

ATUALIDADES PEDAGÓGICAS

Volume 133

Direção de

J. B. DAMASCO PENNA



A. relação dos livros de
"ATUALIDADES PEDAGÓGICAS"
está no fim deste volume.

JEAN CHÂTEAU

Professor de Psicologia e Pedagogia
na Universidade de Bordéus
e Diretor do Instituto de Estudos
Psicológicos e Psicossociais
dessa Universidade
e
colaboradores

OS GRANDES PEDAGOGISTAS

Tradução e notas
de

LUIZ DAMASCO PENNA

e

J. B. DAMASCO PENNA

Nota preliminar
de

J. B. DAMASCO PENNA



COMPANHIA EDITORA NACIONAL

DEDALUS - Acervo - FE

Grandes pedagogistas I



20500029029

37(092)
C-492g
e-2

M 19755

The philosophy of John Dewey (ed. Paul A. Schilpp), Evanston e Chicago, Northwestern University, 1939.

Traduções francesas (*****)

Comment nous pensons, Flammarion.
Les écoles de demain, Flammarion.
L'école et l'enfant, Delachaux & Niestlé.
Expérience et éducation, Bourrellier.
Liberté et culture, Aubier. (*****)

(*****) As traduções francesas convém acrescentar as publicadas depois da primeira edição do original desta obra (1956) e que, quanto sabemos, são as seguintes: *Logique, théorie de l'enquête*, trad. de Gerard Deledalle, Presses Universitaires de France, Paris, 1967; *Démocratie et éducation*, trad. de Gerard Deledalle, Collection "U", Paris, Colin, 1975.

A Gerard DELEDALLE, professor de filosofia na Faculdade Pluridisciplinar de Ciências Humanas de Perpignan, estudioso do pensamento norte-americano, já se deviam, aliás, valiosas contribuições, as quais, sempre quanto sabemos, são estas: *Histoire de la philosophie américaine*, Presses Universitaires de France, Paris, 1954; *La pédagogie de John Dewey*, Éditions du Scarabée, Paris, 1965; e *L'idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey*, Paris, Presses Universitaires de France, 1967. Há mais tempo (1951), o Prof. DELEDALLE havia também colaborado com Paul FOULQUIÉ numa obra sobre a psicologia de nossos dias: *A psicologia contemporânea*, trad. e notas de Haydée Camargo Campós, vol. 74 destas "Atualidades Pedagógicas", 4.ª ed., São Paulo, 1977; a colaboração de DELEDALLE é o estudo da "psicologia experimental americana", pp. 43-85. (Nota dos trads.)

(*****) *Freedom and culture* foi também posto em português, em tradução de Anísio Teixeira, e está no livro de DEWEY, *Liberalismo, liberdade e cultura*, vol. 11 da coleção "Cultura, Sociedade, Educação", São Paulo, Companhia Editora Nacional e Editora da Universidade de São Paulo, 1970, pp. 97-261. (Nota dos trads.)

Nota complementar dos tradutores à bibliografia sobre DEWEY

Lembremos, para estudo de DEWEY, dois trabalhos, com muitos anos de perneio. O primeiro, assaz antigo, mas ainda extremamente valioso, é o de Fr. DE HOVRE, datante, na edição original, de muitos decênios, o *Ensaio de filosofia pedagógica*, trad. port. e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna, vol. 95 destas "Atualidades Pedagógicas", São Paulo, 1969, pp. 93-105; à página 94 desse livro há nota dos tradutores com abundantes referências bibliográficas. O segundo, também extremamente valioso, é o ensaio de Maria Isabel Moraes PITHO, *Conhecimento, valor e educação em John Dewey*, col. "Manuais de estudo", São Paulo, Pioneira, 1974.

Cabe, outrossim, lembrar os numerosos estudos de Anísio TEIXEIRA (1900-1971), porventura o maior conhecedor de DEWEY no Brasil, estudos ainda por arrolar.

XIV

MARIA MONTESSORI

(1870-1952)

A obra e a personalidade da Sra. Montessori não constituem apenas capítulo extremamente importante de toda a história da educação contemporânea e, até, da educação moderna; representam, também, o caso mais significativo que essa história nos oferece, pois sua doutrina e suas realizações pertencem, de pleno direito, ao movimento da escola ativa, no qual, entretanto, ocupam posição inteiramente original; não se pode dizer, todavia, que seja

BIOGRAFIA. — A Sra. Maria MONTESSORI, nascida em Chiaravalle (Província das Marcas) em 31 de agosto de 1870, doutora em medicina em 1896, depois encarregada de um curso sobre a educação das crianças frenastênicas para os professores primários de Roma e diretora, durante dois anos, de uma Escola Normal Ortofrênica na mesma cidade, prosseguiu nesses mesmos estudos em Londres e em Paris, frequentou, depois de 1902, na Universidade romana os cursos de filosofia, nas Universidades de Turim e de Nápoles os de psicologia experimental, deu cursos livres de antropologia pedagógica na Universidade de Roma. Após a abertura das duas *Case dei Bambini*, em Roma, em 1907, e a publicação de sua primeira obra, *O método da pedagogia* que, como as seguintes, foi traduzida para grande número de línguas, e o primeiro curso para os mestres sobre seu método, que manteve em Città di Castello, protegida por dois benfeitores e amigos da instrução do povo, o barão Leopoldo Franchetti e sua mulher Alice, sua atividade de ensino, de propaganda, de organização de *Case*, desenvolveu-se no mundo inteiro durante quarenta anos; enfim ela criou o Centro de estudos pedagógicos na Universidade para estrangeiros de Perúsia, onde deu cursos e teve larga parte na atividade da *Unesco*. Morreu em 6 de maio de 1952 em Noordwijck, nos Países-Baixos. Entre as iniciativas particulares dignas de lembrança, cumpre mencionar a *Igreja dos pequenos*, fundada em Barcelona depois de 1916, segundo os mesmos

a esse título, exclusivamente, ou sobretudo, que sua importância seja reconhecida e seu êxito se explique, entre outros representantes do mesmo movimento, dos quais alguns não pouparam críticas à grande educadora italiana. Não somente a instituição da Sra. Montessori experimentou difusão e êxito extraordinários, em todas as latitudes e em todos os climas, como as idéias animadoras, tenham embora sofrido algumas críticas, e a inspiração geral de sua obra são ainda vivas na realidade pedagógica contemporânea e exercem sedução e ação efetiva não somente na esfera estritamente educacional, como no espírito social e moral de nossa época:

O fenômeno é tanto mais interessante quanto a Sra. Montessori começou sua obra sem ter consciência do fim aonde devia chegar, e sem propor-se programa de linhas tão claras e tão precisas, nem concepção educacional de alcance tão vasto como o conhecido sob seu nome. Sua experiência começou em circunstâncias e por motivos, em grande parte, contingentes; seu pensamento se desenvolveu e amadureceu gradualmente a partir dessa experiência e ela própria vivia a repetir que eram as próprias crianças que lhe haviam ensinado o que ela havia esclarecido, a si mesma e aos outros, isto é, as leis essenciais da educação das crianças. Foi graças à sua observação e à sua penetração de educadora de vocação que ela pôde tirar, da vida da criança em seu instituto, a formação dos princípios que a regem e dos métodos pelos quais as forças da criança devem ser educadas.

A Sra. Montessori começou a carreira pelos estudos de medicina e obteve o doutorado nesse ramo. É por isso que sua primeira inspiração decorre do naturalismo. Mas sua vocação pedagógica

critérios que a *Casa dei Bambini*, isto é, com móveis, decoração, objetos de liturgia católica, etc., inteiramente apropriados à criança: experiência, aliás, destinada a ficar sem prosseguimento e que não teve correspondência num estudo sobre o sentimento religioso da criança e sua gênese, ainda que à educação religiosa da criança tenha dado algumas contribuições e alguns guias como *I Bambini viventi nella Chiesa* (1924), *La Santa Messa spiegata ai bambini* (1949), *La vita in Cristo* (1949), etc.

