



## ERASMO PILOTTO E O USO DO MÉTODO MONTESSORI NA ALFABETIZAÇÃO NO PARANÁ

Simone Ballmann Campos<sup>1</sup>

### RESUMO

O artigo apresenta o uso da alfabetização montessoriana por Erasmo Pilotto nos programas para o Ensino Primário no Paraná e algumas das especificidades da apropriação montessoriana por ele realizada no que se refere à Educação Infantil. Por meio de uma narrativa historiográfica (MAGALHÃES, 2004), composta por avanços e remissões no trabalho com as materialidades apresentadas e interpretadas, trazemos a lume uma nova cena da História da Educação Brasileira a respeito do processo de alfabetização, visto que as influências do Método Montessori na educação brasileira são pouco conhecidas.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Erasmo Pilotto. Método Montessori. Método Fônico.

### ERASMO PILOTTO AND THE USE OF MONTESSORI METHOD IN THE LITERACY IN PARANÁ

### ABSTRACT

The article presents the accomplished use of Montessori literacy by Erasmo Pilotto in the programs for primary education in Paraná. In addition, some of the specificities of Montessor appropriation by him in regard to Early Childhood Education are also presented. Through a historiographic narrative (MAGALHÃES, 2004), composed of advances and remissions in the work with the presented and interpreted materialities, we present a new scene of the History of the Brazilian Education with regard to the literacy process, since the influences of the Montessori Method In Brazilian education are little known.

**Keywords:** Literacy. Erasmo Pilotto. Montessori Method. Fonic Method.

### ERASMO PILOTTO Y EL USO DEL MÉTODO MONTESSORI EM LA ALFABETIZACIÓN EN PARANÁ

### RESUMEN

El artículo presenta el uso realizado de la alfabetización montessoriana por Erasmo Pilotto en los programas para la Enseñanza Primaria en Paraná. Además, también se presentan algunas de las especificidades de la apropiación montessoriana por él realizada en lo que se refiere a la Educación Infantil. Por medio de una narrativa historiográfica (MAGALHES, 2004) compuesta por avances y remisiones en el trabajo con las materialidades presentadas e interpretadas, presentamos una nueva escena de la Historia de la Educación Brasileña en lo que se refiere al proceso de alfabetización, ya que las influencias del Método Montessori En la educación brasileña son poco conocidas.

**Palabras-clave:** Alfabetización. Erasmo Pilotto. Método Montessori. Método Fónico.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação (UFSC), Coordenadora no Centro Educacional Menino Jesus (CEMJ) e Professora do Centro Universitário Municipal de São José (USJ). Integrante do GPHIESC: Grupo de Pesquisa sobre História da Educação de Santa Catarina, Brasil. E-mail: <[siballmann@yahoo.com.br](mailto:siballmann@yahoo.com.br)>



## 1. Introdução

Erasmus Pilotto (1910-1992), professor paranaense ligado ao pensamento da Escola Nova, alicerçou seu cabedal teórico embasando-se em Montessori, Pestalozzi, Gentile e Tolstoi. Enquanto estudante, a partir de tal fundamentação, havia criado dois centros de estudos independentes que influíram no seu crédito à autoeducação como proposta educativa. A autoeducação, também encontrada nas obras de Tolstoi (1828-1910), tornou-se ponto fulcral na pedagogia montessoriana. Pilotto entendia que por meio da autoeducação como ferramenta de acesso à cultura o aluno tornava-se sujeito num processo que perpassaria o âmbito escolar, proporcionando-lhe sentido à vida.

Em suas palavras, 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” (PILOTTO, 1973, p.163-164). Essa autoeducação, que na colocação de Pilotto pode ser entendida como autodidatismo, já que não expõe a interlocução com outrem, tornou-se evidente em seus escritos.

Neste estudo, por meio de uma narrativa historiográfica (MAGALHÃES, 2004) composta por avanços e remições no trabalho com as materialidades apresentadas e interpretadas, apresentamos uma nova cena da História da Educação Brasileira no que se refere ao processo de alfabetização. Por meio dela será possível evidenciar outra ótica tanto do processo de alfabetização quanto do uso do Método Montessori no Brasil.

## 2. A abordagem educacional espiritualista de Erasmo Pilotto

Pilotto atuou no campo cultural, artístico e literário, na formação de professores e exerceu o cargo de secretário da educação a partir de 1949. Escreveu várias obras e em uma delas, Escola Serena<sup>2</sup>, relatou a experiência realizada no Instituto Pestalozzi, por ele inaugurado em 1943 em Curitiba, em conjunto com um amigo. Em tal instituição, de cunho particular, promoveu cursos extraclasse destinados à educação integral, às crianças deficientes ou indisciplinadas, para um público de até 14 anos.

---

<sup>2</sup>O nome Escola Serena é análogo ao utilizado por Giuseppe Lombardo-Radice, que antes de se desligar de Gentile elaborou e o auxiliou na implantação da reforma da educação italiana, no princípio do século passado.

Considerado atualmente como um dos maiores intelectuais paranaenses (VIEIRA, 2001), Erasmo Pilotto sustentava que o processo educacional “[...] 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 espiritismo ético firmemente definido” (PILOTTO, 1973, p.432-433). Esta valorização espiritual ensejada na obra de Pilotto repercute o teor da pedagogia italiana anunciada tanto por Gentile, quanto por Lombardo-Radice e Montessori.

