na criação do espírito, tornando bipolar (Espírito e Natureza) a realidade única, o homem com um destino próprio, o Espírito simultâneo e dramaticamente procurando e negando a Vida [...] já foi necessário opor sérios reparos ao exclusivismo racionalista, e chamar a Inteligência de imoderada e despótica, reagir contra ela, que empequenecendo a Vida, pretendia assumir toda a amplitude da Vida. Repetese a situação agora, quando o afã de superação, o impulso fundamental de acrescentamento da Vida, encontra um termo e expressão no atual gigantismo do econômico, e o econômico não apenas alaga a Vida, mas parece querer substituí-la (Pilotto, 1965, p. 4).

As discussões sobre o processo de modernização e sobre o predomínio do desenvolvimento econômico e da formação para promover esse desenvolvimento foram abordadas por Pilotto em suas obras das décadas de 1960 e 1970. Cabe destacar, no entanto, que, já em sua gestão como secretário, o intelectual procurava desvincular o desenvolvimento educacional do desenvolvimento econômico, compreendido como objetivo principal das políticas públicas. Ao conceber os planos para as escolas isoladas, o educador não pretendia promover a modernização, mas encher a escola de vida, de forma que esta pudesse transferir essa aura para a sua volta. Afirmava que seria necessário transmitir “[...] a consciência de um novo espírito, em soluções simples [...]. Soluções que pudessem ser colocadas em prática pelas professoras de tão rudimentar formação, das nossas zonas rurais” (Pilotto, 1952, p. 15-16).

Conforme seu relato, o plano inicial de Pilotto foi reunir sua equipe por dez dias para uma discussão⁴ em uma escola isolada do município de Palmeira, situado a 70 quilômetros de Curitiba. Conforme o intelectual, os trabalhos da equipe tiveram como foco a criação de planos para ser imediatamente colocados em prática na escola isolada de Palmeira: “Planos da maior simplicidade que pudéssemos conceber. Dentro da equipe, divisão do trabalho. Mas, rompendo a divisão do trabalho, o espírito de cooperação e o ânimo de todos vivendo cada detalhe” (Pilotto, 1952, p. 16).

⁴ Para auxiliar na implantação do projeto, Pilotto chamou antigos alunos da Escola de Professores, considerados por ele uma elite do magistério no Paraná, que teriam a função de líderes, inspetores e delegados de ensino.

A orientação seguiria algumas áreas traçadas inicialmente por Pilotto, as quais compreenderiam as seguintes atividades: orientação geral, ensino de leitura e aritmética, atividade social da escola, decoração escolar, atividade agrícola e pecuária, recreação, teatro, folclore, pintura ao ar livre, modelagem, educação sanitária rural, educação física, geografia e ciências naturais. Percebe-se que, com base na ideia de uma escola que respondesse às necessidades da zona rural, com atividades relacionadas às suas especificidades, inseriam-se propostas destinadas a levar à formação cultural e artística das crianças e de toda a comunidade. Nesse sentido, a proposta pilottiana não se limitava às especificidades do campo, como foi o caso da Escola Rural da Fazenda da Barra, e às orientações dos órgãos de educação, como o Ministério da Educação e o Inep. Ele visava, principalmente, a formação de uma cultura geral, como proposto em suas ações na Escola de Professores e no Instituto Pestalozzi.

Após a experiência ser repetida no município de Cerro Azul, a equipe teria se dispersado por todo o Estado. Seus componentes deveriam ser uma ‘presença nova em seu meio’ e deveriam buscar superar as rotinas instauradas.

Por isso, dissemos que o projeto, seguramente, não era muito prático. Mas o propósito, no entanto, não era menos do que esse: dar uma consciência e formar uma equipe que se dispersaria pelo estado, mas manteria, a distância embora, a afinidade, permitam-me dizer, maeterlinkeana, daqueles que viveram juntos uma hora de grandeza. Tínhamos a convicção de que esse projeto, materialmente pouco prático, devia conter em si uma imprevista fecundidade (Pilotto, 1952, p. 17).

Para o autor, em geral, as professoras das escolas isoladas não tinham a formação adequada, muitas teriam apenas o ensino primário e, em sua opinião, seriam “[...] filhas de seu meio, não o superam em nada, e estão com a incumbência de fazê-lo superar-se. É como se um cego conduzisse um cego” (Pilotto, 1952, p. 19). Para a formação dessas professoras, Pilotto traçou cinco pontos de atuação das equipes nos Cursos Normais Regionais: o ensino inicial da leitura, o ensino inicial da aritmética, as aulas ao ar livre, a recreação e, por fim, as associações de amigos da escola e as associações de ex-alunos.