Desde 1913-14 suas viagens e estadas na América do Norte, em muitos países europeus (Alemanha, Grã-Bretanha, Espanha, Países-Baixos, Suécia) e asiáticos (China, Índia, onde viveu bem longamente), as traduções muito numerosas de seus escritos para quase todas as línguas, os cursos e os Círculos de estudo montessorianos, propagaram, por toda parte, a doutrina e a instituição da educadora italiana e lhe espalharam a influência ainda nos países que, como a França, a Áustria ou a Suíça, não conheceram verdadeira floração de instituições especificamente montessorianas.

a orientou muito cedo para as aplicações das ciências naturais, em particular da antropologia, à educação. E é à *Antropologia pedagógica* que sua primeira obra é consagrada. Mas bem se compreende, por igual, que o domínio onde se encontram, mais facilmente, e mais necessariamente, o interesse médico e o problema médico, e os da educação, é o domínio dos anormais. Foi por aí, mais ou menos como, na mesma época, Ovide Decroly, que Maria Montessori abordou as observações e as experiências de educadora. As experiências memoráveis, e as pesquisas psicológicas e práticas de um grande iniciador como Itard e, com algum intervalo de tempo, de outro mestre francês nesse domínio, Seguin, lhe foram a primeira escola. Ela dirá (com exagero evidente ou, antes, com evidente equívoco, apenas explicável pela história pessoal da educadora) que é com esses autores que começa a *pedagogia científica*. Assim como assim, a convicção que tirava de tais estudos — e lhe inspirava seja sua ativa participação no Congresso Pedagógico de Turim de 1898, seja, mais tarde, suas conferências em várias cidades, e a criação de um curso normal ortofrênico em Roma — foi não somente que o problema dos anormais é problema essencialmente educacional, mas, também, que os descobrimentos e os progressos feitos, ou em vias de realização, no domínio da educação dos anormais psíquicos, revelavam, por essa busca em profundidade que os tornava possíveis, recursos e princípios pedagógicos que deviam contribuir para renovar até a educação da criança normal. Ela reivindicava como sua a idéia, a primeira das que enunciamos acima, e que era propriamente a idéia de seus mestres Itard e Seguin; mas a idéia que era verdadeiramente fruto de suas meditações e de sua experiência pessoal, era a da possibilidade e da necessidade de traduzir as conquistas da pedagogia dos anormais e dos deficientes mentais em meios de aprofundamento, de correção e de aperfeiçoamento substancial dos métodos de educação da infância normal.

Em todo caso, a convicção que já amadurecia na alma da Sra. Montessori, era a de que para a pedagogia seria indispensável, antes de tudo, a base segura oferecida pela *psicologia*. Mas, desde então, já visava, com suas críticas, essa psicologia que era uma psicologia fisiológica, ou experimental, ou uma *psicométrica*, e não era capaz de perceber e interpretar o dinamismo da vida psíquica, porque não surpreendia, de todo em todo estaticamente, senão o fato, o sinal exterior, o produto, crendo, dessa maneira, poder dar leis à educação, ao passo que aquilo que importa ver é como, e porque, esse estado do indivíduo foi determinado, que energias

profundas e que coeficientes, educacionais e não-educacionais, modificaram o próprio indivíduo, conduzindo-o a esse resultado. A psicologia necessária era, para ela, uma psicologia em ação. Atenta às eclosões e às revelações e capaz de compreender os processos à luz da própria ação educativa, controlando as dificuldades e os auxiliares que a esta respondem de parte da criança, surpreendendo ao vivo as transformações que nela se operam e as forças que nela se revelam e a levam a ações e integrações sucessivas.

Dentro de um pensamento originariamente orientado no sentido do naturalismo, assim germinavam sementes de uma concepção diferente e mais profunda, destinada a tomar, aos poucos, tom e acento completamente religiosos e místicos. Por circunstâncias exteriores é que esse pensamento, ainda em seu primeiro desabrochar, foi inserido numa atividade prática, num plano essencialmente social.

O *Istituto dei Beni Stabili* (Instituto dos Bens Imóveis) de Roma e, em primeiro lugar, seu benemérito Presidente, o engenheiro Eduardo Talamo, esforçavam-se, no começo do século XX, por sanear os bairros mais populares da cidade, construindo, para os operários, grandes casas salubres. A necessidade de reunir em salas especiais dessas construções os filhos dos operários, ausentes durante o dia todo por força de seu trabalho, e cuidar dessas crianças aplicando-se à sua educação, sugeriu a idéia de confiar esse encargo à Sra. Montessori. Abriu-se, pois, em 6 de janeiro de 1907, no bairro de São Lourenço, rua dos Marsi, a primeira *Casa dei Bambini* (Casa das Crianças), nome inventado por inteligente amiga da Sra. Montessori, Olga Lodi; e logo, segunda casa se seguia. A carreira da grande educadora, no domínio prático, começava dessa maneira. Situava-se, como dissemos, numa iniciativa social bem determinada, de que a Sra. Montessori meditava e ilustrava logo o sentido, segundo um ideal da casa e da família moderna dos operários, socializados em uma comunidade de vida que devia conciliar a mãe e a trabalhadora, aproveitar todos os serviços e todas as instalações que a saneassem e a espiritualizassem, fazer da casa dos pequenos, em seu interior, um de seus elementos essenciais, interessando a responsabilidade e a boa vontade de todos os pais coabitantes na higiene e no desenvolvimento da escola, habituando-os a interessar-se pela educação dos filhos.

A instituição educativa separar-se-á, depois, da instituição social, com a qual, e a serviço da qual, havia nascido. Mas é nela, ainda depois, que se realizaram todas as experiências, e amadureceu o método educativo da Sra. Montessori.

Sua primeira obra importante, *Il metodo della pedagogia scientifica e la Casa dei Bambini* (*O método da pedagogia científica e a Casa dos Pequenos*), de 1907, dá-nos o quadro da organização educacional e, ao mesmo tempo, os princípios e as linhas mestras do método. Que a pedagogia deva ser, segundo a Sra. Montessori, científica, é, em parte, consequência de sua preparação de naturalista; é, em parte, afirmação de sentido mais largo, que se poderia até dizer polêmico e correlativo, isto é, que a educação se deve inspirar na natureza e nas leis do desenvolvimento da criança, atentamente observadas, liberta quer de toda pressuposição metafísica, quer de todo entrave de tradição, ou de hábito, os quais se não traduzem, praticamente, num caso como noutro, senão em decisões arbitrarias. Os adultos em geral educaram sempre segundo opiniões arbitrarias, as quais são, a um tempo, violação, seja da natureza, seja da liberdade e, pois, de uma lei e de um valor igualmente sagrados. Sempre se considerava o que o adulto acredita que a criança deva ser ou, antes, o que o adulto pretende, de seu ponto de vista, da criança; nunca, ou quase nunca, deu-se atenção àquilo que o adulto deve à criança, aquilo que desta reclamam a natureza, a vida, seu futuro, os motores internos invioláveis de seu desenvolvimento. Ao cabo, os termos *natureza e liberdade* coincidem segundo a Sra. Montessori, e a inspiração de Rousseau é, aqui, evidente. Mas essa natureza não é, doutra parte, mais que impulso originário, interior, para agir e para crescer a fim de melhor agir, física e espiritualmente, energia tendente a tirar do exterior elementos úteis à sua própria expansão e a seu próprio crescimento, potência criadora de um ser chamado a realizar-se e a forjar-se segundo desígnio infalível, se as intervenções desarrazoadas, as pretensões e as violências dos adultos não lhe entravarem nem lhe desviarem o caminho. E a inspiração de Froebel, consciente ou não, se junta aqui, pela fé num desígnio seguro e providencial, à de Rousseau.

O que é, pois, necessário — eis o primeiro motivo essencial do ensino da Sra. Montessori — é não ensinar, guiar, dar ordens, forjar, modelar a alma da criança, mas criar-lhe um meio conveniente à sua necessidade de experimentar, de agir, de trabalhar, de assimilar espontaneamente e de nutrir o espírito. Nesse propósito, cumpre, antes de tudo, que o meio lhe seja proporcionado do ponto de vista quantitativo, isto é, que o mobiliário, os utensílios, os objetos de observação, os meios de trabalho lhe correspondam às dimensões físicas e às forças, e sejam tão perfeitamente apropriados ao fim que ela possa facilmente atingi-los, mover-se entre eles, servir-se deles — e não estará aí o primeiro postulado

de uma reforma *psicológica e pedagógica* do edifício escolar, como se reconheceu, sobretudo na Alemanha e na Suíça, infelizmente sem muitas conseqüências positivas, particularmente em outros países? Em segundo lugar, a preocupação da Sra. Montessori — e Rousseau é aqui superado, como aliás, toda forma de subjetivismo, de negativismo ou de anarquismo pedagógico — é evitar que a iniciativa e a atividade espontânea da criança se exerçam por acaso, por simples impulso subjetivo, sem base, ou apoio, na realidade. A atividade, seja qual lhe for o primeiro impulso, não se organiza, não se torna verdadeira liberdade, senão num meio objetivamente organizado, no qual seu exercício encontre, naturalmente, seja estímulos, seja uma ordem e uma disciplina aparentemente involuntárias e insensíveis, se se quiser, mas nem por isso menos reais e eficazes.