Silva e Vieira (2014), afirmam que a proposta pedagógica anunciada por Pilotto, ao ter a vida ligada a uma concepção espiritualista como categoria-chave e ao conferir à arte um papel de destaque, distanciava-se do “ethos cientifista”, apoiado em disciplinas como a biologia, psicologia e sociologia, apresentado pelo Movimento da Escola Nova no Brasil nos anos de 1940 e 1950. Esses autores (SILVA e VIEIRA, 2014, p.361), afirmam que Pilotto sustentou a criação, a liberdade, a sensibilidade, a individualidade e a espiritualidade como ideia central 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).

Também numa abordagem espiritualista, Maria Montessori postulou que a educação deveria ser compreendida como uma oportunidade “de e para a vida, entendendo que seu sentido está no desenvolvimento do ser, na realização de suas forças interiores, inatas, como condição de libertar o potencial da criança e garantir-lhe o autodesenvolvimento, por meio de experiências que permitam a autoestruturação cognitiva.” (ANGOTTI, 2007, p.61). Ela observou que as crianças revelam ordem, capacidade de concentração, amor à liberdade e à ação, manifestando alegria e satisfação após longas horas de atividades. Desta forma, percebemos a congruência entre o arquétipo proclamado por Pilotto e o ensejo de Montessori.

Sob o preceito da autoeducação, Pilotto organizou seu Instituto com características que contemplaram esses ideais e que permitiam à criança um lugar para ser feliz. Em sua descrição da mobília há a menção às mesas e outros elementos sob medida, conforme o tamanho dos alunos.

Mesmo o mobiliário não deveria lembrar a escola, devendo ser adaptado às necessidades infantis, como segue a seguir: Uma coleção de mesas (1,20X

0,60) 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 a parte. As tampas, encostadas ao lado dos pés, podem servir ao lado 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. (PILOTTO, 1946, p.17 apud SILVA; VIEIRA, 2014, p.370).

De acordo com Pollard (1993), as ideias apresentadas por Montessori no início do século passado a respeito do lar das crianças, *Casa dei Bambini*, eram inusitadas e empolgantes, descritas pela mestra italiana da seguinte forma:

Deve ser uma casa de verdade, ou seja, vários cômodos com um jardim cuidado pelas crianças. O ideal é que o jardim tenha caramanchões, para que as crianças possam brincar ou dormir a seu abrigo ou levar as mesas para fora para trabalhar. Desse modo, poderão ficar quase o tempo todo ao ar livre e protegidas da chuva e do sol. A mobília deve ser leve o suficiente para que as crianças a mudem de lugar e pintada com tinta brilhante. (POLLARD, 1993, p.47).

Dessa forma, é possível conjecturar que Pilotto também se baseou na perspectiva montessoriana para organizar o Instituto Pestalozzi. Além disto, apesar de atribuir a conotação espiritualista de sua obra às leituras da obra de Gentili, há convergências com a abordagem montessoriana. Neste sentido, assim como Pilotto não fez alusão ao referencial utilizado para a organização estrutural do Instituto, também pode ter deixado de citar a fonte da proposta filosófica ou pedagógica do mesmo.

### **3. Um viés educativo entre o proclamado e o velado**

Já em relação à educação pública, mais especificamente ao ensino nos Jardins de Infância, Pilotto (1952, p.70 apud DALLA VECCHIA, 2011, p. 93) relatou que nos anos 1940 tais instituições “viviam ao sabor da improvisação ou quási” e que os trabalhos desenvolvidos com maior qualidade provinham de um investimento “pessoal de informação do mestre”. E na sequência:

De resto encontramos nossos jardins completamente desprovidos de material apropriado. Com frequência, o que existia nessas instituições, ou

eram restos das antigas coleções que nunca foram usadas corretamente por falta de boa informação dos professores, ou eram cousas compradas ou construídas imprópriamente por esses mesmos professores, num esforço notável de boa vontade. (DALLA VECCHIA, 2011, p. 93).

Ao mesmo tempo em que elogiou a boa vontade de alguns professores, Pilotto criticou a falta de formação dos docentes, que precisavam se virar sozinhos. Mas, com tal afirmação, o professor também trouxe pistas do que aconteceu com as coleções de material compradas pelo governo do Paraná para constituir o enxoval dos Jardins de Infância em 1924. A professora Joanna Scalco<sup>3</sup> declarara, em contrapartida, ter alcançado êxito com a utilização do Método Montessori até a sua aposentadoria em 1936 (COSTA, 1987), o que pode indicar tanto as discrepâncias entre os discursos dos dois educadores ou, por outro lado, que a atuação de Joanna Scalco sedimentou-se como uma experiência isolada baseada no esforço pessoal, como citara Pilotto.

No que se refere às tais instituições de ensino, o governo de Caetano Munhoz da Rocha, “[...] no ano de 1924, preocupou-se com os jardins de infância do Estado. Estes receberam da Itália o material Montessoriano que proporcionaria a implementação dos Jardins de Infância, pois, além do método, poder-se-ia contar com a divulgação do material.”(LARA e NOMA, 2007, p.7). Afora o aparato enviado ao Jardim de Infância Emília Ericksen, em Curitiba, na mesma data o material foi destinado aos outros três jardins criados em 1915: Ponta Grossa, Paranaguá e outro em Curitiba. Não obstante, ao alegar que “além do método, poder-se-ia contar com a divulgação do material”, Caetano Munhoz pretendia utilizar o investimento nos materiais montessorianos como propaganda política de seu governo.