No livro *Apontamentos para uma pedagogia fundamental* (1982), ele divide a formação do professor em três eixos: a ‘formação geral’, a

‘formação técnica’ e a ‘formação da personalidade de educador’. Em seus comentários, fica evidente que, na formação das professoras⁵ das referidas escolas, não existia nenhum desses pontos. Seria necessário criar uma consciência profissional, fornecendo metodologias e técnicas educacionais para, por fim, ampliar a cultura geral dessas profissionais. Sobre os cinco pontos de atuação, Pilotto comenta o seguinte:

[...] o primeiro ponto: ensino inicial da leitura. Apenas o ensino inicial, para aquele ano. As razões são claras. Mesmo porque não podemos pensar em modificar, de uma só vez, os hábitos de ensinar da professora. A norma [...] há de ser: pouco a pouco e acabamento. Pelas mesmas razões, introduzimos o segundo ponto: ensino inicial da aritmética (Pilotto, 1952, p. 21).

A justificativa para que se começasse o ensino pela leitura e a aritmética era sua constatação de que, em geral, as escolas isoladas eram escolas de primeira série, nas quais poucos alunos seguiam para outras etapas. Na questão da metodologia, o autor defendia o ensino simultâneo ao invés do ensino individual. Tais considerações sobre a simplificação dos objetivos da escola isolada foram sistematizadas por Pilotto em suas obras posteriores. Como suas propostas para o ensino da leitura e da matemática escapam ao escopo desta pesquisa, não serão discutidas neste artigo, cujo foco são os três pontos seguintes, que trazem as considerações de Pilotto sobre o ensino de arte e a formação da cultura geral. Sobre o terceiro ponto, o intelectual faz a seguinte observação:

[...] aulas ao ar livre. De certo não se trata de nada verdadeiramente essencial. Mas, ao mesmo tempo que, nas minhas visitas às escolinhas isoladas, me impressionava tão fundamente o acanhado e tão pouco educativo das salas de aulas, tão pobres de tudo, a natureza sempre em volta oferecia, em inevitável confronto, um vivo contraste. E sempre me ficava a observação de quanto ilógico que se conformasse com o mais pobre e até mesquinho e antieducativo, quem podia ter a mais perfeita sala de aula possível ao alcance imediato de sua mão (Pilotto, 1952, p. 21).

⁵ Não obstante seja necessário um estudo mais detalhado sobre o quadro de gênero dos professores das escolas isoladas, análise esta que escapa aos nossos objetivos, é pertinente observar que, ao se referir aos docentes das escolas isoladas, Pilotto (1952) utiliza o substantivo ‘professor’ sempre no feminino.

Quando se compara o ambiente das escolas isoladas descrito por Pilotto com sua proposta no Instituto Pestalozzi, percebe-se claramente o contraste entre a escola idealizada, a escola existente e a escola possível. Enquanto, no Instituto Pestalozzi, até o mobiliário e os ambientes teriam um caráter educativo⁶, nas escolas isoladas, as aulas ao ar livre seriam uma forma de combater a rotina, despertando nos alunos e na professora o interesse por novos hábitos. Nesse sentido, Pilotto compreendeu que a criação de prédios escolares seria uma segunda etapa do processo de reforma educacional: a primeira deveria ser a mudança dos métodos e hábitos, ou seja, do ‘espírito’ da escola.

No quarto ponto, ele faz referência à recreação, tornando mais claros seus objetivos para o ensino de arte e para o ‘exercício das forças criadoras do espírito infantil’. Sobre esse ponto, comenta:

[...] esse pareceu-nos basilar. Não quero traçar o confronto e o contraste, para não estender demais. Direi apenas o que pretendemos: pintura ao ar livre, modelagem, teatrinho de fantoches, horas de história, rondas. Dois grandes objetivos determinaram nossa escolha: fazer a escola mais amena e pôr em jogo não só valores espirituais mais ricos, mas o próprio exercício das forças criadoras do espírito infantil. Nota-se que não dissemos desenho, mas pintura ao ar livre, e não dissemos trabalhos manuais, mas simplesmente modelagem, primeiro porque tais atividades estão profundamente no rumo dos interesses infantis, segundo porque a técnica do seu ensino pode ser reduzida, no início, ao absolutamente simples, terceiro porque tais atividades são de molde que

⁶ Aplicando uma concepção de ensino baseada na autoeducação, Pilotto desenvolve, para o Instituto Pestalozzi, características organizacionais em sintonia com aquela concepção. Em sua descrição do jardim de infância, menciona mesas e outros materiais feitos sob medida, pensados especialmente para as crianças. Pilotto ressalta ainda que a escola foi concebida observando não meramente o adulto em que a criança se transformará, mas, sobretudo, o desenvolvimento biológico da criança como tal. Ele acrescenta que a visão estreita, que se limita à consideração 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). Sua concepção de ensino contrasta com o que ordinariamente se concebe ser a estrutura escolar, já que, de acordo com ele, o Instituto não deveria se assemelhar a uma escola, mas a uma casa de crianças (Silva, 2009, p. 148).

tornam quase impossível a quadriculação do espírito infantil, forçando a pôr em jogo as suas verdadeiras forças (Pilotto, 1952, p. 21-22).