Eis aí por que a *Casa dei Bambini* dispõe de material complexo, adaptado a formas determinadas de atividade, pelas quais o pequeno possa facilmente interessar-se, delas obtendo desenvolvimento bem regrado de suas capacidades mentais e físicas, e acréscimo contínuo de descobrimentos pessoais.

Em terceiro lugar, cumpre notar que o interesse dominante dessa idade é dirigido, precisamente, para o mundo exterior, para as coisas sensíveis, e para as atividades que se possam exercer sobre as coisas, ou por meio das coisas; é, pois, interesse que, posto sempre espiritual na gênese e no fim, é, sempre, sensorial, pelo conteúdo e pela direção atual; e é providencial e natural que assim seja, pois é de experiências concretas e precisas, de imagens de coisas e de suas propriedades, que deve, antes de tudo, nutrir-se o espírito da criança, é em contato estreito e direto, e em equilíbrio com o mundo exterior que ela deve, antes de tudo, construir seu pequeno *mundo*, experimentar e amadurecer as forças e as capacidades de ação. É por isso que todo o material educativo da Casa dei Bambini é um conjunto de meios com vistas à educação dos sentidos e ao exercício de atividades motoras e manuais. Poder-se-ia reconhecer, aqui, a influência desse método fisiológico — como ele lhe chamava — de Seguin, um dos primeiros mestres da Sra. Montessori. É certo, porém, que o fundamento explicativo do método desta tem caráter bem mais geral e mais profundo. Isso, entretanto, não impede que alguns elementos do material Montessori, e alguns dos exercícios que a educadora italiana introduziu em sua instituição, tenham sido, primeiramente, sugeridos por Seguin, ou por seu discípulo e continuador Bourneville.

É evidente que por seus motivos constitutivos, por seus princípios, por sua prática, a instituição da Sra. Montessori vinha participar, trazendo-lhe contribuição original e autoridade nova, desse movimento da escola, ou da educação *ativa*, que já prosseguia sua marcha na Europa desde o fim do século XIX, com o primeiro apostolado de Seidel na Alemanha e na Suíça, com as escolas de Reddie em Abbotsholme e de Badley em Bedales, na Inglaterra, e a de Demolins (École des Roches) na França, com a constituição do *Bureau International pour l'École Nouvelle* organizado por Adolphe Ferrière, com a obra de reforma de Kerschesteiner em Munique, com a de Lighthart na Holanda, com a de Ovide Decroly na Bélgica (Decroly, precisamente no ano de 1907, o mesmo ano da primeira *Casa dei Bambini*, criava a tão renomada *École de l'Ermitage* em Bruxelas, depois de haver, em 1901, fundado a *École d'enseignement spécial*, igualmente bem conhecida).

O material da *Casa* montessoriana é diligente finamente escolhido e predisposto para cada sentido e para as formas mais variadas de atividade motora: para as cores, para o senso visual das formas e das dimensões, para os sons e sua altura, intensidade e timbre, para as qualidades táteis, para as sensações musculares e para o movimento, para as percepções estereognósticas daí resultantes, para as sensações ponderais, térmicas, etc. Mas, esse material, que é adaptado a exercício contínuo de experimentação, é, ao mesmo tempo, adaptado a contínua ação, comparação, combinação, construção. A habilidade de movimento vai de par com a de observar, a habilidade de operação com a de distinguir e de compreender. O fim não é somente fazer constatar e ensinar, mas fazer adquirir o império do próprio corpo e das coisas e, até, tornar possível, à criança, *criar* seu próprio corpo — no sentido exato da célebre passagem do *Emile* —, criá-lo como *função*, como elemento vivo e instrumento realizador e individualizador da personalidade humana, como poder positivo que se organiza dando ordem e sentido ao mundo sobre o qual age, e em apropriar-se dele. Ora, nesse exercício assíduo de seus órgãos sensoriais e motores, o material adotado deve assegurar à criança; a possibilidade de provar e de tornar a provar, de corrigir-se por si mesma, para ter êxito. Observou-se que esse material da Sra. Montessori é de natureza diferente da que marca — ao menos em grande parte — o material inventado e adotado por O. Decroly ou pelas duas irmãs italianas Senhoritas Agazzi, também elas criadoras beneméritas, ao mesmo tempo que a Sra. Montessori, e até um pouco antes, de novo tipo de asilo que lhes traz o nome; estes últimos educadores, com efeito, preferem, em geral,

exercitar o espírito de observação das crianças sobre objetos concretos do mundo real, ou sobre suas imagens, ao passo que a Sra. Montessori emprega material dirigido a cada sentido em particular, e tendente a isolar cada uma das qualidades sensoriais. É por isso que se disse ser esse material analítico e abstrato, no sentido (naturalmente relativo) de que simplifica a realidade e isola, na medida do possível, as propriedades das coisas, a fim de que se possam impor à atenção e ser reconhecidas, distinguidas, avaliadas por si mesmas com a maior exatidão (*). O que, aliás, explica o método escolhido pela Sra. Montessori, é: 1.º, o fato de que, justamente, ela quer fazer executar uma ginástica de precisão das capacidades sensorio-perceptivas e motoras; 2.º, o parecer-lhe, essa forma de exercício, a mais própria para fazer nascer problemas bem definidos e precisos, nos quais se empenha a fundo a atividade do pequeno; 3.º, o fato de a criança dever, antes de tudo, fixar as linhas exatas dos esquemas, das semelhanças, e das diferenças muito simples, claras, intuitivas, distintas e fáceis de discriminar, como o são, entre si, os próprios sentidos, e que lhe servem para dar ordem à realidade infinitamente complexa e variada com a qual ela criança vem a pôr-se em contato e, por assim dizer, a catalogar-lhe os diversos elementos.

Doutra parte, toda essa rica (e, por vezes, do ponto de vista prático e econômico, superabundante) aparelhagem pareceu, a alguns críticos, denunciar uma concepção sensualista e analítica, ou atomística e associacionista da vida do espírito e, bem ao mesmo tempo, um artifício preconstituído que acaba por dar num mecanismo pedagógico, mais que por constituir um processo de afirmação e de desenvolvimento da liberdade de parte da criança.

Mas a Sra. Montessori está convencida de que a ação, o descobrimento, a conquista pessoal da criança devem ser, de algum modo, sugeridas e ajudadas por um meio (como dissemos) que lhe ofereça possibilidades e atrativos, por um conjunto de estímulos convenientes, preordenado a suas necessidades efetivas e capaz de propor-lhe problemas interessantes. A professora primária, que a Sra. Montessori desejaria chamar, antes, *diretora* — pois que vela e provê apenas, não ensina, não impõe seja o que for — ajuda as crianças a compreender o material e seu uso possível. O pequenino escolhe espontaneamente a tarefa que o interessa mais e a ela se aplica. A diretora vigila e intervém somente se lhe pedem auxílio, e para evitar, se for o caso (muito

(*) V., no livro clássico de LOURENÇO FILHO, *Introdução ao estudo da escola nova*, já citado numa destas nossas notas, a crítica ao material montessoriano [pp. 134-138 da 1.ª ed. (1930)]. (Nota dos trads.)

raro, aliás), que um pequeno manifeste pretensões sobre o material já escolhido por outro. A *Casa* montessoriana é lugar em que todos os pequenos se aplicam a trabalho preciso e interessante, a problema que lhes é próprio. A ordem e a calma, com a atividade espontânea, aí reinam soberanamente. A intervenção direta não tem cabida senão quando alguém pretende trapacear, ou impedir e enterrar o trabalho de outrem. Ainda nesse caso, a pena mais candente — como sinal de sua inferioridade, de sua inadaptabilidade — é isolar o culpado e deixá-lo inativo e inútil, sem trabalho por fazer, exceção estranha e desconcertante em toda a classe.