A partir dos estudos de Dalla Vecchia (2011), que aduz às prescrições para os Jardins de Infância paranaenses, é possível perceber que o Método Montessori já estava presente desde 1915 nas orientações oficiais daquele Estado. No referido ano, a professora Joanna Falce Scalco passou a integrar o Supremo Conselho de Ensino Primário do Estado para

---

<sup>3</sup> Joanna Falce Scalco havia se interessado por Montessori por intermédio da Escola Normal de Curitiba, onde estudou, e das revistas acessíveis na época, quando ainda trabalhava no Jardim de Infância Emília Ericksen, como afirmado no depoimento da própria professora (COSTA, 1987). Em 27/07/1979, exibiu ao jornal curitibano *Gazeta do Povo* os documentos que provavam “[...] ter sido ela a precursora do sistema no Brasil, tendo-o adotado em 1924, no Jardim de Infância Emília Ericksen, por ela dirigido durante muito tempo” (COSTA, 1987, p. 221).

elaborar o primeiro programa de Jardins de Infância do Paraná e um dos primeiros do Brasil. As orientações oficiais, mesmo que nem sempre sob a forma de programa ou legislação, denotam a circulação de ideias, a materialidade, as apropriações relevantes ou os interesses que constituíram as relações político-educacionais em determinado período.

Contudo, conforme Souza (2004, p.195 apud DALLA VECCHIA, 2011, p.117),

[...] em 1924 coexistiram dois métodos, froebeliano e montessoriano e, a partir de 1929, a determinação era exclusivamente para o uso da proposta de Maria Montessori, justificando-se para tanto que o velho método falhava em diversos pontos e que Montessori preenchia tais lacunas, satisfazendo a aspiração geral.

Mas quais seriam as falhas do método froebeliano preenchidas pelo método montessoriano? Estariam atreladas aos materiais didáticos propostos pelos dois educadores, visto que os materiais ensejados por Montessori possuíam riqueza em detalhes? Se for afirmativa a resposta, este resquício denota a importância dada aos materiais em detrimento da proposta pedagógica para utilizá-los, de forma símile ao que ocorrera nas instituições de ensino infantil do estado paulista (CAMPOS, 2017).

Por outro lado, em 1932, Manoel Ribas preconizou mudanças para a escola primária paranaense, sob o Decreto nº 1.874 (PINTO, 2013, p.2-3). Posteriormente, em 1937, em mensagem encaminhada à Câmara de Deputados, ao referir-se à educação do Estado, o Interventor afirmou,

[...] ter solucionado problemas inadiáveis como a experimentação de programas mínimos, elaborados segundo as lições da psicologia diferencial e experimental [...] faz menção a renomados educadores representantes da Escola Nova, como Décroly, Montessori, Dewey, Ferrière e Kerschensteiner, seguidos de nomes dos educadores brasileiros Isaías Alves, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. O documento destaca como “métodos de comprovada eficiência”, o método de projetos, centro de interesse, jogos educativos, Systema Platoon que estava em experiência no Grupo Escolar D. Pedro II, da capital do Estado.

Assim, é possível evidenciar que o Método Montessori também estava presente, pelo menos legalmente, no Ensino Primário, uma vez que o documento citado se refere a este segmento do ensino e que o Grupo Escolar D. Pedro II, em Curitiba, destinava-se a tal público, o que indicaria a utilização, na década de 1930, do Método Montessori para além do ensino pré-escolar.

Todavia, o relatório apresentado por Manuel Ribas, em 1932, não coincide com o que Erasmo Pilotto havia alegado a respeito do ensino público paranaense, afirmando que ele vivia da improvisação ou quase. Não obstante, de acordo com Sirinelle (1996, p.262), “as elites se definem não só pelo seu poder e pela sua influência intrínsecas, como também pela própria imagem, que o espelho social reflete.” Neste sentido, a maestria nas palavras pode encobrir aquilo que não precisa ser visto ou, de outra forma, a desqualificação de algo pode constituir-se numa relação de poder com o intuito de se enaltecer o ulterior. Entre o proclamado por Manuel Ribas e posteriormente por Pilotto há uma divergência premente. Considerando que os documentos não sejam inócuos (LE GOFF, 1984), mas frutos da sociedade que os produziu e do jogo de interesses que nela se institucionalizou, a divergência entre Pilotto e Manoel Ribas em relação às questões educacionais apresenta, de toda forma, indícios da utilização do Método Montessori no ensino primário e, por sua vez, a descontinuidade do uso das propostas pedagógicas renovadoras em solo paranaense.

De outra parte, instiga a curiosidade a afirmação do autor de que na posição em que se encontrava em 1938, o Jardim de Infância paranaense era considerado um dos mais adiantados do Brasil. O que provavelmente Ratcheski (1953, p.71) estava declarando relacionava-se a uma afirmação anterior sua, de que no Paraná “durante o Estado Novo os jardins de infância começaram a desagregar-se e o governo a perder o interesse por eles”, o que somente teria se alterado em 1948, quando Pilotto assumiu a Secretaria de Educação: “Inicia o ilustre pedagogo um movimento extraordinário procurando dar-lhes ressurgimento” (RATCHESKI, 1953, p.72). Entrementes, tal chave de leitura também não coincide com o discurso pilottiano depreciativo em relação à forma como encontrou os jardins de infância, anunciado em 1940.

Nesse contexto, em que a sociedade influi na educação e vice-versa, ao assumir a Secretaria de Educação do Estado do Paraná, Pilotto e o governador Lupion procuravam investir na formação de professores com o intuito de aprimorar a educação. Para tanto, Pilotto elaborou documentos minuciosos, destinados à prática educativa, numa perspectiva pedológica e experimental, pois considerava que “uma das conquistas mais fundamentais do pensamento pedagógico é o caráter experimental de seus trabalhos. A pedagogia verdadeiramente científica será pedológica enquanto aos seus fundamentos e experimental enquanto a sua técnica, ou não o será.”(PILOTTO, 1952, p. 70-71 apud BOTELHO, 2011, p. 47).