Focando no possível, além do meramente ideal, Pilotto explica o quarto ponto para as escolas isoladas, incorporando a pintura e a modelagem às atividades de desenho e trabalhos manuais. A opção da pintura, ao invés do desenho, pode estar associada à posição de Pilotto a respeito das concepções de arte longa e arte breve⁷. O desenho seria compreendido pelo intelectual como uma atividade que, além da criatividade, exigia observação e aprendizagem técnica. Ao considerar a arte renascentista como um exemplo de arte longa, em que a pintura estaria sustentada pelo desenho (considerando os aspectos de estrutura, perspectiva e volume), ele deixa claro o motivo de sua opção por deixar o ensino de desenho para professores especializados. A pintura, associada à arte breve, teria um caráter modernista, cujas qualidades de cor e expressividade seriam consideradas mais importantes.

A opção de Pilotto por colocar as práticas de desenho ao encargo de professores especialistas fica clara nos cursos que foram ofertados na Escola de Professores durante sua gestão para a preparação de professores nessas áreas, os quais, naquele momento, visavam à formação dos professores para as escolas dos centros urbanos.

Semelhantemente ao que é de costume em todos os centros, mas pela primeira vez em nosso estado, com essas proporções, depois de muitos anos, entram hoje em funcionamento sete cursos de aperfeiçoamento para o magistério. Foram eles confiados ao Instituto de Educação de Curitiba [Escola de Professores], que assim cumpre a sua finalidade de ampliação da cultura do professorado primário do estado. Os referidos cursos serão de: Educação Física, ‘Desenho, Trabalhos Manuais’, Estudo Escolar, Administradores Escolares, Recreação Infantil, Orientadores das escolas primárias isoladas rurais. [...] Foram convidados para ministrarem as aulas dos referidos cursos

⁷ Essa tipologia foi criada por Erasmo Pilotto para classificar os movimentos artísticos. A arte longa, representada pela arte clássica e renascentista, tendo como princípios a disciplina e a genialidade, seria de difícil aprendizado. Por sua vez, a arte breve, representada pela arte primitiva e moderna, tendo como princípios a expressão e a criatividade, possuiria um caráter mais democrático por ser mais acessível (Silva, 2014).

nomes dos mais expressivos do nosso meio cultural, em cada um dos ramos daquelas especializações, reunindo ‘artistas’, pedagogos, médicos, engenheiros, que assegurarão aos cursos o seu êxito incontestável (Curso para o magistério, 1949, p. 1 e 5, grifo nosso).

Pelo exposto, foi possível observar a preocupação do educador em assegurar, para as práticas de desenho e de trabalhos manuais, professores competentes na área, o que naquele momento seria impossível para as escolas isoladas com mestre único. Os artistas que atuariam nesses projetos como ministrantes iniciais não foram expressamente mencionados no periódico. Contudo, por meio da análise das fontes e de pesquisas anteriores, como as de Osinski (2006) e Simão (2003), é possível identificar nomes como Guido Viaro, Osvaldo Lopes e Emma Köch. Para Pilotto, deixar uma tarefa de tamanha envergadura ao encargo de professores sem formação seria um descaso com as forças criadoras infantis e colaboraria para reproduzir o que chamou de ‘bonito convencional’ ou clichê.

Para o intelectual, a atividade criadora infantil tinha um ‘inesperado valor artístico’ e estaria próxima de sua concepção de arte breve, em que a criatividade e a expressão caminhariam lado a lado. Para o autor, a arte infantil não teria a disciplina – necessária à arte longa –, mas um ‘expressionismo dominante’. Ao compreender a produção infantil como produção artística, Pilotto se aproxima de artistas vinculados às correntes modernistas no Brasil.

Entre esses artistas, pode-se destacar a escritora Cecília Meireles, que compartilha com Pilotto a ideia de formação estética para a criança e para o professor. Na obra *Crônicas da educação* (2001), uma organização de 800 textos da autora, contam-se 34 artigos sobre ensino de arte, dos quais a maior parte havia sido publicada no jornal *Diário de Notícias*⁸. Meireles afirma que:

O problema da educação estética da infância precisa ser contemplado com mais atenção pelos pais e professores, porque ele contém, em grau notável,

⁸ Entre junho de 1930 a janeiro de 1933, Cecília Meireles esteve à frente da Página de Educação do jornal carioca ‘Diário de Notícias’: na coluna ‘Comentário’, veiculou artigos de sua própria autoria e também de colaboradores, dentre os quais o próprio Erasmo Pilotto.

possibilidades inúmeras para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da criança. A razão de estar sendo ainda tão descuidado na escola, malgrado a suposição de muita gente que vê um piano no salão principal e assiste um espetaculozinho decorativo, nas festas de fim de ano, está em que os professores de hoje ainda não dispõem, na sua totalidade, da cultura estética indispensável para a sua vida e orientação (2001, p. 25).