Que o material escolhido seja baseado numa teoria sensualista e naturalista, e em processos puramente analíticos, contrários à natureza propriamente sintética da atividade do espírito, não seria crítica, de todos os pontos de vista, exata e decisiva, embora o método prático e a organização técnica da *Casa* montessoriana lhe dêem alguma razão. Basta refletir que, nos últimos anos, a Sra. Montessori — a qual, aliás, nunca mostrou seguir de bem perto, metodicamente, com posição declarada, os desenvolvimentos extraordinários das pesquisas e da literatura relativas à psicologia da infância, (que certamente não ignorava) — reconheceu verdadeira a teoria de Décroly e de Claparède sobre o *globalismo* do conhecimento primitivo da criança, e não deixou de abrir crédito à *Gestalttheorie*. Pode dar-se que haja, nisso, indício de coerência insuficiente, e pouco amadurecida; mas há também a prova de que não pode tratar-se, no caso da Sra. Montessori, de inspiração propriamente analítica e associacionista. Ao cabo, sua fé mais viva está, precisamente, nos poderes sintéticos e criativos do espírito, e os *mecanismos*, que muita vez podem parecer demasiado artificiais e denunciar antes ação previdente e reguladora, pelo exterior, que exercício verdadeiro de liberdade por parte da criança, são, somente, substrato e instrumento e, não, fatores decisivos. A aquisição e a organização de aptidões motoras são essenciais, e o movimento é, em geral, concebido como órgão primeiro da formação do sujeito, mas, precisamente, porque este tem poder espiritual que gradualmente se torna senhor desses mecanismos motores e deles se serve para suas conquistas. Assim, quando no exame da evolução sucessiva dos interesses na alma da criança, ela encontra a determinação que Gézell faz das leis dessa evolução, o que lhe objeta é, precisamente, que considera o processo, e suas leis, como de natureza *fisiológica*. A Sra. Montessori tampouco dá, à imitação, a importância que lhe dão tantos outros psicólogos da infância e educadores; com efeito, o pro-

cesso pelo qual o pequenino e a criança crescem e se formam não é imitativo, é, antes, como lho chama, de *encarnação*. O espírito da criança, diz, é *absorvente*, isto é, ter o poder (ativo, propriamente criativo, pois) de chamar para si os elementos que lhe são indispensáveis, ou úteis, de apropriar-se deles, de fazer deles sua carne, sua substância vital, à maneira do organismo que não imita nem copia os materiais que lhe são oferecidos pelo exterior, mas os assimila transformando-os em sua própria substância, em tecidos que vivem aumentando de força e de extensão. A Sra. Montessori nos diz, explicitamente, que o impulso para o movimento é espiritual e "que, no começo, a atividade da criança é psíquica, não motora"; psíquica, ajuntemos, e sintética. Aquilo que sempre se observa é um período mais ou menos longo de preparação e de *absorção*, no qual experiências se acumulam (muita vez com esse caráter, notado no pequeno, de repetição insistente do mesmo exercício, como para dar, a si mesmo, a prova de que *a coisa é verdadeiramente assim*, que é senhor dela, que a possui definitivamente), mecanismos se compõem e se definem, instrumentos diversos se organizam, enquanto uma razão e uma vontade, não ainda autoconscientes, parecem velar e esperar até que um descobrimento brilhe, uma revelação nasça e que o espírito alcance, subitamente, o sentido e o fim para que todo esse *material servia*: este, então, se interioriza, torna-se uma verdade ou um valor pelos quais a criança se sente mais bem inserida na comunidade espiritual dos homens. Assim é com a linguagem, com o número, com a capacidade de ler e de escrever, que não precisa ser ensinada. O pequeso que observou as figuras das letras, que as apalpou, manejou em relevo, combinadas, que as tornou familiares, chega, em certo momento, espontaneamente, a uma verdadeira e própria *explosão*, à produção súbita e imprevisível de uma capacidade nova, de uma conquista importante; compreende o que é a escrita, em que consiste o ato de exprimir-se com sinais gráficos, *aprendeu* a escrever por si mesmo, *sabe* escrever.

Todo o método da Sra. Montessori é um método de livre pesquisa, de trabalho livre de parte da criança, segunda as necessidades naturais de seu desenvolvimento, mas baseado numa preparação objetiva, em material conveniente oferecido pelo meio e que é função de uma intervenção propriamente *social* — não determinante, mas apenas predisponente e auxiliar — no processo educativo. A Sra. Montessori é completamente dominada por fé inabalável no impulso natural, presente no ser humano, para seu crescimento, para sua formação completa, por uma sucessão de fases, cada uma das quais, quase segundo designio providencial,

marca a satisfação de uma necessidade que é essencial para o processo e prepara o caminho ulterior. É impossível não pensar no que Claparède chamará de *educação funcional*. Há aí uma espécie de predeterminação natural, expressa em leis, mas que é, ao mesmo tempo, liberdade, pois, em cada uma dessas fases, em cada uma dessas conquistas, se exprime e se realiza uma força originária e criadora, tendente a seus fins e não necessitada, pelo que precede, de maneira mecânica, a qual *quer* acrescentar-se, conquistar para si mesma uma forma e um mundo, a qual vive a superar-se, como para realizar sua vocação. É por isso que a Sra. Montessori, de um lado, em suas obras sucessivas, da maturidade e da velhice (*Il segreto dell'infanzia*, *La scoperta del bambino*, *La mente del bambino*, *Formazione dell'uomo*, *De l'enfant à l'adolescent*, obra escrita em francês e nunca traduzida para o italiano), continua a falar do processo educativo como de processo natural e, de outro lado, declara ver, na formação do homem, saído desse germe primordial que é quase nada, milagre e mistério, e acentua cada vez mais o sentido religioso que dele tem e com o qual desejaria fosse considerado e respeitado por todos. A doutrina de De Vries toma o conceito de *mutações súbitas*, as quais, na ordem biológica, dão repentinamente nascimento a novas espécies e, no processo psicogenético, dão à luz formações, conquistas espirituais preparadas secretamente, mas com o caráter da novidade e da criação. A Sra. Montessori chega a imaginar, dando-lhes o nome de *nebula*, germes originais, misteriosos, plenos de uma carga, de uma energia potencial, que determinam, a pouco e pouco, esquemas e planos de ação, nos quais gradualmente a vida se organiza e se desenvolve; e algumas vezes o conceito — assaz obscuro, aliás — de *nebula* se assimila, sob a evidente influência das correntes behavioristas, com a *hormê* (*) de Percy Nunn e de McDougall. Mais que de interesses, a Sra. Montessori prefere falar de *períodos sensíveis*, e ainda aqui volta a sugestão de De Vries. Em certo momento, o impulso imanente no interior se orienta para certos fins, para certos objetos, para

(*) *Hormê* (do grego *hormê*, impulso) é a noção fundamental da teoria hórmica, segundo a qual o comportamento não pode ser de todo explicado em termos puramente mecânicos; ou físico-químicos, pois depende sempre de impulso no sentido de um objetivo. Cf., a esse respeito, a contribuição de dicionários especializados, por exemplo: Horace B. ENGLISH e Ava Champney ENGLISH, *A comprehensive dictionary of psychological and psychoanalytical terms*, Nova York, Longmans, 1958; Henri PIÉRON e colaboradores, *Vocabulaire de la psychologie*, 4.ª ed., Paris, Presses Universitaires de France, 1968; Álvaro CABRAL e Eva NICK, *Dicionário técnico de psicologia*, São Paulo, Cultrix, 1974. (Nota dos trads.)

certas realizações, que tudo se torna a tarefa atual, a exigência mais importante, a necessidade central por satisfazer. Então, a criança se interessa mais por certas coisas que por outras. O espírito fala com a urgência da natureza, reclama e pretende seguir o caminho ascendente a ele assinado por sua vocação. O importante é vigilar e apanhar a revelação de tais períodos sensíveis e oferecer à criança o que ela própria acha oportuno para satisfazê-los. E (não menos importante) cumpre não somente vigilar a iniciação dos períodos sensíveis e satisfazê-los com ocupações apropriadas, como, também, não os deixar passar infrutuosamente. Esses períodos têm um momento de nascimento e um momento de declínio. Se este passar, já não mais apanhamos o interesse, já não o fazemos mais surgir; força preciosa foi dissipada por atrofia. Por exemplo, a criança ávida de ler e, agora, indiferente.