Maria Montessori (1965, p.40), nesse afã, quando sua experiência na *Casa dei Bambini* completara dois anos, qualificou como “Pedagogia Científica o estudo das crianças submetidas à escola comum. Esta pedagogia inovadora, fundada sobre estudos objetivos e precisos, deveria transformar a escola e agir diretamente sobre os alunos, levando-os a uma nova vida.” Essa nova vida, no sentido de proporcionar à criança aprender sem traumas durante a sua vida escolar, também foi compartilhada por Pilotto.

Dessa maneira, em 1949, o Anteprojeto da Lei Orgânica do Paraná, elaborado por Erasmo Pilotto quando exercia a pasta da Secretaria da Educação do Governo Lupion, apresenta em seu artigo 62 pressupostos montessorianos, assim como afinidade com a abordagem elaborada por Dewey e Dècroly (BOTELHO, 2011). Mesmo que sem citar a fonte, o documento em questão torna-se importante por detalhar minuciosamente o espaço, os objetivos e a estrutura tanto do curso Pré-Primário quanto do Primário, servindo como sustentáculo para a elaboração dos programas para as referidas modalidades de ensino, instituídos na mesma época.

De forma semelhante, o Programa para o Pré-Primário (PARANÁ, 1949 apud BOTELHO, 2011, p.85), tinha como características elementos presentes no método Montessori, que buscavam

[...] visar os interesses biológicos da criança e, dentro disso, a educação sensorial; repousar a vida escolar sobre o conceito de disciplina ativa; dirigir a ação pedagógica para o objetivo de auxiliar a criança a tornar-se independente, isto é, a levá-la a andar, a vestir-se, a despir-se, a lavar-se, a comer e a mover objetos de seu interesse, sem auxílio, em como falar para exprimir claramente os seus desejos e proceder por ensaios para resolver seus problemas.

Mesmo que Botelho (2011, p.85) não estabeleça relação entre os atributos citados acima e a educação montessoriana, todos fazem parte das características do método. No que se refere à independência da criança, Maria Montessori (1965<sup>4</sup>, p.52-53) afirma que:

Para ser eficaz, uma atividade pedagógica deve consistir em ajudar as crianças a avançar no caminho da independência; assim compreendida, esta ação consiste em iniciá-la nas primeiras formas de atividades, ensinando-as a serem autossuficientes e a não incomodar os outros. Ajudá-las a aprender a caminhar, a correr, subir e descer escadas, apanhar objetos no chão, vestir-

---

<sup>4</sup> Obra cuja primeira impressão data 1909.

se e pentear-se, lavar-se, falar indicando as próprias necessidades, procurar realizar a satisfação de seus desejos; eis o que é uma educação na independência.

Não obstante, o mesmo anteprojeto descreve o seu espaço para o Pré-Primário caracterizando-o como um lar, de acordo com o que foi idealizado por Montessori e conforme a propositura vislumbrada por Pilotto para o Instituto Pestalozzi. Contudo, neste documento também não se encontra menção à mestra italiana.

Na organização e atividade da educação escolar pré-primária, são normativas as seguintes disposições: as unidades de educação pré-primária têm as características de um lar, possuindo assim, sala de estar, sala de refeição, sala de dormir, e outras, tudo naturalmente, adequado à criança. Não sendo possível contar com o espaço suficiente para essa organização e tendo de dispor, por exemplo, de uma única sala, a disposição e aparelhamento desta deve refletir aquele propósito. (PARANÁ, 1949, p.30 apud BOTELHO, 2011, p.94).

Botelho (2011), por sua vez, identifica no Programa para os Jardins de Infância elaborado por Pilotto em 1950, similitudes com o que foi apresentado por Hill Lane que, baseando-se na proposta de Dewey, publicou um artigo na Revista *Analles* em 1943. O mesmo foi traduzido por Pilotto, que o adequou às características culturais da realidade paranaense. Contudo, conforme a autora (2006, p.64), “[...] de fato, houve uma apropriação do texto por parte de Pilotto.” Também no que se refere aos jogos de Dècroly, apresentados por sua aluna Alice Descoudres, Botelho (2006, p.77) afirma que “Pilotto, de fato, reproduziu fielmente muitos jogos, inclusive respeitando suas medidas originais”.

Para que haja autor é necessário haver uma criação intelectual. Ao fazer alusão intertextualmente a outras obras, Pilotto não considerou as regras autorais, pois parafraseou ou reproduziu excertos sem fazer menção ao autor legítimo. Ao redigir a proposta educativa da Escola Serena, ele estava ascendendo no cenário intelectual e a autoria de uma obra engendraria maior prestígio social ao seu percurso profissional. Mas a hipótese de que citar as obras de outros pensadores deixaria vestígios em relação à originalidade de suas ideias poderia ser considerada.

Nesse aspecto, o esquema conceitual urdido por Roger Chartier (1991) para explicitar os processos de produção de sentido, que configuram a leitura como criação de “várias” interpretações, sustenta que as partes de um texto, se descaracterizadas de sua

originalidade e suporte, podem produzir um novo texto, independente do primeiro. Neste interregno, da mesma forma como Pilotto desconsiderou as maneiras como os intertextos que utilizou foram produzidos, desfigurando-os, ressignificou-os, reinterpretando-os conforme a conotação de educação que pretendia irromper. Essa coletânea produziu o inédito em termos de aplicação pedagógica: uma escola em que os alunos deveriam se educar em arte e ser felizes. Uma instituição em cujo palco Pilotto foi autor e ator.