A ideia de formação estética para os professores foi desenvolvida por Pilotto durante sua atuação na Escola de Professores e foi destacada em diversas de suas obras. Assim, percebe-se uma aproximação do educador com o discurso de Cecília Meireles sobre a necessidade de uma orientação estética para todos os professores, e não apenas para os especialistas.

Sobre a formação de professores nos Cursos Normais Regionais, Pilotto concebe um plano próximo ao da Escola de Professores, prevendo dois centros de atividade extracurricular que teriam funções próximas às do Centro de Cultura Dona Júlia Wanderley e do Centro Superior de Pedagogia⁹.

A interlocução com a filosofia de Giovanni Gentile levou Pilotto a conceber a formação de dois níveis de professores: os líderes, que iriam promover mudanças sociais, e os “[...] demais, aqueles que iriam desenvolver a sua prática pedagógica de modo mais comum e rotineiro” (Miguel, 1997, p. 89). A formação dos professores das escolas isoladas deveria partilhar da mesma concepção: deveria ser fornecida uma cultura geral a todos; já aqueles que demonstrassem maior capacidade receberiam uma formação complementar, com o que seriam formadas lideranças do campo educacional.

No plano dos Cursos Normais Regionais, os centros de alunos são considerados instituições que, não obstante tenham um caráter

⁹ O Centro de Cultura Dona Júlia Wanderley e o Centro Superior de Pedagogia, criados por Pilotto quando ocupou o cargo de assistente técnico na Escola de Professores de Curitiba, tinham por objetivo complementar a formação dos futuros professores com estudos extracurriculares. O Centro de Cultura Dona Júlia Wanderley tinha por objetivo complementar a formação geral dos estudantes com estudos nas áreas de artes plásticas, literatura e música. Por sua vez, o Centro Superior de Pedagogia se destinava aos alunos com melhores resultados, oferecendo-lhes estudos pedagógicos.

extraescolar, são partes fundamentais da formação do professor, contemplando o desenvolvimento da cultura profissional, especializada e geral. Assim, além do programa de matérias obrigatórias¹⁰, os cursos deveriam incentivar a:

[...] formar um Centro de alunos, preocupado com essa formação geral dos alunos. [...] Há um fortíssimo elemento educativo no fato dos próprios alunos se empenharem na cultura geral da turma: uma poderosa sugestão, permanente se faz ativa. [...] Interpretação, em cada uma das sessões, de músicas de um período da história da música, a partir dos clássicos até nossos dias. [...] Na mesma sessão, uma parte da literária, procurando-se, mesmo, o sincronismo nos períodos da literatura e da música, sempre que assim convenha às exigências do programa. Idem em relação à pintura. A par disso, o Centro realizará cursos de cultura geral, por exemplo: sobre *folk-lore*, sobre Bach, sobre arte mobiliária, etc. Incluam-se, ainda atividades de teatro, reconhecido o valor do teatro escolar, sobretudo para a juventude, como uma fonte excepcional de alargamento espiritual [...] (Pilotto, 1952, p. 50-51).

Além do Centro de Alunos, os cursos deveriam contar com um Serviço de Informação, que encaminharia os estudantes para atividades que incrementassem sua formação cultural, tais como exposições de arte, concertos, conferências, filmes, livros e programas de rádio (Pilotto, 1952, p. 51). Pilotto propunha um rigoroso controle de fichas que, mesmo não sendo obrigatórias, teriam como propósito registrar informações sobre a cultura geral dos alunos, seus pontos fortes e fracos. Com base nesse controle, os alunos mais capacitados seriam encaminhados para o Centro Maior de Pedagogia. Para esse centro, sugere como atividades possíveis: “[...] realizar um curso sobre o município, estudá-lo mais a fundo do que vai fazer em classe, procurando traçar um plano de adaptação da escola isolada rural de cada distrito [...] fazer o estudo da obra de Machado de Assis, etc.” (Pilotto, 1952, p. 52). Sobre a formação da personalidade do professor, apesar de fazer parte da estrutura do Curso Normal, o Centro Maior de Pedagogia deveria aprimorá-la, privilegiando o contato de seus

¹⁰ Todas as cadeiras deveriam, na concepção de Pilotto, focar a atividade em sala de aula dos futuros professores. Assim, nas aulas de português, além dos conteúdos, práticas como contar histórias deveriam ser enfatizadas.

integrantes “[...] com os superiores ideais da Humanidade, com as grandes figuras e os grandes movimentos” (Pilotto, 1952, p. 58).