É, pois, trabalho obscuro e, ao cabo, admirável o que a natureza realiza no organismo físico e espiritual da criança; revela-se na seriedade de sua aplicação, na tenacidade com a qual se entrega à tarefa, no orgulho que põe em desempenhar-se dela. O espetáculo que, segundo sua criadora, a *Casa dei Bambini* oferece, e deve oferecer, é, precisamente, o de uma comunidade de pequenos que tranqüilamente trabalham, cada qual num exercício que o interessa. Cumpre respeitar essa atividade intensa, que é sagrada. O erro sacrilégio dos adultos consiste em não compreender a função construtiva desse trabalho autônomo, e toda curiosidade e concentração da criança ante um problema que a ocupa, em perturbá-la, em distraí-la com ordens ou proibições importantes, sugeridas por seu interesse pessoal, ou por sua insensibilidade à importância que reveste, para a criança, e para aquela criança, aquilo que parece inútil ou fútil ou, até perigoso, enquanto que a abstenção deveria aparecer como o primeiro dos deveres ou, se se quiser, como o sacrifício mais humano e mais benfazejo que a alma da criança possa pedir. É por isso que um caráter profundamente diferenciado, que a *Casa montessoriana* apresenta em relação ao *Jardim* de Froebel, é a ausência quase total, na primeira, da imaginação e do jogo do sentido estrito, tão essenciais no segundo. A Sra. Montessori declarou que após haver, num primeiro período, introduzido os brinquedos em seu instituto, teve bem rapidamente de eliminá-los, pois as crianças não sabiam o que fazer deles, interessadas que estavam em problemas mais importantes propostos pelo meio e pelo material oferecido à sua atenção. Doutra parte, a Sra. Montessori está, ao cabo de contas, de acordo com Freud no considerar a imaginação como uma

evasão da realidade, enquanto que pensa, ao contrário, que é na realidade, orientando-se nela, agindo sobre ela, *absorvendo-lhe* os elementos vitais para seus fins, que a razão oculta da criança, diretriz inconsciente de seu desenvolvimento, vem a tornar-se razão consciente e esclarecida. Isso não exclui que a Sra. Montessori haja acolhido, em sua *Casa*, elementos lúdicos; tal, por exemplo, a *lição de silêncio* que todos os pequenos, a um sinal da mestra, executam com a mais viva diligência, esforçando-se por inibir todo movimento e todo ruído e alegrando-se com essa condição nova e insólita do ambiente, devida a seu poder de auto controle, que lhes dá a possibilidade de tanta observação interessante e tanta experiência curiosa^(*). Tais, ainda, outras formas de emulação, que são substancialmente lúdicas, mas consistem, igualmente, na aplicação de energias mentais e físicas a um resultado útil e concreto. Alguma influência froebeliana não ficou, tampouco, estranha à instituição montessoriana — influência confirmada por exemplos italianos mais próximos — com a introdução de alguns exercícios consistentes em verdadeiro trabalho construtivo ou artístico, como o do *oleiro*; e, igualmente, a influência de uma educadora inglesa, Lucie Latter, manifestada pela introdução de atividades agradáveis, de jardinagem, etc., num contato mais direto e mais aberto com a natureza. E tudo isso, como a introdução da *ginástica rítmica*, de alguns instrumentos musicais simples, etc., inteiramente fora do emprego do material típico bem conhecido da *Casa dei Bambini*, e do método pessoal e característico de sua autora. Assim como assim, esse método nos apre-

(*) Eis o que é a *lição de silêncio*, descrita por um psicólogo em capítulo no qual estuda a chamada "educação dos sentidos": "A professora dá o exemplo do silêncio perfeito, chegando até a não mexer um dedo e prendendo a respiração. As crianças imitam-na, o silêncio se espessa; começa-se a ouvir o tique-taque do relógio, o canto muito suave de um passarinho no pátio, o passo longínquo de uma criança, uma voz muito baixa que as vai chamando, uma a uma, pelo nome, na sala vizinha. Aí está um brinquedo encantador e uma ginástica da vontade extremamente eficaz". (Camille MÉLINAND, *Noções de psicologia aplicada à educação*, trad. port. de Nathalia Voinoff, vol. 58 destas "Atualidades Pedagógicas", São Paulo, 1954, p. 209.)

Em primoroso estudo dos fundamentos biopsíquicos da educação, o psicopedagogo francês contemporâneo Maurice DEBESSE considera a *lição de silêncio* "um dos mais belos achados do método montessoriano", pois "seu valor afetivo lhe iguala o valor sensorial; e, em nossa época de barulho ensurdecedor, é, para a criança, excelente medida de higiene mental". (DEBESSE, *As fases da educação*, trad. port. e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna, vol. 88 destas "Atualidades Pedagógicas", 2.ª ed., São Paulo, 1974, p. 47.) (Nota dos trads.)

senta crianças a trabalhar — no plano, é claro, de seus interesses espontâneos — mais que crianças a brincar. Daí, outro caráter próprio da instituição: verdadeira sociabilidade, forma de colaboração, cultura específica e intencional de relações, de responsabilidades, de sentimentos sociais de cada um para com os outros, lá não são, ao menos não são suficientemente, perceptíveis. Serge Hassen disse que, enquanto o Jardim de Froebel dá idéia de um “coro baseado num acorde de contraponto do multiforme”, na instituição montessoriana, ao contrário, onde o pequenino se ocupa tranqüilamente de sua tarefa, tem-se, antes, a impressão da “unidade mecânica do unísono”. Eis aí observações que têm, uma e outra, muito de verdade. O que a Sra. Montessori pode, de seu lado, responder, e que ela assinalou, de algum modo, é que na Casa não faltam ocasiões de atividade social, como é o caso de crianças um pouco mais idosas que ajudam um pequeno em dificuldade — e a educadora italiana, cumpre fazê-lo observar, prefere, em sua instituição, não separar as idades diferentes, as quais se estendem sempre de 3 a 6 anos — ou no caso da *lição de silêncio*, e de outras semelhantes; e mais ainda, que a própria coexistência de tantas crianças, o respeito, ao qual cada uma se habitua, das outras e de seu trabalho, já são escola de sociabilidade e, precisamente, dessa sociabilidade de *coesão*, como ela lhe chama, que é a mais simples e a mais primordial, e deve preparar a outra, de verdadeira colaboração e de organização voluntária da comunidade, como a urdidura, de fios paralelos, deve proceder a tramas, a qual, em seguida, com ela se vem compor, e dar-lhe o fundo.

Dessa maneira de conhecer a lenta e livre formação do homem na criança, derivam duas outras conseqüências:

A primeira é que a Sra. Montessori não teme, de modo algum, a *precocidade*, ou certa precocidade, e, ao cabo, pelas mesmas razões pelas quais Rousseau a desprezava e a condenava. Pois, o que tem, ainda, aqui, peso determinante, é a fé profunda nos poderes da natureza e nos milagres de que é capaz a atividade autônoma da criança. O que é deformação perigosa é a precocidade artificial, e puramente aparente, produzida pelo adulto, com regras, à sua maneira, e submeter a esforços não naturais a atividade da criança. Mas, inversamente, desse abuso de intervenção e de autoridade dependem as deficiências mais graves, as deformações mais desastrosas, as desarmonias mais flagrantes da alma e, até, do corpo da criança. Ao contrário, é precisamente quando o espírito da criança está colocado nas melhores condições para ocupar-se de suas tarefas segundo os interesses e as necessidades