Mais tarde, porém, em seu livro “A educação é um direito de todos” (PILOTTO, 1952), atestou que susteve as orientações montessorianas no Programa para Jardins de Infância não por discordância, mas por sua maior dificuldade prática, declarando que “preferimos esta orientação, a adotar, por exemplo, a tão excelente orientação de Montessori, que exige, porém, um alto apuro técnico do mestre (PILOTTO, 1952, p.73). Neste sentido, a proposição de Hill Lane/Dewey ou de Descoudres/Dècroly não exigiam materiais tão específicos quanto os montessorianos, tampouco uma formação tão minuciosa para a aplicação dos mesmos.

#### **4.A apropriação pillotiana da alfabetização montessoriana**

No que se refere especificamente aos exercícios sensoriais, Montessori formulou materiais refinados com o intuito de desenvolver a destreza dos cinco sentidos e facilitar o acesso a outras habilidades posteriores, mas que sem uma formação específica do professor que os utilizariam, não cumpriram os objetivos idealizados. Com um programa acessível, Pilotto pretendia favorecer o entendimento e a execução do proposto para o estado do Paraná. Seu fito era “atingir uma simplicidade de técnica e de execução que pudesse colocar a criação de um bom Jardim de Infância ao alcance de qualquer mestre de boa vontade e razoável capacidade de compreensão humana e de iniciativa. (PILOTTO, 1952, p.71). Nisto ele foi inovador.

Além disso, diferentemente do que propunha no Anteprojeto da Lei Orgânica, datado de 1949 (BOTELHO, 2011), que se baseava em sua experiência no Instituto Pestalozzi, Pilotto não fez referência ao Jardim de Infância elaborado nos moldes de um lar para as crianças. Ao afirmar que a abordagem montessoriana “era excelente”, mas que exigia “apuro técnico do mestre”, Erasmo Pilotto provavelmente considerara a realidade da educação estadual, optando pela estruturação mais eficiente para o contexto em que se encontrava.

Teria percebido a ênfase a ser atribuída à formação de professores? Independente da resposta, ficou evidente que apreciava a diretriz montessoriana.

Assim, a opção mais tangível para a circunstância proporcionava aos professores maior facilidade na execução do plano proposto, porém simultaneamente suscitava a impressão de não chegar a contemplar a educação que Pilotto vislumbrava como ideal, como anunciou no Programa para o Primário (1949), redigido um ano antes da elaboração do programa para o Jardim de Infância (1950). Para o Ensino Primário, Pilotto utilizou direcionamentos e materiais para a área da Linguagem e da Matemática, tendo como base o livro *Pedagogia Científica* (segundo volume), de Maria Montessori. Foram emitidas recomendações precisas para que as orientações didáticas propostas na obra fossem seguidas com rigor, como segue:

-Linguagem: 1º e 2º anos: “Exercícios sobre a formação de palavras por derivação, segundo a técnica de Montessori” (p.12) “Os importantíssimos exercícios sobre a formação de palavras por derivação, segundo Montessori, encontram-se na sua *Pedagogia Científica*, 2º volume, no capítulo referente à gramática” (p.13).

-Linguagem: 3º e 4º anos: “Material de Montessori, completo, para o ensino das categorias gramaticais, etc., relacionado com a gramática. Quando esse material não existir, procure o professor supri-lo com um material improvisado, mas cumpra rigorosamente, a técnica de Montessori. Esse é, parece-nos, **o processo ideal** para o ensino sistemático da língua (p.13-14).

-Aritmética (2º ano): “Para o estudo da numeração adotar a processuação de Montessori ou outra que dela se aproxime” (p.77). (PARANÁ, 1949 apud BOTELHO, 2011, p. 115, grifo do autor).

Como anunciado, os programas elaborados focariam na prática, na experimentação, de parte do currículo de aritmética, com o uso de material dourado, fusos, e de linguagem da proposta montessoriana, que se refere ao uso das caixas gramaticais, letras de lixa e alfabeto móvel. Com um vocabulário simplificado, enunciando o delineamento de como proceder em cada situação, por meio de um discurso doutrinal, Pilotto procurou atingir o universo de professores de seu Estado, focando rigorosamente na técnica<sup>5</sup> do ensino da morfologia, da gramática e classes gramaticais, independentemente se o material fosse ou não

---

<sup>5</sup> Provavelmente ao se referir à técnica montessoriana, Pilotto estava fazendo menção ao método fônico ou fonético que serviu de embasamento para Montessori elaborar seus materiais didáticos, de acordo com a língua italiana. Para saber mais sobre a utilização dos métodos de alfabetização no Brasil, ver Mortatti (2006) e Scliar-Cabral (2010).

improvisado e que se usasse apenas parte do que Montessori propusera, já que o processo de alfabetização, na perspectiva por ela elaborada, inicia-se na tenra idade. Neste aspecto, o educador paranaense adaptou o que se considerava essencial ao contexto de atuação. Por outro lado, ao difundir a técnica e a materialidade do método, não deu relevância ao arcabouço filosófico e psicopedagógico que o amparava e que lhe dava sentido.

Ao publicar o documento no Diário Oficial e, paralelamente, enviar a todas as escolas uma brochura com o conteúdo das propostas (BOTELHO, 2011), Pilotto pretendia alicerçar seu objetivo de investir na formação de professores, a “chave-secreta” na perspectiva montessoriana, para que houvesse mudanças educacionais no que era considerado básico: ensinar a ler e a contar. E o seu plano se consolidou de maneira insólita, já que até então nenhuma orientação educativa paranaense havia se alastrado e atingindo todas as instituições de ensino. Contudo, ao utilizar a proposta para os Jardins de Infância como algo inédito (BOTELHO, 2011), ignorou a elaboração já realizada em 1915 por Joanna Scalco, que em tal período elaborou o primeiro programa educacional de Jardim de Infância com o intuito de facilitar o caminho à escola primária (BOTELHO, 2011).