Percebe-se no plano de Pilotto a intenção de criar uma distinção entre os professores mais ligados às atividades da rotina escolar e os que tivessem mais qualidades. Identificados por meio de fichas de liderança, teriam incluídos em sua formação elementos de acúmulo de capital cultural, sendo incentivados a atitudes de liderança e de planejamento. Para Pilotto, a formação principal se daria nos Centros, cujas atividades, apesar de não ser obrigatórias, constituíam ponto fundamental de sua estratégia. Nesse sentido, a autoeducação torna-se um princípio central em sua proposta, uma vez que a formação integral do professor se daria, além do curso normal, em atividades que dependeriam de cada indivíduo.

Refletindo sobre a concepção de formação de uma elite, Miguel (1997, p. 130) afirma que a educação brasileira, especialmente a partir da década de 1940, inicia um movimento para a formação de elites condutoras, mas focado especialmente na questão do ensino secundário e superior. Tal movimento se aproxima da ideia de Pilotto, inspirado em Gentile, de formar dois tipos de professores: os líderes e aqueles ligados à rotina escolar. A autora afirma que a preparação das elites provinha da necessidade desenvolvida pelo processo de industrialização brasileira, no qual se teria gerado um descompasso “[...] entre a produção cultural e o progresso econômico e entre o progresso econômico e o desenvolvimento social” (Xavier apud Miguel, 1997, p. 130). Isso levaria à perpetuação do saber como instrumento de poder da classe dominante, que traduzia o princípio de ‘educar para o progresso’ em ‘educar para o comando’, reforçando a função da escola brasileira em preparar para uma elite condutora.

Embora Pilotto não colocasse nesses termos, a formação de lideranças na escola normal seria encaminhada por atividades extraescolares; dessa forma, sua concepção deixa clara a ideia de que alguns professores poderiam assumir essa função, enquanto outros estariam ligados à rotina escolar.

Outra estratégia de Pilotto para criar uma cultura artística nos alunos dos Cursos Normais Regionais foi a de expor obras e levar artistas para ministrar cursos nas instituições. Na biografia do intelectual, escrita por sua esposa Anita Pilotto (1987), afirma-se que, no dia 21 de março de 1949, o artista e professor Osvaldo Lopez realizou cópias de esculturas de João Turin que seriam levadas às escolas isoladas. Na Casa João Turin,

encontram-se evidências fotográficas de que ele próprio teria participado de aulas na escola isolada de Palmeira. Nas imagens, percebe-se o artista explicando o trabalho de modelagem tanto às alunas quanto às crianças que possivelmente pertenciam à escola isolada associada ao Curso Normal Regional de Palmeira.

Figura 1. Fotografias de João Turin em Palmeira



Fonte: Pilotto (1949).

O trabalho de modelagem foi destacado por Pilotto como uma prática do quarto ponto do programa das escolas isoladas, no item recreação, cujo objetivo era despertar o espírito criativo da criança e dos professores, também incentivados a produzir. Nos Programas Experimentais do Curso Primário (SEEC, 1950, p. 33), na seção sobre trabalhos manuais onde se aborda a modelagem, recomenda-se que o professor realize conjuntamente uma modelagem “[...] simples, de fatura acessível à criança, ao mesmo tempo em que conversa sobre seu trabalho”.

Percebe-se que, para o intelectual, além do contato com a produção artística, o professor também deveria ter contato com a prática artística.

O quinto ponto da proposta de Pilotto para as escolas isoladas era a criação de associações de amigos da escola, as quais teriam por função tornar a escola um polo de difusão cultural em seus acanhados ambientes. Ao iniciar suas considerações sobre essa proposição, o educador relembra a atuação de seu amigo Francisco Tiago da Costa na escola isolada do Tanguá, tentando ‘melhorar a vida’ daquela comunidade. Após cinco anos da formação dessa associação, Pilotto faz a seguinte descrição:

Hoje, não aumentou o número de moradores do lugar, as casas são distantes umas das outras. [...] Não posso dizer que a vida econômica tenha sofrido uma transformação fundamental. Até desejo salientar esse fato. Mas a vida mesma, é melhor ali. O grande charco defronte à escola é um campo de esportes. Vi as moças da localidade jogando *vollei-ball*, com trajes próprios. De certo, as crianças dali sempre nadaram no rio. Mas agora o fazem sistematicamente. Todas elas têm um aspecto sadio. O curandeirismo fez um profundo recuo. Essas crianças não têm vermes e toda a população, praticamente, é vacinada com regularidade. [...] Quero apenas falar da Associação de Amigos da Escola. Foram esses amigos que trabalharam em suas horas de folga e drenaram o lodaçal e construíram o campo de esportes. [...] construíram o prédio novo da escola [...], um prédio de alvenaria, com amplo salão dotado de palco, com local para oficinas de aprendizagem, com lugar para festas – ‘centro de vida social e escola’ (Pilotto, 1952, p. 36, grifo nosso).