de sua idade, e pode, tranqüilamente, levar a cabo, conforme as leis que nela agem, esses períodos de *preparação* latente, silenciosa e miraculosa que produzem as *explosões* criadoras e as conquistas decisivas no desenvolvimento espiritual, é então que suas energias naturais maduram frutos imprevistos, com presteza inesperada. E o espírito humano não pode deixar de aparecer precoce, se deixado às próprias virtudes e à ação das próprias leis, em comparação com a ação tortuosa, geradora de perturbações e de aberrações, que o adulto exerce, habitualmente, no desenvolvimento da criança. Por isso, a Sra. Montessori não somente não se alarma, mas se compraz com que, em sua Casa, o pequeno de 3 a 6 anos possa chegar, naturalmente, a conquistas que, de hábito, são reservadas à escola primária, isto é, por exemplo, a de uma gramática da língua, à leitura e à escrita, ao desenho, à aritmética, até às primeiras noções da álgebra. É a *quadriga triunfante*, como lhe chama, do espírito infantil, que, já, seguindo o método Montessori, faz seu curso na idade normalmente definida como pré-escolar. E aí está, também, uma das observações que os críticos dirigem, por vezes, ao método, como atribuir ao engenho dos processos e às solicitações mal veladas da educadora, mais que ao progresso espontâneo da mentalidade da criança, a seus interesses naturais, à sua livre atividade, essas aquisições de noções e de habilidades consideradas, entretanto, geralmente, como de fato precoces, e suscetíveis, pois, ao menos de constituir fadiga excessiva e sobernal para as energias intelectuais e nervosas do pequeno. Onde decorre, de outra parte, que a própria tarefa da escola primária, e suas relações com a instituição pré-escolar, são notavelmente deslocadas. A escola elementar recebe o pequeno já apercebido de muita noção e de muita capacidade, e não tem necessidade de repetir o que ele já conquistou, facilmente, por si mesmo; pode desenvolver programa ainda mais avançado, prosseguindo, é claro, no método que provou tão bem na Casa dei Bambini. A Sra. Montessori desenvolveu, precisamente, com grande sabedoria a finura de educadora, as aplicações do mesmo método às diferentes matérias do ensino primário na obra *A auto-educação nas escolas primárias (L'autoeducazione nelle scuole elementari)*, em 1916. É evidente, assim, que a pedagogia montessoriana, se se realizou com êxito particular e com os resultados mais significativos, e mais largamente percebidos e apontados na educação do pequeno de tenra idade, estende-se, entretanto, a todo o vasto domínio da educação humana, e quer levar seu espírito renovador, com a reinvidicação do esforço pessoal, da experiência e da pesquisa autônoma, do respeito do desenvolvimento natural das

capacidades intelectuais e práticas, a todos os ramos e a todos os graus da escola até a Universidade.

É verdade, entretanto, que nesses ensinamentos — cumpre realmente chamar-lhes assim — que, na *Casa dei Bambini*, se referem à educação sensorial propriamente dita, os processos da educadora italiana não estão de acordo com essas formas de livre iniciativa e de expressão espontânea dos movimentos interiores e imaginativos, característicos de outras pedagogias ativas. Parece ela antes, ligar-se a esses representantes do ativismo educacional que combatem a espontaneidade e o *expressionismo* em favor de uma atividade intensa, mas metodicamente regrada. Aqui, mais claramente ainda, a verdadeira liberdade é identificada com o caráter pessoal do trabalho e da experiência, disciplinados pelas leis internas do crescimento do indivíduo e da formação de suas capacidades. A Sra. Montessori, em sua maturidade — embora o haja aceito na primeira edição do *Método da pedagogia científica* — repele o *desenho livre*, essa *linguagem gráfica*, como lhe chamaram, que é, para a criança, maneira inteiramente espontânea de reproduzir, em sinais gráficos e em cores, sua visão das coisas, aquilo que se passa em seu foro íntimo, ou em seus olhos abertos para o mundo. Crê firmemente que o desenho deve ser uma aprendizagem, que pede, de um lado, formação dos órgãos e das habilidades motoras, de outro, disciplina dos sentidos e da observação das coisas.

Aplica, igualmente, método rigoroso à leitura e à escrita, método que, entretanto, quer eliminar todo ensino tradicional, direto e mimético, e apoiar-se em processos de estruturação natural dos mecanismos de aprendizagem. O aspecto mais propriamente ativo do método reside no fato de que a gente começa pela escrita, pois, nesta, a criança parte de seu ser interior, do que conhece, do que pensa, isto é, da palavra que lhe está no espírito, e se trata de exteriorizar, ao passo que, na leitura, a palavra é dada como algo de exterior que se não conhece, e cumpre compreender. Essa separação, pois, das duas aprendizagens, contra a prática moderna quase universal, e os dados mais comuns da didática experimental (Lay, etc.), tendentes a provar mais fácil e mais racional a apreensão do alfabeto pela simultaneidade e pela sinergia das imagens sensoriais diferentes (táteis, visuais, auditivas, motoras-orais, motográficas) das mesmas letras. Trata-se, no método Montessori, de distinguir os momentos e os mecanismos necessários à escrita. A criança vê e gradualmente se habitua a reconhecer as diversas letras por um abecedário móvel em muitos exemplares, que manuseia, que compõe ajuntando à visão a palpação, a experiência tátil da forma da letra gravada em papel

de lixa, que a criança segue no sentido da escrita. O exercício consistente em encher, com traços de lápis de cor, figuras vazias só com contorno, é preparação indispensável, seja para o desenho no verdadeiro sentido da palavra, seja para a escrita; e o exercício é combinado com a delineação, por meio do lápis, seja dos contornos internos do vazio, seja dos contornos externos das próprias placas com a figura geométrica, que servem para exercícios de encaixe no plano.

Isso não passa de exemplo, que se não pode multiplicar. Mas todo o método procede por essas distinções de graus sucessivos, de diferentes mecanismos preparatórios meticulosamente cuidados. A liberdade se apóia no respeito da natureza, e a natureza procede por crises, mas as prepara diligentemente: não age senão por fases e não as salta nem as confunde jamais.

A Sra. Montessori reconhece que na escola, no sentido próprio da palavra, do primeiro ao último grau, estamos num plano diferente, aquele que ela própria lhe chama de *supernatureza*, o plano da cultura e da história, onde intervêm novos fatores específicos, os quais mudam os termos do problema e devem modificar, em parte, os métodos e a organização do processo educativo. É por isso que aí deve aparecer como menos determinante aquilo que é particularmente congenial ao espírito da Sra. Montessori, isto é, a intuição apurada da alma infantil e a concepção original e revolucionária do que lhe é necessário ao desenvolvimento normal. Assim como assim, a grande educadora crê extensível a todos os graus da educação, com profunda eficácia renovadora, a substância de seu pensamento; e ainda quando nisso houvesse ambição excessiva, e pouco fundada, ninguém poderia negar que sugestões úteis e inspiração geral benéfica podem derivar-lhe da doutrina e da obra, para toda atividade educativa que vise a desembaraçar-se do peso de muito preconceito e dos laços de tradição injustamente autoritária.

É, por exemplo, a própria idéia, e a avaliação, do trabalho que se desprende da meditação da Sra. Montessori, como ponto central de toda educação, em todos os seus estádios. Cumpria realmente esperá-lo de uma *Pedagogia da ação*. É o trabalho que forma e enobrece, faz conhecer a natureza e a sociedade, dá o sentido da própria dignidade e aperta os laços sociais. Ainda quando não haja aprofundado a natureza espiritual do trabalho, ainda quando em Montessori domine a tendência a fazer do trabalho algo de espontâneo, e a dele eliminar o momento econômico, o aspecto da coerção e do *dever*, ainda num ideal psicologicamente

irênico, aproxima-se, entretanto, da opinião de Kerschensteiner, para quem o momento extrocêntrico inerente ao trabalho (o desejo de êxito, a obediência a suas necessidades objetivas, a devoção à perfeição) tem função moralizadora sem equivalente, valor de formação no desinteresse e no altruísmo. Nesse sentido, o trabalho educativo, do qual a Sra. Montessori se ocupa particularmente, tende a compreender sempre mais claramente o trabalho *produtivo*. Se, na segunda infância, o trabalho já deve assumir a forma de trabalho em grupo no meio natural, na adolescência e na juventude já deve tornar-se trabalho socialmente reconhecido e remunerado. Introduce então na vida social e confere ao moço, a consciência da própria produtividade, da dignidade, da eficiência e da responsabilidade social, sem ser trabalho especificamente profissional; e, sobretudo, os jovens que freqüentam a Universidade, e vão tornar-se a classe dirigente, devem habituar-se a ganhar a vida com o próprio trabalho. Há, nisso, aspecto essencial da formação moral e da função da escola em sociedade como a nossa.