Mesmo à distância, Pilotto pretendia que os professores tivessem acesso aos procedimentos de alfabetização. As páginas sugeridas como apoio aos docentes não coincidem com a publicação do livro *Pedagogia Científica* a que tivemos acesso no Brasil a partir dos anos 1960. Elas fazem alusão ao *Indice delle tavole* (índice de tabelas) da edição original (1916), em italiano, do livro *L'Autoeducazione nelle scuole elementari: continuazione del volume Il Metodo della Pedagogia scientifica applicato all'educazione Infantile*<sup>6</sup>. Não obstante, tal livro não foi oficialmente publicado ou traduzido no território brasileiro e, por isso, não há clareza sobre a estratégia utilizada por Pilotto para que as professoras tivessem acesso à obra. Outrossim, no que se refere especificamente à alfabetização montessoriana, a mesma emprega o método fonético, que por sua vez no Brasil gerou polêmicas principalmente durante o século XX, quando se discutia se o método analítico ou o sintético era mais adequado à alfabetização.

De toda sorte, de maneira *sui generis*, Montessori elaborou uma série de atividades a partir do estudo psicofisiológico da escrita, que resultou em um processo original,

---

<sup>6</sup>A autoeducação nas escolas elementares: continuação do livro *O Método de Pedagogia Científica aplicado à Educação Infantil*.

por ela denominado de “método da escrita espontânea”. (MONTESSORI, 1965, p.182). Em torno de 1900, Montessori realizou um experimento com uma criança deficiente, que visava desenvolver habilidades de movimentação com o uso das mãos.

Uma pequena deficiente, de onze anos, cuja mão era dotada de habilidade e força normais, não havia meio de aprender a costurar; nem sequer a dar os primeiros pontos; era-lhe impraticável o gesto de passar a agulha sucessivamente de cima para baixo do tecido. Fiz com que esta menina exercitasse o método de tecelagem de Froebel. [...] Quando a garotinha conseguiu executar o entrelaçamento de Froebel levei-a novamente ao exercício da costura e pude constatar com satisfação que ela já executava o ponto. O movimento próprio da arte de coser tinha sido preparado sem costura; seria, pois, necessário encontrar um modo de ensinar os movimentos antes mesmo de começarem a ser executados. (MONTESSORI, 1965, p.182).

Adotou, assim, um sistema análogo em relação à escrita, no qual ao tocarem os contornos geométricos dos encaixes planos e, mais tarde, as letras do alfabeto em madeira e realizarem inúmeros outros exercícios, as crianças chegavam a fazer o movimento necessário para reproduzir os sinais gráficos sem, entretanto, escrever.

Quando estivera na França, a doutora observara que os alunos enfileiravam pauzinhos em seu caderno: “E esse gesto, que deve conservar o paralelismo entre os simples traços desenhados, constitui um trabalho árduo e difícil porque sem finalidade para as crianças que não compreendem o seu significado.” (MONTESSORI, 1965, p.181). Não concordando com tal atividade, utilizou outra estratégia, mais eficiente e convidativa para os pequenos.

Com um lápis de cor à sua escolha, segurado como uma caneta, ela preenche a figura linear. É ensinada ainda a não ultrapassar os contornos. O exercício de preencher uma só figura faz com que a criança realize e repita os movimentos que seriam necessários para preencher dez páginas de bastonetes; e isto, sem fadiga, porque coordenando com precisão as contrações musculares necessárias a esse exercício, ela trabalha livremente, no sentido que escolher, enquanto que, ante seus olhos, vai surgindo uma grande figura em cores vivas. (MONTESSORI, 1965, p.196).

Montessori, em seu livro *Pedagogia Científica*, ao se referir ao desenvolvimento da linguagem infantil, identifica os materiais a serem usados como preparação direta para a

escrita e a leitura, e aqueles que funcionam como preparação indireta para a mesma que, por sua vez, também desenvolvem a percepção estética.

Figura 1 - Desenhos com os encaixes de metal



Fonte: Campos(2015).

Para tanto, baseou-se na “análise do movimento da escrita percebendo-o como o ato precursor para o estabelecimento destas superlinguagens que são a escrita e a leitura” (MONTESSORI, 1965, p.203). Sendo assim, ela identificou no desenvolvimento infantil um estágio das alegrias e dos exercícios dos jogos motores, no qual são trabalhadas as sensações visuais e tátil-musculares associadas ao som alfabético, que estabelecem na criança a memória motriz (MONTESSORI, 1965).

Nesse caso, o método Montessori propõe estratégias para a aprendizagem da leitura e escrita que solicitam os sentidos da criança: “Tocar as letras e olhá-las ao mesmo tempo é fixar mais rapidamente a imaginação, graças ao concurso de vários sentidos. [...] segundo os tipos individuais, certas crianças aprendem primeiramente a leitura, outras a escrita” (MONTESSORI, 1965, p.186).

Lagôa (1981), a partir do exposto, organizou em sua tese um esquema com a gradação dos exercícios e materiais montessorianos, que de forma entrelaçada, tanto na ‘preparação indireta’ como na preparação direta à leitura e à escrita, compreende o que a

autora denomina como modelagem de comportamento por aproximações sucessivas, pois cada unidade “de material montessoriano visa a conduzir o aprendiz, através de aproximações sucessivas, a exibir determinados comportamentos, discriminação de cores, de formas, de pesos, de dimensões etc em graus extremamente refinados” (LAGÔA, 1981, p.113).