Ao conceber a associação de amigos, ele demonstra que, apesar de entender a escola como um centro de difusão de cultura e de civilidade, esta não necessariamente estaria ligada ao progresso econômico, mas à melhoria da vida. A escola, como representante do estado, não seria a executora das ações, mas coordenaria as forças da comunidade para realizar as melhorias necessárias, dentro do possível. Ao explicar a concepção das associações, que seriam inspiradas nas experiências mexicanas, Pilotto deixa transparecer sua concepção de democracia, reforçando seu caráter não partidário e o sentido de cooperação.

A democracia só se pode aprender de uma maneira, isto é, pela prática. A menos que a democracia penetre no sangue e na medula das pessoas, isto é, a

menos que decorra da prática, nada há que nos leve a crer em sua sobrevivência. [...] O conceito de democracia afirma que a forma democrática de governo é a essência do regime. Deposita excesso de confiança em constituições e eleições, achando que dando direito de voto já se consegue a verdadeira democracia. A democracia, porém, é muito mais que apenas forma de governo: é uma espécie de sociedade em que a finalidade é o aperfeiçoamento da personalidade humana e a cooperação o meio de conseguí-la (Pilotto, 1952, p. 38).

O texto de Pilotto apresenta aspas, como se fossem citações, embora não estejam referenciadas, como em outros momentos de seu texto. Dessa forma, não foi possível identificar se as palavras são do próprio Pilotto ou de outro autor, embora sua escolha represente, de certo modo, um posicionamento. Para o intelectual, o cooperativismo entre a escola e a população é um fator determinante para o sucesso escolar, pois, como afirmou, a “[...] escola é deficiente, de um ponto de vista material, em tudo, e não podemos esperar dar um remédio imediato e bastante a isso, pelos caminhos normais” (Pilotto, 1952, p. 38).

Pilotto se refere ainda às missões culturais mexicanas, nas quais se refletem as concepções sobre a educação rural no México surgidas após a revolução de 1917, em decorrência da necessidade de adequação dos camponeses às propostas de melhor distribuição de terras e de melhor utilização de recursos naturais (Boni, 2007, p. 218). Lourenço Filho, uma das figuras centrais do Movimento pela Escola Nova, publicou em 1952 um artigo na ‘Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos’, editada pelo INEP, sobre a experiência das escolas rurais mexicanas. Segundo o autor, naquele contexto, o movimento político

Não tardaria, porém, a ganhar corpo novo, movimento inspirado nos dois princípios já referidos – o da ação federal no ensino e o da escola de ação social. Sem a aplicação desses princípios, no entender de intelectuais, que da revolução haviam participado, todos os sacrifícios de sangue e de vidas, que ela exigira, teriam sido inúteis (Lourenço Filho, 1952 p. 114).

Ainda conforme Lourenço Filho, a partir de 1921, tais missões culturais se dirigiram para o interior do México com a incumbência de

[...] pregar, esclarecer, convencer; a incumbência prática, recrutar jovens que tivessem terminado o curso primário e quisessem se dedicar ao ensino em novos moldes. Em cada localidade deveriam permanecer três ou quatro semanas, a fim de orientar os futuros professores e instalar escolas, onde e como pudessem. Competir-lhes-ia falar aos indígenas sobre o passado da raça e seus heróis, os novos direitos de cidadania afirmados pela Constituição, as vantagens da vida social organizada, os cuidados de higiene, a importância, enfim, dos conhecimentos modernos na vida de todos (Lourenço Filho, 1952, p. 114).

Segundo Miguel (1997), Pilotto buscou adaptar os princípios das missões culturais mexicanas à realidade das escolas isoladas do estado, procurando dar ao habitante rural,

[...] além da escolaridade básica, o sentido de melhoria da vida rural nos aspectos social, cultural e produtivo. Não se tratava de discutir a organização da sociedade, ou os motivos do atraso da forma de vida do habitante rural, mas sim adequá-lo à estrutura social vigente, fazendo-o melhorar sua forma de produção e o nível de vida socioeconômica cultural com seus próprios meios (Miguel, 1997, p. 148).

Cabe lembrar que *A educação é um direito de todos* foi publicada no mesmo ano do artigo de Lourenço Filho, o que, de certa forma, representa certa consonância das ideias de Pilotto com as de outros educadores ligados ao Movimento pela Escola Nova. Além disso, indica a abertura de Pilotto à análise de experiências educacionais desenvolvidas fora do contexto europeu e norte-americano, as quais, em obras posteriores, na década de 1960, seriam revistas pelo intelectual.