A outra conseqüência, precisamente, à qual fiz referência páginas atrás, e que se liga àquilo dito há pouco, é que, segundo o pensamento da Sra. Montessori, a partir de seu método cumpre contar com toda uma palingenesia da infância, e, em conseqüência, da humanidade. Em suas obras mais recentes, ela deu curso a muitas sugestões de Freud e mostrou reconhecer a importância da psicanálise (recusando, embora, tanto a teoria fundamental da *libido* quanto o naturalismo geral, pessimista e anti-religioso de Freud), importância que não consiste somente no trabalho enorme feito para esclarecer a função do inconsciente — ou, melhor, do *subconsciente* — como substrato explicativo de boa parte da vida consciente, desse inconsciente no qual a Sra. Montessori vê a ação providencial de todas essas forças misteriosas que preparam a trama do desenvolvimento do homem, mas também no descobrimento da origem longínqua de muitos desvios, degenerações, inaptações, incapacidades, conflitos, vícios, faltas da idade adulta, constituída por muitas experiências nefastas, repressões, *traumas* psíquicos doravante esquecidos. Segundo a Sra. Montessori, os três primeiros anos da vida são período de preparação, os de 3 a 6 anos são períodos de aperfeiçoamento dos mecanismos adquiridos e de auto-aperfeiçoamento do indivíduo. Nega até que, nessa idade, o pequeno disponha de verdadeira consciência moral, isto é, de aptidão para distinguir, objetivamente, entre o bem e o mal. Isso explica suficientemente que se mostram falsas e, até, causas de perversão, certas sugestões de normas e de princípios

que são anacronismo em matéria de leis do desenvolvimento natural; mostram-se, igualmente, incompreensíveis e constituem embuste, ou verdadeira violência, certas ordens que não correspondem a uma consciência já madura de seu sentido e de seu valor, e não encontram prontos, no próprio pequenino, os mecanismos motores e as aptidões voluntárias necessários a que essas próprias ordens possam ser efetivamente executadas.

Em geral, a mania de impor aos pequenos que façam aquilo que desejamos, de nos pormos no lugar deles, muita vez de ajudá-los fora de hora, fazendo por eles aquilo que poderiam fazer sozinhos, em lugar de deixá-los a seus interesses e às ocupações e aos problemas que lhes são sugeridos pelo meio, pela experiência pessoal, pelas necessidades naturais de seu organismo e de seu espírito em vias de formação — aí está uma causa de falência de toda educação. O método contrário, o da *Casa dei Bambini*, não apenas determina disciplina espontânea, mas, trazendo a satisfação íntima devida a trabalho pessoal sentido como a expressão direta de seu *eu*, e como a solução vivida de seus problemas, das exigências reais de seu ser, é, também, a fonte dessas *conversões* espantosas das quais nos fala a Sra. Montessori, pelas quais desaparecem certas falhas, certos caracteres anti-sociais, certas rebeliões, certos caprichos, certas maldades; mais ainda, certas diferenças individuais, lados angulosos, irregularidades do caráter, defeitos determinados mais por um meio mau, ou por falsa educação, que por aspectos positivos, originais, primitivos da personalidade, se esvanecem ou se atenuam; e, pois, ressalta mais claramente essa natureza humana em botão, comum e universal, da qual nem sejam tão semelhantes todas as crianças do mundo. Eis porque desaparecem, até, tantas *barreiras*, incompreensões, dificuldades de ordem intelectual, tantas repugnâncias por certas atividades, até por certas matérias de estudo, apenas resultantes de métodos de educação errôneos, de impedimentos ao desenvolvimento natural da atividade da criança, de proibições e imposições arbitrárias, de falta de respeito pela liberdade, ou pelas leis do interesse e dos *períodos sensíveis*.

Mas o que cumpre sobretudo assinalar, na Sra. Montessori, e o que faz resplandecer-lhe o pensamento na luz da alta consciência humana, de irradiante visão social, é seu senso da função redentora da educação infantil, a missão que confia ao pequeno de fazer verdadeira revolução realizadora da regeneração da humanidade, da preparação de um mundo novo, de um destino novo da sociedade humana. A fórmula *a criança, pai do adulto*, que tem sido repetida por tantos outros e pode vir a dar em

lugar comum de retórica, não tem, para ela, esse sentido velho e obsoleto segundo o qual da educação do pequeno depende o futuro do homem, mas aquele sentido, mais pleno e mais novo, segundo o qual, de uma parte, o adulto tem muito por aprender com a criança e pode restaurar muito de sua profunda humanidade imitando e reproduzindo algumas das qualidades particulares, das verdejantes energias, das atitudes originais do pequeno (advertência que, do ensinamento imortal de Cristo, se estende até os singulares ensaios e motivos modernos de etologia que os últimos séculos lhe acrescentam, de Comenius, por exemplo, a Huizinga), e segundo o qual, de outra parte, e sobretudo, é toda uma palíngenesia da humanidade, todo um futuro de compreensão mútua, de justiça, de bondade, de paz, que podemos e devemos esperar de uma revolução educacional, de uma educação que respeite na criança seja a criança, seja o homem, e que, no respeito de sua dignidade e de sua liberdade (isto é, das leis e da ordem naturais que lhe regem o desenvolvimento), assente os fundamentos dessa liberdade e desse poder que regra intimamente a liberdade, sobre os quais, somente, se pode constituir, de maneira segura e vive-doura, uma sociedade verdadeiramente humana. Todos os males do homem, as desigualdades, as injustiças, as violências, as desordens, os ódios, as guerras, dependem, ao cabo, da violência feita à criança, da desordem que o arbítrio e o egoísmo do adulto lhe introduzem na alma e no processo de sua formação, das sementes fecundas que matamos na criança, da degeneração à qual lhe condenamos as energias naturais, das rebeliões, latentes ou manifestas, na criança fomentadas por uma educação cega, testemunha, somente, da ignorância e do abuso de força com o qual o adulto tem o hábito, e se arroga muito facilmente o direito, de submeter e esmagar a fraqueza da nova geração.

O ensinamento da Sra. Montessori quer aplicar, praticamente, e até o fundo, na educação da criança, a norma ética kantiana: "Tratar o homem como fim, não como meio" (*). Quando lhe

(*) Essa norma ética é um dos princípios da moral kantiana, o princípio do respeito à pessoa humana. Como o fim único que a vontade moral pode propor-se é o respeito da Razão e, pois, do ser racional, segue-se a regra: "Age de tal sorte que trates a humanidade, em tua pessoa e na dos outros, como fim, jamais como meio", isso porque a pessoa, portadora da Razão, possui dignidade própria e, assim, não pode ser tratada como simples instrumento, o que caberia apenas no caso de animal, ou de coisa.

A moral de KANT, do dever puro e do imperativo categórico, foi exposta em obra publicada em 1785, e da qual existe, em português, grande

objetavam que o princípio da liberdade já estava em Rousseau, já estava, até, em Comenius (para não recorrer a outros nomes), a Sra. Montessori respondia que sim, que isso era verdade no plano dos princípios; ela, porém, havia querido tornar real essa liberdade, transferi-la do domínio das exigências ideais (as quais continuam, muita vez, um problema) para o plano da prática e da vida concreta, organizar-lhe as condições e os meios capazes de transformá-la em exercício efetivo de atividade liberadora. Isso nos explica o êxito, pode-se dizer, ecumênico de sua instituição, o eco universal de sua mensagem entre povos já maduros, ou mal iniciados na civilização, entre povos livres, ou entre povos ainda oprimidos. Por toda parte essa mensagem fazia resplandecer o ideal de emancipação humana e, por isso, de justiça e de solidariedade fraternas, ou fazia mais claramente ressaltar, nos espíritos habituados mais à superfície que à profundidade, as condições elementares dessa liberdade substancial que se não reduz à liberdade exterior da organização política, muito formal, hipócrita e frágil quando não fundada na própria estrutura de personalidades formadas como seres autônomos, em acordo perfeito com as leis do desenvolvimento humano e da natureza humana. Em tudo, na ordem da *Casa dei Bambini*, na comunidade tranqüila de numerosos pequenos espontaneamente ocupados em construir sua própria humanidade, eram entrevistos sentido e fim mais longínquos, era pressentida a promessa de uma humanidade livre e pacífica, governada pelo amor e pela fidelidade ao espírito, eram cuidados com interesse a experiência, o modelo, a preparação de semelhante futuro sonhado por todos os corações. E todas as almas, todas as esperanças se abriam inconscientemente à voz da Sra. Montessori, a seus ensinamentos, a suas realizações práticas, lá, ao menos, onde uma atitude especificamente crítica e uma reflexão doutrinária não vinham diminuir o calor da fé e da simpatia confiante, ou turvar o límpido esplendor de encorajadora profecia.

edição: *Fundamentação da metafísica dos costumes*, tradução, introdução e notas de António Pinto de CARVALHO, vol. 7 da série 1.ª (Filosofia) da "Biblioteca Universitária", São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1964.