Nesse sentido, a mestria das crianças, de 3 a 6 anos, ao segurarem o lápis e desenvolverem seus desenhos, utilizando os moldes geométricos e os lápis de cor, dá possibilidade às mesmas para alcançarem a firmeza no uso em um exercício mais prazeroso.

Com as lentes da psicologia dos anos 1970, a professora Vera Lagôa acenou para a modelagem de repertórios cognitivos apresentada pelos materiais montessorianos que, ao servirem como sustentáculo para a aprendizagem, permitiram o “[...] equilíbrio, vitalidade, posse de si mesmo, ausência de qualquer conformismo bem-comportado” (LAGÔA, 1981, p.144) caracterizavam as relações sócio-afetivas em uma classe. Os materiais montessorianos consolidaram-se estrategicamente como um dos dispositivos pedagógicos que fornecem ao ambiente da sala de aula as estruturas de um poder disciplinador e potencializador de aprendizagens, que se instaura a partir das regras elaboradas para a circulação pelo mesmo, os cuidados com os materiais e pertences do grupo ou individuais, os rituais de manuseio de objetos, o respeito ao espaço alheio, entre outros. Com isto, colaboram para que se desenvolva a autodisciplina do aluno e as relações subjetivas a ela.

Na mesma esteira, as pesquisas de Scliar-Cabral (2010) sustentadas por exames neurológicos modernos, como técnicas de neuroimagem funcional (IRM), de eletroencefalografia (EEGO) e de magnetoencefalografia (MEG), indicam que o reconhecimento dos traços que diferenciam as letras entre si pode ser ativado em regiões cerebrais de reconhecimento tátil, motor e cinestésico, pois ao se acompanhar a direção do movimento da letra reforça-se a aprendizagem dos neurônios. Contudo, as letras não devem ser ensinadas isoladamente, pois alguns fonemas necessitam da junção de outros fonemas e de gestos articulatórios que associem o reconhecimento visual da letra ao seu valor sonoro.

Quanto mais associações forem feitas com as diferentes regiões cerebrais que processam a linguagem verbal (sempre no hemisfério esquerdo), tanto mais rápida e profunda a aprendizagem. Esse princípio já havia sido compreendido por Montessori, daí porque os métodos de alfabetização que utilizam atividades multissensoriais favorecem a aprendizagem.[...] Não só são quatro sensações (a visual, a tátil, a cinestésica, a proprioceptiva) a reforçar a aprendizagem dos neurônios”, mas a direção espacial,

fundamental à leitura. [...] A emissão simultânea do som (realização do respectivo fonema) acresce às quatro sensações a auditiva e a proprioceptiva dos movimentos do aparelho fonador. (SCLIAR-CABRAL, 2010, p.22).

Com isso, a formação de uma arquitetura neuronal, com múltiplas escalas de relação, torna-se mais ampla e eficiente e auxilia o “[...] futuro leitor a reconhecer rapidamente qualquer palavra com a qual se defronte pela primeira vez e, sem titubear, tenha uma leitura fluente.” (SCLIAR-CABRAL, 2010, p.32).

Compondo esse mosaico teórico apresentado pelo político Erasmo Pilotto, quando a Presidente da Associação Montessori do Brasil, Piper de Lacerda, esteve no Paraná, foi convidada pela Secretaria de Educação para realizar uma série de conferências das quais participaram professores de Curitiba (A NOITE, 1950a;1950e). Este fato corrobora com a hipótese de que Pilotto acreditava na efetividade da educação montessoriana. Além disto, colaborou para que a professora Eny Caldeira viajasse com Piper de Lacerda em 1950 para a Europa a fim de se especializar na proposta da mestra italiana.

Já em relação ao programa de 1949, produzido para o primário, Pilotto afirmou posteriormente (PILOTTO, 1954) que o mesmo foi utilizado como referencial teórico na produção do programa intermediário do recém-criado Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais do INEP (CEPE). Ele e outros intelectuais foram recrutados ou cooptados por estes órgãos do governo federal.

No “caderno de experiências do Prof. Erasmo Pilotto”, datado de 1945, na referência à Escola Nova estava:

Como tudo na vida, os métodos também, quaisquer que sejam, têm também alguma coisa de bom e alguma coisa de mau. Já vimos isto quando tratamos da escola nova. Assim, nós não preconizamos este ou aquele método. A escola nova não é feita de fórmulas, é feita de princípios. As fórmulas não passam de vestimentas que damos aos processos, de acordo com as necessidades diversas dos meios das crianças, e principalmente dos fins a que se propõe o ensinamento. (IWAYA, 2001, p.106).

Diferentemente de Vieira e Marach (2004, p.10), que citam que dado ao confronto com a heterogeneidade socioeconômica das diferentes regiões do Paraná, com base em que teria concluído que “[...] situações desiguais exigem pedagogias diferenciadas”, Erasmo Pilotto pode ser considerado um educador flexível às exigências

sociais encontradas em seu caminho, ressignificando-as constantemente para que seus propósitos fossem alcançados.

## 5. Considerações finais

Ao investir estrategicamente nos “princípios e não nas fórmulas” da Escola Nova, como citara, Erasmo Pilotto adquiriu uma visão mais ampla das necessidades reais dos alunos e de seus processos de aprendizagem durante o processo de alfabetização.