Inspirado nas experiências mexicanas, Pilotto propunha a criação das associações, entidades sociais de fomento e amparo à escola que teriam como funções principais:

[...] auxiliar a que a escola, junto da qual se constituem, cumpra a sua função de melhorar a vida do homem que reside no local. [...] conseguir para escola, se necessário, locais para atividades agrícolas, para recreio das crianças, para aulas ao ar livre, [...] auxiliar a manter o local em que a escola funciona em

boas condições, [...] realizar um esforço tão eficaz quanto possível para assegurar uma matrícula e frequência regular das crianças à escola [...], ajudar o inspetor escolar para que as escolas progredam moral e materialmente [...], procurando, em síntese, constituir-se no apoio moral necessário ao mestre, com o objetivo de que estes tenham facilidades e a tranquilidade para dedicar-se exclusivamente à educação (Pilotto, 1952, p. 39).

Na concepção do educador, as associações seriam fundamentais para o sucesso das escolas isoladas, para a modificação de seu meio; no entanto, ele alertava: essas não podiam ser mantidas pela rotina, mas apenas por um ‘espírito permanentemente ativo’. Nesse conceito, reverberam as bases do pensamento do Movimento pela Escola Nova, formuladas por John Dewey, que concebeu os valores da vida social conforme os princípios de cooperação, solidariedade de esforços, livre comunicação em oposição ao privilégio e à iniciativa individual. Nesse sentido, a democracia é vista como o cenário privilegiado para a vida coletiva, na qual as demandas sociais devem estar harmonizadas aos interesses de seus membros. Ao mesmo tempo, o autor defende que a solução democrática não se restringiria à democracia política, mas abrangeria a democratização da cultura, abrindo espaço para a poesia, a arte e a religião.

Por fim, tornar as escolas isoladas um centro de cultura foi um dos pontos defendidos pelo INEP na década de 1950. Ao analisar um documento escrito por Lourenço Filho para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, em 1953, Almeida (2005, p. 289-291) salienta que, entre as preocupações do intelectual estava a concepção de tornar a escola um ‘centro cultural do vilarejo’. Conforme a autora, na concepção de Lourenço Filho e, por consequência, do Inep, já que o documento foi elaborado conjuntamente pelos dois órgãos, a escola

[...] representa o acesso ao conhecimento, à possibilidade de se adquirir cultura distinta dos meios rurais. Nela concentram-se eventos e festividades da comunidade, e não é incomum vermos que a escola ‘transforma-se’ em teatro, em sala de cinema, quem sabe em salão de baile, em local de exposição dos trabalhos de alunos, centro de atendimento médico, entre outras possibilidades (Lourenço Filho apud Almeida, 2005, p. 290, grifo do autor).

Nesse contexto, a escola teria, para as regiões rurais, uma multiplicidade de funções e se tornaria o centro da vida da comunidade, cabendo ao professor, nas palavras de Lourenço Filho, ser o ‘guia da comunidade’. Pilotto, como secretário, procurou, por meio dos Cursos Normais Regionais, dar corpo a essa concepção.

Considerações finais

O reconhecimento e a ampliação da rede de sociabilidade de Pilotto foram responsáveis pelo convite de Moisés Lupion para que esse intelectual escrevesse o plano de governo do Estado. Com a vitória de Lupion, em 1947, o intelectual foi colocado à disposição do governo estadual, atuando inicialmente em cargos políticos relacionados à assistência e ao desenvolvimento dos municípios, o que, por um lado, o afastou do campo educacional, mas, por outro, lhe forneceu um acúmulo de capital social. Em 1949, em razão de cisões no grupo governista, ele passou a atuar como Secretário de Estado da Educação e da Cultura. Em um período de dois anos pôde confrontar suas concepções educativas com a realidade dos grupos escolares paranaenses, desenvolvendo, dessa forma, os Programas Experimentais e os Cursos Normais Regionais.

Na posição de gestor público, Pilotto adotou uma pedagogia relativa, na qual contrapôs a teoria pedagógica e a política educacional, bem como revisou alguns dos pressupostos de sua Escola Serena, desenvolvida durante sua atuação na Escola de Professores de Curitiba. Em razão disso, focou-se na discussão dos objetivos das escolas isoladas. Apesar de buscar a simplificação dos métodos de formação de professores e da metodologia empregada nessas instituições, o educador manteve a valorização da cultura e da arte em suas propostas, afirmando a necessidade da educação estética na formação da criança e do professor. Esse foi um elemento de diferenciação entre sua concepção e os objetivos planejados para outros Estados.

Com os Cursos Normais Regionais, Pilotto pôde formular uma concepção de formação de professores, apoiando-se em suas práticas como professor de metodologia e assistente técnico da Escola de Professores. Apoiou-se, do mesmo modo, em sua interlocução com Gentile, enfatizando a natureza extracurricular dos estudos de formação artística e cultural, os quais seriam desenvolvidos nos centros de alunos e no centro maior de pedagogia, incorporados à estrutura do curso. Tendo como base

essa estratégia, manteve em perspectiva a formação de dois tipos de professores: os líderes responsáveis pela organização e planejamento das ações educacionais, e os professores que estariam ligados ao cotidiano escolar, seguindo a orientação dos primeiros.