É sabido que há, em torno das idéias de KANT, tanto na parte teórica quanto na parte prática de sua filosofia, imensa bibliografia, pois talvez não haja filósofo tão discutido quanto o mestre de Königsberg. Com a intenção de não indicar senão trabalho elementar, de simples iniciação, lembremos, entre muitos outros, o opúsculo *Kant* (coleção "Philosophes", Paris, Presses Universitaires de France, 1946), de autoria de claro e seguro expositor de problemas filosóficos, André CRESSON, o qual declara haver afastado, de sua exposição, "uma multidão de pormenores", haver "simplificado muita complicação" e esperar "não ter traído o autor" (p. 58). (Nota dos trads.)

É certo que sempre restou algum dualismo não superado entre o naturalismo primitivo de orientação mental da Sra. Montessori e sua concepção do método como exercício da liberdade, isto é, da educação como fato espiritual, entre a experiência científica e o senso quase místico e otimista da ordem natural segundo a qual o ser humano é destinado a desenvolver-se. E é mesmo verdade que algumas de suas opiniões e de suas explicações da psicologia da criança são mal fundadas, ou pouco claras e pouco definidas. Mas é igualmente certo que muitas de suas intuições, sua capacidade de penetrar a alma da criança, a habilidade, a finura, a franqueza de seu ataque contra o falso, o arbitrário, o pernicioso de tamanha porção da atitude e da conduta do adulto para com a criança, levam a marca de uma educadora de gênio. Em geral, o problema da conciliação entre naturalidade e liberdade, isto é, da espiritualidade do processo educativo, é problema central ainda em aberto, que a reflexão da Sra. Montessori não resolveu nem aprofundou suficientemente; mas isso não é, aliás, dificuldade dela, pois é o próprio problema do homem, e, portanto, da educação humana. O que se lhe pode antes reprochar é excesso de metodismo e complicação de instrumentos e de processos pré-adaptados que, a despeito da intensão de servir a uma atividade autônoma, parecem, muita vez, ameaça de limitação, ou de negação, da liberdade da criança. Como quer que seja, a Sra. Montessori trouxe, à educação da criança, sopro vigoroso e revolucionário de renovação, pregou de maneira generosa, não comparável à de outros, direitos da criança, chamou os adultos, com voz inesquecível, à sua enorme responsabilidade, escreveu, pelo apostolado e pela obra prática, página que permanece na história não somente da educação, mas do espírito e da civilização de nossos dias.

Giovanni CALÒ

BIBLIOGRAFIA

1. OBRAS PRINCIPAIS DA SRA. MONTESSORI

- Sui caratteri antropometrici in relazione alle gerarchie intellettuali dei fanciulli nelle scuole*, Florença, Landi, 1904 (p. 51).
Influenza delle condizioni di famiglia sul livello intellettuale degli scolari, Bolonha, Zamorani, 1904 (p. 51).
La Casa dei Bambini dell'Istituto Romano dei Beni Stabili, Roma, Bondoni, 1907 (p. 22).

- La morale sessuale dell'educazione tra madre e figlio*, Roma, Vita Letteraria, 1911 (p. 13).
Antropologia pedagogica, Milão, Vallardi; talvez 1910 (mas já publicado em fascículos como cursos de lições universitárias em Roma).
Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'autoeducazione infantile nella Casa dei Bambini, Città di Castello, Lapi, 1909 (depois 2.ª ed., Roma, Loescher, 1913, 3.ª ed., Roma, Maglione, 1935; 4.ª ed., Milão, Garzanti, 1950, com o título de *La scoperta del bambino*; todas edições do autor).
L'autoeducazione nelle scuole elementari, Roma, Loescher, 1916 (depois Roma, Maglione, em várias edições).
Manuale della pedagogia scientifica, Nápoles, Morano, 1921, com prefácio de Arturo LABRIOLA (2.ª ed., 1930; 3.ª ed., 1935, com prefácio de N. PADELLARO).
Il bambino in famiglia, Saggi, Todi, Tip. Tuderte, 1936.
Il segreto dell'infanzia, Bellinzona, 1938, com prefácio de Carlo SGANZINI (2.ª ed., Milão, Garzanti, 1950, com acréscimos).
La formazione dell'uomo, Milão, Garzanti, 1949.
Educazione e pace, Milão, Garzanti, 1949.
La mente del bambino, Milão, Garzanti, 1952 (tradução italiana de *The absorbent Mind*, Madras, 1949, com muitos acréscimos).
De l'enfant à l'adolescent, Paris, Desclée de Brouwer (não traduzido para o italiano).
Os escritos já citados sobre a educação religiosa.

2. SOBRE A SRA. MONTESSORI

1. G. GENTILE, "Il metodo Montessori", na revista *Educazione Nazionale* (Roma), 1922.
2. V. BATTISTELLI, "Dalla Montessori al Gentile", na revista *Levana* (Florença), 1926.
3. LOMBARDO-RADICE, *Il metodo italiano nell'educazione*, Florença, La Nuova Italia, 1927.
4. D. CANFIELD-FISCHER, *L'éducation Montessori*, Paris, Fischbaécher, s/d, tradução de original norte-americano.
5. S. HESSEN, "Froebel e Montessori", na revista *Educazione nazionale*, 1929.
6. E. FLAYOL, *La méthode Montessori en action*, Paris, Nathan, s/d.
7. MILLOT, *Les principes de l'éducation nouvelle selon M. Montessori*; e do MESMO AUTOR, *Les grandes tendances de la pédagogie contemporaine*, Paris, Alcan, 1938.
8. CASOTTI, *Il metodo Montessori e il metodo Agazzi*, Brescia, "La Scuola", 1950.

9. B. BIANCHI, *Il sistema educativo de M. Montessori*, Florença, Le Monnier, 1952.
10. Fr. DE BARTOLOMEIS, *Maria Montessori e la pedagogia scientifica*, Florença, *La Nuova Italia*, 1953.
11. G. CALÒ "M. Montessori" (comemoração solene de 6 de maio de 1953), em *Vita dell'Infanzia*, maio-junho de 1953.
12. VALITUTTI, *Il problema dell'educazione nel pensiero di M. Montessori*, Roma, Ed. Vita dell'Infanzia, 1953.

XV

ALAIN

(1868-1951)

"A educação pseudocientífica e pseudo-utilitária inverte os termos, e se acredita bem hábil começando a casa pelos andares, porque a gente os habitará e não habitará as fundações".

(LAGNEAU, *Disc. de Nancy*)

I. O homem

Aquilo que, em Alain, primeiro impressionava seus alunos era a força da personalidade, com toda a ambigüidade dessa bela palavra. Serenidade sem importância, segurança de si que não parecia usar máscara alguma. Não se ocupava de disciplina, e a aula era feita de um silêncio tenso que, entretanto, não nos pesava. Por vezes, não hesitava em voltar atrás: "Não, risquem tudo isso"; e

BIOGRAFIA. — "Da antiga província de Perche e, todavia, mistura de Percheron e de Manceau", Émile Chartier nasceu em Mortagne, em 3 de março de 1868. Aluno do colégio de Mortagne (mantido pelos padres; mas o jovem Chartier perderá a fé ali pelos 15 anos), depois, do Liceu de Alençon. Prepara, no Liceu Michelet, em Paris, a Escola Normal Superior, e tem então, por mestre, Lagneau, de quem dirá "é o único Grande Homem que encontrei". Recebido na Escola Normal Superior, é agrégé de filosofia em 1892. Professor em Pontivy, Lorient, Rouen. Começa, então, em meio à agitação do caso Dreyfus, a publicar, no *Dépêche de Rouen*, seus primeiros *Propos*, com o pseudônimo de Alain. Em 1902, é nomeado para Paris, onde ensinará em classe de primeira superior no Liceu Henri IV. Alistado voluntário durante a guerra de 1914-1918, escreve, então, *Mars*