Nesse sentido, utilizando o Método Montessori de forma declarada ou velada, Pilotto contribuiu para a disseminação do mesmo, fazendo-o chegar aos estabelecimentos de ensino paranaenses e também ao Brasil por meio de seu trabalho junto a Anísio Teixeira. Mesmo que possuísse uma visão mais ampla da educação montessoriana no que se refere à espiritualidade, liberdade ou auto-educação, ao optar por declarar uma visão parcial da mesma, disseminando o uso de técnicas e materiais, colaborou para que o método fosse atrelado à utilização destes, como já havia ocorrido na legislação educacional de alguns estados nas primeiras décadas dos anos 1900.

Por ter percebido que sem uma formação adequada não adiantava investir no Método Montessoriano, já que os enxovais comprados em épocas anteriores não foram utilizados adequadamente no ensejo de um processo de aprendizagem coerente com as necessidades dos educandos, Pilotto optou por buscar garantir que a técnica que considerava a mais adequada fosse assegurada aos alunos, mesmo que com materiais improvisados ou reelaborados. Outros pedagogos ou docentes já haviam utilizado tal recurso, como as Irmãs Agazzi na Itália, ou a própria Joanna Scalco no Paraná, antes que os materiais montessorianos chegassem a Curitiba.

Investir na formação de professores, contudo, foi uma das premissas de Pilotto durante a sua permanência na Secretaria de Educação. Neste afã, interferiu na carreira docente dos professores do seu estado natal, especialmente na da docente Eny Caldeira, que junto a Piper de Lacerda instituiu associações montessorianas em solo brasileiro.

## Referências

A NOITE. Viajam para a Europa diretoras da Associação Montessori. **A Noite**, Rio de Janeiro, 21 de julho de 1950a. p. 6. Disponível em: <[http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=348970\\_05&PagFis=4664&Pesq=socia%C3%A7%C3%A3o%20montessori%20do%20brasil](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=348970_05&PagFis=4664&Pesq=socia%C3%A7%C3%A3o%20montessori%20do%20brasil)>. Acesso em: 8 fev. 2014.

A NOITE. Novas e eficientes diretrizes no Paraná. **A Noite**, Rio de Janeiro, 19 de setembro 1950b. p. 8. Disponível em: <[http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=348970\\_05&PagFis=4664&Pesq=socia%C3%A7%C3%A3o%20montessori%20do%20brasil](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=348970_05&PagFis=4664&Pesq=socia%C3%A7%C3%A3o%20montessori%20do%20brasil)>. Acesso em: 8 fev. 2014.

ANGOTTI, Maristela. Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia et al. **Pedagogias da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BOTELHO, Jordana. **Jardins de infância paranaenses**: do Programa de Experiências de 1950 ao Regimento e Planejamento de Atividades de 1963 Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2011. <<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/27882/R%20-%20D%20-%20JORDANA%20STELLA%20BOTELHO.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 8 fev. 2014.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Tradução: Andréa Daher e Zenir Campos Reis. Estudos Avançados. São Paulo: EDUSP, 11 (5), 1991, p. 173-191.

COSTA, Maria José Ferreira. **Lysímaco Ferreira da Costa**: a dimensão de um homem. Curitiba: UFP, 1987. (Coleção Mestres da Universidade Federal do Paraná).

IWAYA, Marilda. **Palácio de instrução**: representação sobre o Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto (1940-1960). 2001. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, UFPR, Curitiba, 2001. Disponível em: <[http://www.ppge.ufpr.br/teses/M00\\_iwaya.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/M00_iwaya.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2014.

LAGOA, Vera. **Estudo do sistema Montessori**: fundamentado na análise experimental do comportamento. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

LARA, Ângela Mara; NOMA, Amélia Kimiko. História da educação infantil no Paraná no período 1904-1927. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2008. **Anais eletrônicos ...** 2008. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/764.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2015.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica**. Barcelona: Alaruce, 1965.

MORTATTI, Maria Rosário. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida no MEC. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2010.

PILOTTO Erasmo. **A Educação é um Direito de Todos**. Curitiba, 1952.

PILOTTO, Erasmo. **A educação no Paraná**: síntese a partir do ensino elementar e médio – CILEME/INEP, 1954. Disponível em:

<[https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/105388/1954\\_A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20NO%20PARANA.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/105388/1954_A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20NO%20PARANA.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

PILOTTO, Erasmo. **Obras**. Curitiba: Imprimax, 1973. v. 1.

PINTO, Neuza Bertoni. Aritmética e geometria da escola primária paranaense na década de 1940: da legislação aos livros didáticos. In: CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., Cuiabá, 2013. **Anais eletrônicos...** Cuiabá, 2013. Disponível em:

<<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/06-%20HISTORIA%20DAS%20CULTURAS%20E%20DISCIPLINAS%20ESCOLARES/ARITMETICA%20E%20GEOMETRIA%20DA%20ESCOLA.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2015.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Evidências a favor da reciclagem neuronal para a alfabetização.

**Letras de hoje**, v. 45. n. 3, 2010. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewArticle/8119>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

SILVA, Rossano; VIEIRA, Carlos Eduardo. Instituto Pestalozzi: uma experiência de formação cultural e artística. **Quaestio**: revista de estudos em educação. v. 16, n. 2, p. 355-377, nov. 2014. Disponível em:

<<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio&page=article&op=view&path%5B%5D=2086&path%5B%5D=1819>>. Acesso em: 28 abr. 2016.

SIRINELLI, Jean François. Os intelectuais. In: RÉMONO, René. (Org.). **Por uma história política**. Tradução Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Fundação Getúlio Vargas, 1996.

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.

**RECEBIDO EM 24 DE AGOSTO DE 2017.**

**APROVADO EM 1º DE DEZEMBRO DE 2017.**