Com o fim do governo Lupion e a saída de Pilotto da SEEC, o projeto dos Cursos Normais Regionais foi reduzido e teve sua concepção pedagógica alterada. No entanto, apesar de sua não continuidade, a análise de seus preceitos fornece subsídios para os estudos sobre a história da formação docente e o papel da cultura e da arte como elemento constitutivo na formação de professores.

Referências

- Almeida, D. B. (2005). A educação rural como processo civilizador. In: M. B. Stephanou, M. H. C. Bastos (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX* (p. 278-295). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Boni, M. I. M. (2007). Erasmo Pilotto e as Escolas Normais Regionais no Paraná. In A. H. Schlesener (Org.). *Política e educação: desafios e perspectivas* (Vol. 4, p. 1-18). Curitiba, PR: Universidade Tuiuti do Paraná.
- Bourdieu, P. (1996). *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Bourdieu, P. (2006). A ilusão biográfica. In: M. M. Ferreira, & J. Amado. *Usos e abusos da história oral* (p. 183-192). Rio de Janeiro, RJ: FGV.
- Cursos para o magistério. (1949, 12 de março). *Gazeta do Povo*, p. 1 e 5.
- Ipardes. (2006). *O Paraná reinventado: política e governo*. Curitiba, PR.
- Lourenço Filho, M. B. (1952). A educação rural no México. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 18(45), 108-198.
- Lupion, M. (1947). *Plataforma de governo*. Curitiba, PR: Pap. Guimarães.
- Meireles, C. (2001). *Crônicas de educação*. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira.

- Miguel, M. E. B. (1997). *A formação do professor e a organização social do trabalho*. Curitiba, PR: UFPR.
- N. L. (1949, 28 de janeiro). Ruralismo: a escola de D. Luiza. *Gazeta do Povo*, p. 5.
- Oliveira, R. C. (2004). Notas sobre a política paranaense no período de 1930 a 1945. In R. C. Oliveira. *A construção do Paraná moderno: políticos e política no Governo do Paraná de 1930 a 1980* (p. 35-140). Curitiba, PR: Seti.
- Osinski, D. (2006). *Guido Viaro: modernidade na arte e na educação* (Tese de Doutorado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Paraná. (1949). *Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado por ocasião da sessão legislativa ordinária de 1949 pelo Sr. Moysés Lupion, Governador do Paraná*. Curitiba, PR.
- Pilotto, E. (1982). *Apointamentos para uma pedagogia fundamental*. Curitiba, PR: [s.n.].
- Pilotto, E. (2004). *Autobiografia* (Denise Grein Santos, org.). Curitiba, PR: UFPR.
- Pilotto, E. (1965). Econômico e a educação. *Revista de Pedagogia*, v(3), 4-16.
- Pilotto, E. (1952). *A Educação é direito de todos*. Curitiba, PR: Max Roesner.
- Pilotto, E. (1988). *Entrevista* (1 cassete (75 min.) son., VHS NTSC). Curitiba, PR. Arquivo MIS.
- Pilotto, A. C. (1987). *Erasmo: um educador de alma romântica*. Curitiba, PR: [s.n.].
- Pilotto, E. (1946). *Prática de Escola Serena*. Curitiba, PR: [s.n.].

Rossano SILVA

Pilotto, Erasmo. *Projeto com professores normalistas*. Curitiba: Arquivo Casa João Turin, 1949.

SEEC. (1950). *Programas experimentais para o ensino primário*. Curitiba, PR.

Silva, H. R. (2002). *Fragments da história intelectual: entre questionamentos e perspectivas*. Campinas, SP: Papirus.

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

Silva, R. (2014). *Educação, arte e política: a trajetória intelectual de Erasmo Pilotto* (Tese de Doutorado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

Simão, G. T. (2003). *Emma Köch e a implantação das escolinhas de arte na rede oficial de ensino* (Dissertação de Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

Tanuri, L. M. (2000). História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, (14), 61-88.

Vieira, C. E. (2007). Intelectuais e o discurso da modernidade na I Conferência Nacional de Educação (Curitiba-1927). In M. L. A. Bencostta (Org.). *Culturas escolares saberes e práticas educativas: itinerários históricos* (p. 379-400). São Paulo, SP: Cortez.

Submetido em: 22/10/2015

Aprovado em: 22/04/2016

Este é um artigo de acesso aberto, distribuído sob os termos da licença Creative Commons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos, em qualquer meio, desde que o trabalho original seja devidamente citado.

This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.